

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

MAIARA CRISTINA MORAES

**QUALIFICAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE DA POLÍTICA DE
INCLUSÃO ESCOLAR NA ÓTICA DE PROFESSORES**

São Carlos

2023

MAIARA CRISTINA MORAES

QUALIFICAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE DA POLÍTICA DE
INCLUSÃO ESCOLAR NA ÓTICA DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos por ocasião do Exame de Defesa para obtenção de Título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço

Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

São Carlos

2023

Moraes, Maiara Cristina

Qualificação de Instrumentos para Análise da Política de
Inclusão Escolar na Ótica de Professores / Maiara
Cristina Moraes -- 2023.
138f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Gerusa Ferreira Lourenço
Banca Examinadora: Profa. Dra. Gerusa Ferreira
Lourenço, Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes, Profa.
Dra. Maria Marta Lopes Flores
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Política de Inclusão. 3.
Qualificação de Instrumento. I. Moraes, Maiara Cristina.
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 Maiara Cristina Moraes, realizada em 28/02/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores (UFG-Catalão)

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

RESUMO

A Política Nacional de Inclusão Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva garante o ensino do público-alvo da Educação Especial (PAEE) em escolas de classes comuns. A sua execução em conjunto com os demais dispositivos legais e planos propostos no país têm sido alvo de estudos nacionais indicando seus limites e desafios. O processo de monitoramento da política de inclusão escolar é um tema urgente e requer mecanismos que de fato possam levantar indicadores sobre o contexto de prática vivenciado. Nesse sentido, uma agenda de pesquisa tem sido realizada de modo a contribuir com ferramentas de mensuração em larga escala, da qual o presente estudo faz parte. Assim, este trabalho tem como objetivo verificar a perspectiva dos professores de ensino comum e do atendimento educacional especializado acerca da política de inclusão escolar vivenciada e contribuir para a análise da pertinência e qualidade do instrumento proposto para essa análise. A pesquisa tem abordagem descritiva e qualitativa e contou com a participação do gestor de Educação Especial de um município do interior de São Paulo, além de um professor, sete professoras atuantes no ensino comum com experiência com alunos PAEE em suas turmas, e oito professoras de Educação Especial. Com o gestor foi realizada uma entrevista para caracterização de como a rede estava organizada acerca do atendimento ao aluno PAEE. Com os demais participantes, foram aplicados, em formato de entrevistas individuais, os instrumentos Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar: Professor do Ensino Comum (QUAPOIE-PC) – versão 5, e o Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar: Professor do Educação Especial (QUAPOIE-PE) – versão 5. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas compilando-se as respostas por questão. Os resultados indicam que a política de inclusão escolar vem sendo aplicada e interpretada, a partir dos discursos dos participantes, ainda com limitações e desafios quanto à colaboração entre professores de Educação Especial e professores do ensino comum. Outro ponto observado relaciona-se ao processo de aprendizagem do aluno PAEE. Os participantes demonstraram satisfação com a execução de seu trabalho e apontaram que o município proporcionava respaldo suficiente, considerando que o atendimento educacional especializado era serviço prioritário oferecido pela rede. Entretanto, percebiam que o trabalho desenvolvido na Educação Especial era pouco reconhecido e que se sentiam solitários, já que nem todos sabiam a função do professor de AEE. Considera-se que as estratégias metodológicas aplicadas permitiram atingir os objetivos e identificar demandas por adequação dos instrumentos tendo em vista sua aplicação enquanto um instrumento fechado em estudos futuros e, ainda, contribuir com uma breve avaliação da política do município estudado sob a ótica desses atores.

Palavras-chave: Educação Especial. Política de Inclusão. Qualificação de Instrumento.

ABSTRACT

The National School Inclusion Policy from the Perspective of Inclusive Education guarantees the teaching of the target audience of Special Education (PAEE) in common class schools and its execution in conjunction with other legal provisions and plans proposed in the country have been the subject of studies nationals indicating their limits and challenges. The process of monitoring the school inclusion policy is an urgent topic that requires mechanisms that can actually raise indicators about the context of practice experienced. In this sense, a research agenda has been carried out in order to contribute to large-scale measurement tools, of which the present study is part. Thus, this work aims to verify the perspective of teachers of common education and specialized educational services regarding the school inclusion policy experienced and contribute to the analysis of the relevance and quality of the instrument proposed for this analysis. The research has a descriptive and qualitative approach, and included the participation of the Special Education manager of a municipality in the interior of São Paulo, a teacher, seven teachers working in common education with experience with PAEE students in their classes, and eight Education teachers Special. An interview was carried out with the manager to characterize how the network was organized regarding assistance to PAEE students. With the other participants, the School Inclusion Policy Assessment Questionnaire instruments were applied in the format of individual interviews: Common Education Teacher (QUAPOIE-PC) – version 5, and the School Inclusion Policy Assessment Questionnaire: Special Education Teacher (QUAPOIE-PE) – version 5. The interviews were recorded and transcribed and analyzed, compiling the responses per question. The results indicate that the school inclusion policy has been applied and interpreted, based on the participants' speeches, still with limitations and challenges regarding collaboration between Special Education teachers and regular education teachers. Another point observed was related to the PAEE student learning process. The participants demonstrated satisfaction with the execution of their work and pointed out that the municipality provided sufficient support, and that specialized educational assistance was a priority service offered by the network. However, they felt that the work carried out in Special Education was little recognized and that they felt lonely, as not everyone knew the role of the AEE teacher. It is considered that the methodological strategies applied allowed achieving the objectives and identifying demands for adapting the instruments with a view to their application as a closed instrument in future studies and also contributing to a brief assessment of the policy of the municipality studied from the perspective of these actors.

Keywords: Special Education. Inclusion Policy. Instrument Qualification.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a mim, por ter a iniciativa de começar este projeto. Agradeço a mim por renunciar a inúmeras atividades da minha vida para me dedicar a este trabalho. Agradeço a mim pelas noites não dormidas, finais de semanas sem diversão ou descanso. Agradeço a mim, por conseguir concluir e não desistir, apesar de tantos percalços. Agradeço a mim. Mas agradeço também a várias pessoas que estiveram comigo nessa árdua jornada: orientadora Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço, membros do GPFOREESP, ao Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), minha família, meus pais (*in memoriam*), que não puderam assistir à conclusão deste trabalho. Mas meu maior agradecimento é para minha filha Sofia Moraes da Silva, que esteve dois anos diariamente ao meu lado assistindo a todas as aulas, apresentações, auxiliando-me com as novas tecnologias e que entendeu que naquele momento a única “atenção” que eu poderia lhe dar era a presença física; entendeu que aquela renúncia ou falta de tempo para fazer coisas juntas era passageira e que, após a conclusão, a única dedicação exclusiva seria para ela.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formação docente.....	31
Quadro 2 – Caracterização dos/as Participantes – Professores/as Ensino Comum (PEC).....	38
Quadro 3 – Caracterização Professores/as de Educação Especial (PEE).....	39
Quadro 4 – Escolaridade professor comum e professor especializado.....	52
Quadro 5 – Curso de mais alta titulação.....	53
Quadro 6 – Condições de trabalho.....	54
Quadro 7 – Faixa salarial professor comum e professor especializado.....	55
Quadro 8 – Carga horária semanal professor comum e professor especializado...	56
Quadro 9 – Processo de identificação do aluno Público-Alvo da Educação Especial.....	57
Quadro 10 – Apoios pedagógicos especializados.....	58
Quadro 11 – Participação do aluno PAEE.....	61
Quadro 12 – Planejamento.....	63
Quadro 13 – Autoavaliação do conhecimento.....	65
Quadro 14 – Autoavaliação do conhecimento.....	65
Quadro 15 – Autoavaliação do conhecimento.....	65
Quadro 16 – Autoavaliação do conhecimento.....	66
Quadro 17 – Autoavaliação do conhecimento.....	66
Quadro 18 – Avaliação.....	68
Quadro 19 – Acolhimento realizado pela escola.....	71

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 Concepções e conceitos de Políticas Educacionais e de Inclusão Escolar	15
2.2 Perspectiva de como é analisada a Política.....	20
2.3 A Abordagem do Ciclo de política (ACP).....	24
2.4 Dimensões contextuais da atuação da política	28
2.5 A política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasileira: alguns desafios na atuação dos professores	30
2.6 A proposta de Análise do Contexto de Prática da política de inclusão escolar a partir de questionários	33
3 MÉTODO	36
3.1 Características dos participantes	36
3.2 Local da pesquisa	41
3.3 Contextualização da política de Educação Especial do município.....	43
3.4 Materiais/equipamentos	46
3.5 Instrumentos de coleta de dados.....	46
3.6 Procedimentos	48
3.6.1 Procedimentos éticos.....	48
3.6.2 Coleta de dados	49
3.7 Procedimentos de análise dos dados.....	50
4 RESULTADOS	51
4.1 Indicador: Formação	51
4.2 Indicador: Formação continuada.....	52
4.3 Indicador: condições de trabalho	54
4.4 Indicador: Processo de identificação do aluno Público-Alvo da Educação Especial	56
4.5 Indicador: apoios pedagógicos especializados.....	58
4.6 Indicador: Participação do aluno PAEE	60
4.7 Indicador: Planejamento.....	62
4.8 Indicador: Autoavaliação do conhecimento	65
4.9 Indicador: avaliação	67
4.10 Indicador: Acolhimento realizado pela escola	71

4.11 Resultados quanto aos itens propostos nos instrumentos	72
5 DISCUSSÃO	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS	85

APRESENTAÇÃO

Durante a infância, uma das minhas brincadeiras preferidas era de “escolinha”. E, claro, eu sempre era a professora. Lembro que em minha casa havia um ambiente com muitos livros e sempre que possível minha mãe, Maria Augusta, comprava mais livros para complementar, e queria ter certeza de que, quando houvesse necessidade de realizar uma pesquisa, os livros necessários estivessem ao meu alcance. Com isso, tínhamos uma minibiblioteca em casa, não sendo necessário sair para realizar pesquisas e trabalhos de escola.

Sempre me dei bem com estudos, meus pais e irmãos incessantemente me incentivavam, e eu tinha como referência escolar esses irmãos mais velhos, todos estudiosos que sempre me orientavam quando necessário.

Todos meus anos escolares foram cursados em escola pública, e, ao ingressar no ensino médio, enfrentei um desafio de estudar no período noturno em virtude da necessidade de trabalhar. Por um tempo pensei em desistir. Em algumas noites era desafiante lutar contra o cansaço para manter-me atenta às incríveis aulas, contudo venci mais essa etapa da minha vida.

O ingresso na graduação ocorreu só após cinco anos de conclusão do ensino médio. Ela foi cursada durante quatro anos em faculdade particular, o que foi possível apenas devido a um programa do governo federal. Encantava-me com os conteúdos, principalmente em relação ao desenvolvimento infantil.

Durante todo o processo de graduação, trabalhei como estagiária na área da educação, o que me possibilitou atuar em vários níveis de ensino, do berçário até o 5º ano das séries iniciais. Nesse período, deparei-me com algumas crianças com deficiência visual e síndrome de Down, e, com minha inexperiência e curiosidade, comecei a observar essas crianças e buscar livros e informações relacionadas às suas especificidades.

Com isso, ao concluir a graduação iniciei a busca por trabalho em escolas que atendessem a alunos com deficiências, entretanto não encontrava alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas salas de aula de classe comum. Foi, então, que iniciei meu trabalho na área de Educação Especial em uma Instituição Especializada em pessoas com deficiência visual e cegas, o consolidou a minha paixão pela área.

Trabalhei durante sete anos nesse mesmo lugar com dedicação exclusiva a esse trabalho. Nesse tempo, realizei diversos cursos voltados à área de atuação, em que aprendi o Braille, Sorobã, adaptações de conteúdo, recursos tecnológicos, orientação e mobilidade, guia, ledora, entre outros, de maneira a realizar o ensino junto aos professores do ensino comum, uma vez

que esses alunos frequentavam, além da Instituição, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de outros que frequentavam o ensino fundamental e cursos profissionalizantes.

Após esses anos de incomensurável aprendizado, surgiram a vontade e a curiosidade de conhecer como se dava a escolarização do aluno PAEE na escola comum. Assim, apliquei-me a prestar concursos públicos voltados à área de Educação Especial, já que, enquanto atuei em escolas particulares, dificilmente encontrei aluno PAEE inserido em turmas comuns. Mais um desafio, uma vez que não se falava tanto do profissional para trabalhar na área de Educação Especial em classe comum.

Nesse sentido continuei trabalhando em escola comum e, após alguns anos buscando, fui aprovada em um processo seletivo no ano de 2014, para atuar em turmas do ensino comum, mas poderia completar a jornada com aulas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Permaneci com esse formato de trabalho durante dois anos, e logo a jornada para professores de Educação Especial tornou-se integral. Desde o ano de 2016, atuo exclusivamente como professora de Educação Especial em escola comum.

Concomitantemente a todo esse processo, realizei cursos de formação continuada voltados à área de Educação Especial. Dentre eles, especialização, curso de extensão e cursos de curta duração. Enquanto realizava as formações, senti necessidade de aprofundar o conhecimento, já que os cursos oferecidos sempre se repetiam e apenas modificavam a nomenclatura.

Inicialmente o projeto de pesquisa para o ingresso no mestrado estava relacionado à implementação do ensino diferenciado na escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial. Contudo, após algumas reuniões do grupo de pesquisa, o GPFOREESP, concluímos que não seria viável implementar o ensino diferenciado no tempo que tinha para concluir o mestrado.

Após algumas discussões, o grupo sugeriu como objetivo da pesquisa identificar e propor ferramentas avaliativas para diferentes estilos de aprendizagem em classes heterogêneas. Comecei a pesquisa, e a maior parte do referencial teórico e instrumentos encontrava-se em língua inglesa. Então, seria necessário o consentimento da autora e da editora para realizar a tradução transcultural.

Após esse trâmite, obtivemos a aprovação, porém com a condição de que, para manter o instrumento traduzido na dissertação, seria necessário contribuir financeiramente com um valor que, na opinião dos/das pesquisadores do GPFOREESP, era economicamente inviável. Assim, com a colaboração dos membros do GPFOREESP, buscamos assuntos relevantes de pesquisa que trouxessem contribuições à sociedade. Após algumas discussões e reuniões,

chegamos ao presente trabalho, para o qual tenho a honra de ter pesquisado e contribuído socialmente. Desse modo, debruçei-me aos referenciais, a conhecer e a me apropriar dos instrumentos utilizados nesta pesquisa.

Simultaneamente a todo esse processo, o mundo foi surpreendido pela pandemia de Covid-19, que, conseqüentemente, afetou o município pesquisado, acarretando um tempo maior para aprovação do projeto pelo comitê de ética. Com isso, houve atraso na coleta de dados, em virtude de as escolas oferecerem o serviço remotamente, o que dificultou e modificou a maneira de se realizar a coleta. Assim, foi necessário pedido de prorrogação para realizar o exame de qualificação.

Não obstante os percalços causados pela pandemia, no início do ano de 2022, no período de tabulação e análise de dados para obter os resultados da pesquisa, fui surpreendida com a notícia de que meu pai fora diagnosticado com câncer, fazendo com que minha concentração e motivação pelos estudos diminuíssem. Após três meses do diagnóstico e tratamentos, meu pai faleceu. Isso me trouxe grandes prejuízos emocionais e precisei pausar a pesquisa por um período.

Após essa pausa e com muita dificuldade, tentei retomar a pesquisa, mas se passaram 3 meses seguintes, e mamãe foi a óbito, acarretando uma devastação emocional. Com isso, novamente ocorreu a segunda interrupção. Nesse tempo, realizei um processo de terapias integrativas diariamente, para que pudesse passar pelo processo de luto.

Depois desse período, consegui retomar a pesquisa, com a ajuda de meus familiares, minha querida filha, amigos, minha orientadora, que teve muita paciência e compreensão, e os terapeutas, que foram essenciais nesse processo. Gratidão a todas as pessoas que estiveram ao meu lado.

Foi, então, que busquei compreender que o mestrado poderia aprofundar meu aprendizado e trazer novos conhecimentos. Trouxe-me diferentes perspectivas, que até então não havia encontrado em nenhum dos diversos cursos que realizei. Entretanto, a busca por conhecimento e aprimoramento na atuação são permanentes.

Disseram-me me não, eu insisti; brotemos do chão de resistir. (Silva)

1 INTRODUÇÃO

A discussão acerca da escolarização das pessoas com deficiências tem sido reconhecida em âmbito nacional em relação às políticas de Educação Especial, de maneira que a torna um direito garantido por meio de alguns instrumentos legislativos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEEPEI (2008) ainda em voga tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. Ela visa garantir: transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado (AEE); continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008)

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006, e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

Adotando-se medidas para esse caminho na implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece, nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas (BRASIL, 2007)

Nesse sentido, a perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial, agrega a proposta pedagógica da escola regular, possibilitando o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos considerados Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Assim, a Educação Especial atua de maneira articulada com o ensino comum (BRASIL, 2007), sob o viés da oferta do AEE em apoio ao processo de escolarização. A Educação Especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades do aluno PAEE no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes

de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Com a parceria entre Educação Especial e Ensino Comum e o incremento das ferramentas políticas que incentivam o ingresso dos estudantes no sistema regular de ensino, encontra-se um panorama atual da Educação Especial no Brasil com o aumento expressivo no número de matrículas dos alunos PAEE escolarizados em classes comuns.

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de Educação Básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da Educação Especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do AEE, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Para compor esses indicadores no âmbito da Educação Especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas com e sem fins lucrativos; às matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns de ensino regular; ao número de alunos do ensino regular com AEE; às matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à infraestrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no AEE (BRASIL, 2007c)

A partir de 2004, são efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo, que passa a registrar a série ou o ciclo escolar dos alunos identificados no campo da Educação Especial, possibilitando monitorar o percurso escolar.

Em 2007, o formulário impresso do Censo Escolar foi transformado em um sistema de informações on-line, o Censo Web, que qualifica o processo de manipulação e tratamento das informações, permite atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas de saúde, assistência e previdência social. Também foram realizadas alterações que ampliaram o universo da pesquisa, agregando informações individualizadas dos alunos, das turmas, dos professores e da escola.

Em relação aos dados da Educação Especial, o Censo Escolar registrou uma evolução nas matrículas: de 337.326, em 1998, para 700.624, em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos, em 1998, para 325.316, em 2006. De acordo com o portal MEC, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2019,

um aumento de 5,9% de 2018 para 2019, e de 34,4% em relação a 2015. O percentual de alunos com deficiência, autismo ou altas habilidades matriculados em classe comum tem aumentado gradualmente para todas as etapas de ensino. (BRASIL, 2007).

Com o reconhecimento de que a garantia do ingresso é um reflexo de um processo político de avanço na perspectiva do direito à educação, o acompanhamento de como o sistema está organizado para sustentá-lo é essencial. Com isso, surge o questionamento: de que maneira está sendo avaliada a atuação da política de inclusão escolar para que os direitos previstos nas leis de alunos PAEE sejam garantidos? De que maneira está sendo traduzida e vivenciada a política de inclusão escolar?

Pesquisas apontam a complexidade da análise da política de inclusão escolar no que diz respeito às políticas e práticas pedagógicas decorrentes das perspectivas das diferentes redes de ensino. No que se refere à realização de análise da política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, esta tem se sucedido a partir de indicadores referentes às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), que privilegia aspectos correspondentes ao acesso à escolarização, e não essencialmente ao desempenho dos alunos ou ao atendimento de suas especificidades. Para Rebelo e Kassar (2018),

A Unesco (2018) reconhece que a maioria dos mecanismos nacionais de monitoramento da educação inclusiva concentra-se estreitamente em matrículas, em vez de práticas em escolas e salas de aula, o que faz supor que situações semelhantes ao Brasil podem ser encontradas em outros países (REBELO; KASSAR, 2018, p. 920).

As mesmas autoras ressaltam que um dos tipos de monitoramento utilizados é a análise em larga escala, que tem como intuito mensurar o desempenho dos alunos de escolas públicas ou privadas. Entretanto, eles não dialogam com análise pedagógica processual, uma vez que a primeira trata de resultados isolados em dados numéricos para questões de políticas públicas, e a segunda refere-se às ações qualitativas. Para tentar amenizar essa contradição, instrumentos legislativos que tratam de análise em larga escala estabelecem uma readequação do discurso frente à inclusão escolar, incumbindo as escolas de providenciar recursos que se fizeram necessários para a aplicação das avaliações (REBELO; KASSAR, 2018).

Ainda nesse sentido, as avaliações em larga escala fornecem conhecimento e ranqueamento das escolas, não colaborando, assim, com a formação integral do sujeito, o que pode contribuir para a competitividade entre as escolas em busca da melhor nota. Portanto, alunos que necessitam de recursos para realização da avaliação, muitas vezes, não são computados (VIEIRA; PILOTO; RAMOS, 2019).

Com isso, os textos das políticas educacionais são conduzidos a ser escritos de forma arbitrária e irrefutável. Órgãos competentes locais têm a árdua incumbência de executar a política imposta, já que os textos políticos são idealizados para escolas que não condizem com a realidade, tornando os textos políticos governamentais em circulação descontextualizados, sem considerarem a peculiaridade do contexto que interpreta e vivencia a política. Ou seja, as políticas “tornam-se interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em diferentes, mas semelhantes configurações, cujos recursos locais, materiais e humanos, e conjuntos difusos de discursos e de valores são utilizados em um processo complexo e híbrido de atuação” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 30).

Ainda, algumas pesquisas apontam os desafios da inclusão escolar. Dentre elas, destaque para Osório (2019), que aponta para a escassez do conhecimento do professor regente no que se refere às demandas educativas dos estudantes PAEE, a omissão de apoio de outros profissionais e a infraestrutura insuficiente.

Nascimento (2020) ressalta a importância em discutir a inclusão escolar no âmbito das escolas privadas, uma vez que os instrumentos legislativos dispõem que a escolarização do PAEE deve acontecer no ensino regular, normatizando as condições de acesso e permanência tanto no ensino público quanto privado.

Branco (2020) ressalta que a família tem papel fundamental no que se refere à promoção de participação nas decisões relacionadas às políticas de Educação Especial e no que tange à qualidade de ensino dos estudantes PAEE.

No bojo da discussão, o contexto do presente projeto debruça-se na proposição do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), o qual define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos, especialmente acerca da meta 4, sobre Educação Especial, e o foco no sistema regular de ensino. Assim, pretende-se, com este trabalho, analisar a implementação da Política de Inclusão escolar no que tange a sua efetivação e qualificação em âmbito municipal.

Com esse intuito, o Grupo de Pesquisa em Formação de Recursos Humanos e Ensino (GP-FOREESP) da UFSCar tem se debruçado ao longo dos últimos quatro anos em desenvolver ferramentas investigativas que possibilitem coletar informações do contexto de prática, com base nos pressupostos da Teoria do Ciclo de Políticas, de modo a contribuir com a análise e o monitoramento da política brasileira voltada à inclusão escolar (MENDES, 2018).

Em um primeiro momento, o grupo de pesquisa executou um projeto para elaborar e testar cinco diferentes instrumentos do tipo questionário em uma rede municipal de educação do interior do Estado de São Paulo, verificando sua pertinência enquanto método de coleta

econômico em larga escala. Ao mesmo tempo, possibilitou realizar um mapeamento importante do processo político vivenciado no município em questão na área da política de inclusão escolar.

Assim, os resultados puderam ser obtidos pela aplicação dos instrumentos com o gestor da Educação Especial do município, os gestores de unidades escolares, os 87% dos professores de sala comum que possuíam alunos público-alvo da Educação Especial, os professores de Educação Especial atuantes no AEE das unidades, os membros da equipe multiprofissional da rede de educação, além dos próprios alunos e seus respectivos familiares (MENDES *et al.*, 2019).

Esses resultados contribuirão, ainda, para verificar a necessidade de algumas modificações nas propostas dos próprios instrumentos, de modo a deixá-los mais adequados acerca do volume de itens presentes e caminhos para a análise quantitativa.

Nesse âmbito, um segundo passo da agenda de pesquisa do grupo constituiu-se em dois novos caminhos investigativos: o aperfeiçoamento dos instrumentos e a ampliação da investigação da política de inclusão escolar nas cinco regiões do país, com a realização de um estudo em rede entre a UFSCar, a UFPR, a UFPI, UFCat e a UNIFESSPA, que têm o intuito de acompanhar a evolução da política em âmbito nacional. A presente proposta se vincula ao estudo acerca do aprimoramento das ferramentas de coleta de dados em si, onde há necessidade de novas aplicações da versão dos instrumentos para verificar a sua qualidade na coleta de dados acerca da perspectiva da política de inclusão escolar por professores que a vivenciem.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi descrever e analisar, sob a ótica dos professores de ensino comum e do AEE, a política de inclusão escolar vivenciada no município. Como objetivos específicos: a) colaborar para o aprimoramento quanto à análise da pertinência e qualidade do instrumento proposto para essa finalidade; e b) apresentar como está sendo traduzida a política de inclusão escolar no município pesquisado, a partir da perspectiva dos/as professores/as. Nessa perspectiva, vale ressaltar que o interesse principal ocorrerá no sentido de verificar o quão sensível e adequado o instrumento de coleta encontra-se de modo a contribuir para a sua aplicação no âmbito do projeto nacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Concepções e conceitos de Políticas Educacionais e de Inclusão Escolar

A política educacional brasileira, especificamente a política educacional, teve seu processo de democratização do acesso à educação pública no Brasil promulgada a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), sendo reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN). Em relação à pessoa com deficiência, esse processo deu-se por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Com vistas à igualdade de direitos, esses instrumentos legislativos garantem a isonomia. Contudo, as políticas podem ser complexas e diversas, uma vez que sua definição circunda vários contextos.

O órgão responsável por definir, discutir e legitimar políticas educacionais é o Poder Executivo. Com isso, temos a política em duas esferas: estadual, regida independentemente de quem está governando o país; e federal, que depende de quem governa e, por sua vez, pode sofrer alterações, já que a sociedade passa por mudanças, evoluções, e essas modificações possibilitam que os instrumentos legislativos tornem-se satisfatórios à população, e não apenas documentos que asseguram os direitos perante as leis e os interesses vigentes do momento.

Entretanto, vale ressaltar que os instrumentos legislativos podem ter a tendência de beneficiar interesses específicos, de modo a respaldarem alguns grupos e desassistirem outros. Por esses e outros motivos, a política traduzida que não considera o contexto tem grandes chances fracassar (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi elaborada pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI (BRASIL, 2019). As políticas e ações relacionadas a ela têm como objetivo garantir os direitos do PAEE ao acesso em qualquer modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, Correia e Baptista (2018) salientam o aumento de matrícula de alunos PAEE, no ensino comum e ressaltam que esse processo ocorreu em virtude do progresso acerca das concepções em relação à Educação Especial, já que, antes dessa evolução, a Educação Especial no Brasil era voltada à integração, sendo distante dos espaços de ensino.

Esse aumento no número de matrículas do aluno PAEE em escola comum ocorre a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2018), que definiu como meta que

o aluno PAEE frequentasse a sala comum, com respaldo do serviço prestado pelo AEE em sala de recursos multifuncional (SRM).

De acordo com os mesmos autores, o acesso avançado do PAEE à escolarização era reconhecido, já que era de ciência que várias instituições especializadas, principalmente as direcionadas ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla, corroboravam concepções assistencialistas e não garantiam escolarização adequada (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Nesse sentido, a PNEEPEI dialoga com os pressupostos da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que propõe como concepção de deficiência “um conceito em evolução” e como resultado da interação da pessoa com deficiência e seu contexto, “o que impõe ao processo educacional modificações epistemológicas e estruturais profundas” (CORREIA; BAPTISTA, 2018, p. 718).

Com essa evolução, o aluno PAEE, ao frequentar a escola comum, tem garantido o serviço de AEE, que é compreendido como:

O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

Para que o serviço de AEE contribua com o acesso do aluno PAEE, é preciso que esteja alinhado ao serviço prestado na classe comum, de maneira a ocorrer uma colaboração entre as duas modalidades de ensino para dar ao aluno condições de acesso ao currículo (CORREIA; BAPTISTA, 2018). Nessa direção, é implementado o Programa de Sala de Recursos Multifuncional (SRM), que oferece aos sistemas educacionais o respaldo técnico, possibilitando a oferta do AEE para os alunos PAEE.

A SRM, segundo a PNEEPEI, tem como objetivo:

- Apoiar a organização da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da Educação Especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 9).

Ao analisar a política de inclusão escolar, Mendes *et al.* (2019) afirmam que a proposta de inclusão escolar é acometida de embates entre diversas esferas sociais e instâncias governamentais, a partir de influências externas ao país. Nesse sentido, as políticas de âmbitos globais trazem influências nas tomadas de decisão em esferas nacionais. Os contextos locais apontam as necessidades de analisar as políticas em esferas globais.

Mendes *et al.* (2019) ainda ressaltam que, para elaborar política nacional, é necessário que se considere a influência global e internacional. Entretanto, essa influência não é sequenciada, já que a política global e a local estabelecem ligação, podendo ocorrer mudanças, avanços ou até mesmo retrocessos, inclusive confrontos de interesses.

Nesse sentido, o termo “política” vem sendo discutido em diferentes dimensões, e o seu significado pode variar dependendo do contexto. Ao mencionar este termo, remetemo-nos à política de campanhas eleitorais, candidatos, partidos e propagandas, o que pode levar à aversão a tudo que esteja relacionado ao termo a depender do significado atribuído, por exemplo acreditando-se que política esteja apenas relacionada a partidos políticos, uma vez que no Brasil a política nesse contexto tem uma ênfase significativa.

De acordo com Oliveira (2010, s/p), a “Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Já a palavra pública é de origem latina, pública, significava povo, do povo”. No entanto, política também se refere à defesa de interesses sociais e posicionamentos diante das decisões de interesses comuns entre grupos, de maneira que atenda suas necessidades. Nesse sentido, a política “menciona o poder da participação do povo nas decisões relacionadas à cidade, Estado, país que podem acontecer de forma direta ou indireta (por representação)”. (SILVA *et al.*, 2018, s/p).

Para Ball e Mainardes (2021), o significado de política é estabelecido vagamente por meio de produção de instrumentos legislativos, ou seja, produção de textos políticos, na tentativa de resposta para algum problema ou para modificações sociais e econômicas. Contudo, para os autores, a política vista apenas nessas condições deprecia a atuação que é interpretada dentro das escolas. Assim, a política é mecanismo dos discursos e concebida a partir da atuação dos professores.

Políticas são intervenções intrincadas mediante lutas, pactos, explanações e interpretações por parte das autoridades públicas, uma vez que cada grupo visa defender seus próprios interesses. “São decodificadas também de maneira complexa, pela interpretação dos atores envolvidos, atribuindo significados em função de suas histórias, experiências e possibilidades” (DELAVATI *et al.*, 2018, p. 357).

Souza (2014) define “política pública” como um acontecimento social que exprime interesses e necessidades de diferentes atores da sociedade a partir dos exercícios do poder e do mecanismo de tomada de decisões fundamentado nos valores presentes na sociedade. Ou seja, são estratégias voltadas para ampliação de padrão econômico e social em diferentes esferas.

Este autor ainda ressalta que não se deve confundir política pública com política governamental. Esta está restrita às instituições governamentais, designada pela perspectiva dos gestores públicos em relação aos interesses e necessidades da população, e políticas governamentais nem sempre se manifestam a partir de ações desempenhadas pela sociedade, mas quase sempre adjuntas às instâncias de ordem econômica.

Nesse sentido, Garcia (2004) considera como políticas públicas “aquelas em que se percebe a intervenção do Estado, ainda que possam ser propostas pela sociedade civil, e que estão articuladas às lutas reivindicatórias por direitos sociais” (p.31), em que políticas públicas são ações desenvolvidas pelo Estado em prol da garantia de direitos de toda a sociedade nas diferentes esferas sociais. Neste caso, a autora refere-se a textos políticos, instrumentos legislativos, para resoluções de problemas, não considerando a atuação, o contexto de prática, as singularidades de quem o interpreta, já que esses instrumentos são impostos por autoridades que não conhecem a realidade das escolas.

O Governo é um agente de suma relevância na realização das políticas públicas. Ele tem a responsabilidade de desenvolvê-las e implementá-las, pois o Estado, com intenção de mudanças necessárias, de solucionar demandas da sociedade, irá transformar suas intenções em ações, ou seja, em políticas públicas (SILVA *et al.*, 2018). Assim, “política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política” (OLIVEIRA, 2010, s/p).

São ações de questões públicas que o governo irá produzir, direta ou indiretamente, para influenciar a vida dos cidadãos. Porém, para Ball (2021), a política não é implementada, ela é interpretada, representada de diferentes maneiras. Os textos são colocados em ação e sofrem modificações, já que o contexto de prática não condiz com as “dimensões contextuais da atuação da política”. (p. 50)

Azevedo (2003) definiu que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (p. 38). Nesta definição, o autor deixa claro que políticas públicas são de total responsabilidade do governo.

Considera-se a política pública fundamental, uma vez que a partir dela os recursos públicos são possibilitados.

As condições, os recursos, as histórias e os compromissos locais são diferentes e, por isso, a realização da política vai diferir. As políticas, particularmente as educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas, sem levar em conta as enormes variações de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. Os autores ainda salientam a importância da análise dos aspectos locais, na busca de identificar características particulares, especificidades e arenas competitivas significativas à realização das políticas (DELEVATI *et al.*, 2018, p. 357-358).

Neste sentido, a educação está diretamente relacionada ao que se refere às políticas públicas, uma vez que o governo incide em políticas públicas educacionais, implicando ações que visam qualificar o processo educacional em diferentes contextos (OLIVEIRA, 2010).

Em busca pelo fortalecimento e pela concretização da esfera da política educacional, alguns aspectos têm sido discutidos, sendo como base a forma em que está a tendência da política social reconhecendo-se enquanto um direito fundamental e essencial a todas as pessoas. Com isso, é possível compreender que a educação é um processo construído e pode ser reconstruído a todo momento a partir de experiências, saberes, atuação política e princípios sociais (SOUZA, 2014).

A participação popular nas avaliações de políticas educacionais implica na consideração de vários elementos constituintes do contexto histórico – social, como o caráter do público, isto é, que contenha os interesses de todos; o caráter democrático, como acesso às informações, fortalecimento das organizações de representação popular, inserção nas decisões e no poder, respeito ao pluralismo; o caráter ético, que estimula a transparência na administração pública, contemplando os valores democráticos e assegurando, assim, responsabilidades e regras para o comprometimento individual e coletivo (SOUZA, 2014, p. 24-25).

No que se refere à política de inclusão escolar, ela vem sendo debatida na esfera das políticas públicas, uma vez que, a partir dela, busca-se a garantia dos direitos dos alunos PAEE. Para Garcia (2004), as políticas de Educação Especial são orientadas pelo “conceito de inclusão social em âmbito internacional” em meados dos anos 1980. Já no Brasil, a autora salienta que esse debate também foi desenvolvido entre os anos 1960 e 1970, com destaque a partir da Constituição Federal de 1988, uma vez que,

em diversos setores da sociedade, o interesse pelos direitos sociais dos sujeitos com deficiência começa a ganhar força. Nos anos 1990, percebe-se um direcionamento das discussões para os processos de escolarização de sujeitos considerados com deficiência, o que expressa já a emergência da temática na área (GARCIA, 2004, p. 41).

A partir dos anos 2000, principalmente com os direcionamentos do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, houve diversas ações interministeriais pelo direito das pessoas com deficiência, dentre elas um incremento na garantia de acesso à educação, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), como apresentado no início deste tópico.

Assim, cabe destacar o quanto o percurso da política proposta pode influenciar os caminhos dos serviços educacionais ofertados. Portanto, analisar a política torna-se imprescindível para reconhecer os avanços ou obstáculos enfrentados.

2.2 Perspectiva de como é analisada a Política

Podemos considerar a análise como uma ferramenta relevante que possibilita monitoramento, aperfeiçoamento, melhorias da qualidade em diferentes esferas sociais. Assim, Ramos e Schabbach (2012) afirmam preliminarmente que a “análise é um instrumento importante para a melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão, do controle social sobre a efetividade da ação do Estado” (p. 1272).

Quanto à análise da política de inclusão escolar, tem sido foco de algumas pesquisas (MOREIRA, 2017; DELEVATI; KASSAR; REBELO, 2018; MENDES, 2018) que buscaram analisar a qualidade da Educação Especial no âmbito da educação básica (SANTOS, 2020).

Vale ressaltar que a avaliação de políticas públicas é de natureza política, relacionada ao processo de política que abrange estratégias e interesses de todos os envolvidos. Enquanto se avalia a política, há uma abertura para o seu estudo, de modo que passa ao conhecimento do processo político, contribuindo para garantias e resolução de problemas, sendo, dessa maneira, como está sendo interpretada (RAMOS; SCHABBACH, 2012). Os mesmos autores sugerem ser imprescindível, ao avaliar a política, considerar os aspectos “organizacional, institucional, social, econômico e político” envolvidos nesse cenário (p. 1276-1277). Assim, os autores destacam alguns objetivos para avaliar:

Direcionar as ações quanto à manutenção, necessidade de conveniências ou até cessar uma estabelecida política ou programa e permitir ao governante certo conhecimento dos resultados de um dado programa ou projeto, informação essa que pode ser utilizada para melhorar a concepção ou a implementação das ações públicas, fundamentar decisões, promover a prestação de contas (RAMOS; SCHABBACH, 2012, p. 1273-1274).

Nesse sentido, Souza (2014) argumenta que diversos debates educacionais surgem em relação à análise enquanto estratégia política promovendo experiências. Para o autor, a “análise vem assumindo a condição de instrumento estratégico, quase sempre fundamentado em eficiência, eficácia e efetividade” (p. 17-18).

Souza (2014) ainda define “avaliação” como processo que desenvolve e auxilia a implementação de políticas, contribuindo com sua idealização até seu desfecho para orientação de tomadas de decisão, de maneira que garanta os rumos a seguir. Conforme o autor, é comum “avaliar” estar diretamente relacionado ao termo “qualitativa”, uma vez que “qualitativa” e “quantitativa” são integradas para definir critérios de qualidade.

Para esse autor, a qualidade política refere-se aos textos políticos (ideologias), pautados em valores e compromissos de cunho social. Com isso, é necessário considerar “critérios de análise, baseados em alguma concepção de bem-estar (em relação aos resultados) e de cidadania (em relação aos processos de formulação e implementação)” (p. 26). Assim, a avaliação de políticas pode interferir em ações como tomadas de decisão, reflexões, acompanhamento, implementação, ou seja, direcionar as ações (gestão, desenvolvimento, manutenção de recursos, condições de trabalho etc.) de maneira que venha a garantir direitos, neste caso educacionais, servindo como indicadores, com objetivo de promover a melhoria na qualidade de serviços e recursos oferecidos.

Compreende-se, portanto, que as políticas devem ser submetidas ao acompanhamento e à análise sistemáticos para que, desta maneira, não estejam sujeitas à fragilidade e à descontinuidade. A política requer que sejam considerados “fatores de diferentes ordenações, que incluem, dentre outros: gestão, formação, implantação, definição de prioridades e investimento em estudos que apreciem políticas, suas ações, resultados e os impactos de políticas na educação pública” (SOUZA, 2014, p. 49).

Nesse sentido, a avaliação pode aprimorar a tomada de decisão para a designação adequada de recursos e serviços, solicitando e atribuindo ações e decisões dos governantes para que, assim, as políticas públicas sejam mais consistentes, com melhores resultados e melhor emprego de recursos públicos conforme sua pretensão.

Ponderando acerca de recursos públicos, Marins e Matsukura (2009) ressaltam que se devem considerar peculiaridades de cada região em relação às diferenças socioeconômicas, localização, cultura, entre outros, pois esses aspectos exercerem intensas influências na maneira de compreender e executar as ações governamentais ao se buscarem estratégias de análise de políticas públicas.

Dialogando com essas autoras, Públio, Lima e Caiado (2018) argumentam que os textos políticos não podem ser meramente transpostos para os contextos estáveis e inalteráveis, mas, sim, ressignificar a partir dos indivíduos que estão inseridos nesses ambientes.

Uma análise pública está balizada prioritariamente por orientação ético-política; implica uma análise que desconstrói, descreve, reflete, critica e organiza-se para melhorar as políticas, ao mesmo tempo em que transforma as relações entre indivíduos e grupos. A análise pública deve ser uma construção coletiva de questionamentos, é pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, reflexões, vivências e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa das políticas e de seu contexto, melhorando seus processos e relações sociais (SOUZA, 2014, p. 28).

As políticas são adequadas e sofrem intervenções por fatores inerentes à escola em que atua com restrições e pressões. Assim, a política surge em espaços com recursos diferentes, ou seja, cada escola tem sua singularidade, infraestrutura, recursos humanos com perfis peculiares, professores com muita ou pouca experiência, situações econômicas e desafios específicos relacionados a características próprias da escola. (BALL; MAINARDES, 2021).

Desse modo, a política será interpretada conforme as situações dos contextos em que a está atuando, e possivelmente haverá diferenças entre uma escola e outra. Assim, para atuação da política, é preciso ponderar uma esfera de situações “objetivas em relação ao conjunto de dinâmicas interpretativas e subjetivas, desse modo o material, estrutural e relacional necessitam ser incorporados na análise da política” (p. 49).

Nesse sentido, a escola desenvolve sua própria identidade. Para Ball e Mainardes (2021), a atuação da política é fundamentada e refere-se a três aspectos que estabelecem a realidade escolar (materiais, interpretativos e discursivos). Esses três aspectos podem trazer consequências nas relações sociais que constituem a política e práticas na escola.

Para que a política venha a ser colocada em prática, parte-se da articulação entre interpretação e tradução. A interpretação situa a política a partir de diferentes atores (professores, alunos entre outros), é uma leitura da política para tentar compreender o significado do texto, o que e como fazer com ele. Nesse sentido, a interpretação da política é definida a partir do ranqueamento das escolas relacionado à política (BALL; MAINARDES, 2021).

No que se refere à tradução da política, está relacionada à prática, é o momento em que se colocam os instrumentos legislativos em ação, ou seja, a atuação da política em diferentes instâncias. A tradução é onde se materializa a política, nas reuniões, formações, trocas de ideias, conversas, planejamento e até “observação de aulas” (p. 82). Essas interpretações e traduções

são consideradas atuações de políticas em diferentes dimensões. Contudo, os autores ressaltam que a tradução da política é complexa, já que, a partir da interpretação da política, é necessário desenvolver estratégias para que ela seja colocada em prática através da tradução, pois os dois aspectos são interligados.

As políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas”. As políticas são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes. Um quadro da atuação das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas. Assim, as condições podem se moldar a partir do contexto a que se está inserida (MAINARDES, 2018, p. 5).

A análise de políticas educacionais tem início, segundo Mainardes e Marcondes (2009), anteriormente ao desenvolvimento em formato de texto e seu percurso até sua operação nas escolas (a política em ação). “Parte-se do contexto das influências globais, que pode ser explicado a partir do conceito de poder simbólico, o qual é constituído de representações dominantes que ultrapassam as fronteiras das nações, localizando-se no campo social ou macrocosmo” (p. 750).

Para Moreira (2017), a ciência política tem uma contribuição relevante à política educacional, pois analisa diversas dimensões, incluindo o escopo teórico “relacionado ao Estado, à relação pública versus privado, ao direito à educação e demandas correlatas quanto à análise de políticas específicas (docentes, curriculares, de financiamento, de gestão) e programas” (MOREIRA, 2017, p. 4).

Os estudos que se apoiam no enfoque restrito ao âmbito escolar apresentam compreensões dessas políticas pela gestão da aprendizagem na diversidade, o “redimensionamento” e a transformação da escola. Esta perspectiva pressupõe que é preciso refazer toda a escola em seus princípios, organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas. Tal ponto de vista sustenta-se na crítica à escola “tradicional”, a qual se pauta pela homogeneidade e igualdade no trabalho com os alunos e acaba por produzir desigualdade. Em alternativa a esse modelo, o enfoque com base nas escolas faz a defesa de que estas adotem uma abordagem da diversidade, reconhecendo as diferenças, e levando em consideração as desigualdades sociais (MOREIRA, 2017, p. 47-48).

Em relação à política de inclusão escolar, Mendes *et al.* (2019) propõem eixos a que se devem atentar ao avaliar a política: a) o processo de análise do aluno da Sala de Recursos Multifuncional – SRM (para identificação, planejamento e do desempenho), b) a formação

inicial e continuada dos professores que atuam nas SEM; e c) a organização e o funcionamento das SRM.

Para analisar a política de inclusão escolar, faz-se necessário considerar os diferentes contextos, locais no que tange aos aspectos que influenciam nas ações locais da política, de modo que interferem na compreensão da qualidade de inclusão escolar em âmbito nacional, considerando as especificidades que podem influenciar sua tradução. Nesse sentido, para avaliar políticas educacionais, busca-se analisar o discurso da política educacional, a política impulsionada pelo governo, ou seja, os instrumentos legislativos e a atuação da política nas escolas (PAVEZI; MAINARDES, 2019; MARCONDES, 2009; SANTOS, 2020).

Garcia (2004) argumenta que, para analisar políticas públicas em educação em relação à inclusão escolar, é necessário considerar indicadores quantitativos e qualitativos, ou seja, inteirar-se das demandas escolares (censo escolar), equipamentos e profissionais. Nos aspectos: “[...] das diretrizes legais de cada sistema de ensino; concepção de inclusão; organização do sistema de ensino; gestão do sistema de ensino; financiamento da educação; condições de trabalho do professor” (p. 46-47).

Assim, a política pode ser interpretada de diferentes maneiras, dependendo do contexto em que ela está sendo proposta, já que, ao colocar em prática, será influenciada por vários aspectos internos e externos da realidade de prática. Ao atuar a política, valem as considerações em relação à interpretação (compreender a política) e à tradução (processo de desenvolvimento da política) (MAINARDES, 2018, p. 6). Nessa direção, compreender a política a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) é o caminho que o grupo de pesquisa tem optado em seguir na análise da política de inclusão escolar brasileira.

2.3 A Abordagem do Ciclo de política (ACP)

A ACP foi desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992, BALL, 1994), estabelecida inicialmente no final da década de 1980 e início da década de 1990, em uma pesquisa sobre a “implementação” do currículo nacional inglês, a partir de 1988. (MAINARDES, 2018). Diferencia-se da concepção da questão em que eliminam a escola do processo político, que exige a participação de pessoas com o papel ativo no desenvolvimento dessa política.

A ACP proporciona considerações relevantes para avaliação das políticas educacionais, promovendo a compreensão da complexidade de seu processo. Moreira (2017) argumenta que a ACP contribui para se relacionar com outros conhecimentos “por meio da análise de

documentos, comparação com outros países, configurando múltiplos olhares sobre a situação observada” (p. 7). A autora ainda ressalta que a ACP não tem intenção de apresentar meramente as políticas, mas agregar a teoria, metodologia e atrelar os diversos níveis e elementos vinculados no processo de investigação no campo da política educacional.

Para Mainardes (2006), a ACP compreende um processo representativo de análise de políticas educacionais que são avaliadas a partir de seu texto e que se desdobram a partir de propósitos, convicções e dos discursos de quem as pratica. Entretanto, para alguns autores, os praticantes de políticas educacionais, os profissionais da educação, têm papel relevante no processo de elaboração e implementação da política no contexto escolar, sendo que esses “atores” interpretam e colocam a política em prática.

O processo de elaboração de uma política, de acordo com ACP, percorre várias etapas, como a identificação de problemas da sociedade, os quais são priorizados de maneira que sejam analisados pelo governo e, assim, providenciada a implantação. Ou seja, quando são colocadas em prática as políticas e finalizadas com a avaliação das decisões.

Para Moreira (2017), a política é compreendida como um ciclo contínuo. Além de evidenciar o padrão de controle estatal, pondera em atribuir um novo contexto. Dentro da escola, as políticas são percebidas como processos em movimento, e não como produto, e, durante seu percurso, “do contexto de influência ao dos efeitos e resultados são reelaboradas” (p. 5), reportadas em diversas instâncias e por diferentes pessoas envolvidas.

Na avaliação do percurso da política, é necessário ponderar que, “no mesmo momento histórico, há várias delas em jogo e que as recém-criadas convivem com outras que já estão em uso e que, além de serem muitos os atores, são também múltiplas as instâncias de negociação” (MOREIRA, 2017, p. 6).

Segundo Mainardes (2018), Ball inicialmente caracterizou o processo político com a ideia de ciclo contínuo composto por três enfoques políticos: a política proposta, esta que se refere à política oficial; a política de fato, que se constituía pelos instrumentos legislativos, a qual dá embasamento para que a política seja colocada em prática; e a política em uso, que está relacionada aos discursos e às práticas institucionais que possibilitam o processo de implementação das políticas pelos profissionais atuantes.

Ainda, Ball *et al.* (1992) propuseram três contextos que, para eles, estabelecem relação: o contexto de influência, o contexto da produção e o contexto de prática. Os três contextos não são lineares, cada um deles apresenta ambientes, grupos com interesses e submerge diferenças (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

A própria concepção de circularidade sugerida pelo modelo analítico é então entendida como estar em circulação, difundir-se, fazer um movimento em um ciclo. Desse modo, não se trata de um retorno ao mesmo lugar. Ou melhor, mesmo que esse retorno aconteça, o ponto de retorno não é mais o mesmo nem o que retorna permanece igual, em virtude das recontextualizações por hibridismo desenvolvidas no ciclo de políticas (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 21).

Vale ressaltar que os contextos de influência, de produção de textos e da prática estão relacionados e não são estáticos; neles, as políticas são produzidas, reproduzidas e colocadas em prática. Sendo assim, para Ball, Maguire e Braun (2016), a política estabelece o contexto, porém o contexto de prática social antecede a política.

Nesse sentido, Sousa (2014) afirma que toda política possui uma intenção e, desse modo, quase sempre está associada ao controle social parcial devido às suas variadas interpretações e ressignificações a partir do contexto no qual está inserida. Contudo, para Ball (1994), política educacional não deveria se restringir ao ponto de vista de “controle social”, uma vez que este pode vir a impedir a efetivação devido a intervenções e ressignificações que acontecem no contexto de prática.

No que se refere à “política de fato”, é composta por instrumentos legislativos e políticos que configuram a política proposta e são alicerces iniciais para que as políticas sejam postas em prática. Por último, a “política em uso” refere-se aos discursos e às práticas institucionais que insurgem o processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (MAINARDES, 2006).

Assim, o primeiro contexto é o contexto de influência, onde as políticas públicas se iniciam e os discursos políticos são construídos. Para Mainardes (2018), a análise do contexto de influência é intrincada, sendo necessário considerar o processo histórico da política pesquisada, pois muitas vezes outras políticas já foram propostas antes do surgimento de uma “nova política”. Ainda, o autor sugere a necessidade de se especularem as escalas internacional/global, nacional e local. É nesse contexto que as políticas são elaboradas a partir de discussões de diversos grupos, dentre eles a sociedade, governo, partidos políticos e influências internacionais, com distintas atuações, de maneira que representam grupos sociais específicos (MAINARDES, 2006).

Para Mainardes (2006), “nesse contexto, grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (MAINARDES, 2006, p. 51). Com isso, considerações passam a ser legitimadas e se tornam discurso para a política.

Contexto de influência é o espaço no qual as disputas de interesses privados dentro e em torno do governo, dos partidos políticos e do processo legislativo, comunidades disciplinares, associações diversas e agências internacionais pronunciam-se e manifestam-se. É nesse contexto que os conceitos-chave, a partir de discussões acerca da elaboração dos textos políticos, são estabelecidos e legitimados e constituem o vocabulário que dará suporte para a representação da política e responderá aos desafios que lhes são apresentados na educação e de suas finalidades sociais.

Assim, colocando no papel normas e regras que deveriam nortear as escolas, esses documentos devem ser analisados considerando a ocasião e as circunstâncias convenientes em que foram elaborados, portanto num processo contínuo (MOREIRA, 2017; SOUSA, 2014).

O contexto de influência está relacionado ao contexto de produção de texto, porém não de modo evidente ou simples. “Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral”. (MAINARDES, 2006, p. 52). Entende-se, também, que esses textos podem ser lidos de diversas formas, de acordo com o contexto em que está situado.

A análise crítica dos textos de políticas envolve: a) identificação da teoria do problema (que deu origem à política) e da teoria da política (seus fundamentos), bem como de possíveis desencontros e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política; b) análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem; c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos; d) fundamentos teórico-epistemológicos explícitos ou implícitos (conceitos, autores), entre outros elementos (MAINARDES, 2018, p. 13).

Os textos políticos, portanto, representam a política, que são os instrumentos legislativos e podem sofrer diferentes interpretações, já que são elaborados em territórios muitas vezes de disputas e interesses próprios, não condizentes com o contexto de prática. Assim dizendo, os textos são os de maior interesse, quando se referem à política literalmente, e necessitam serem interpretados no contexto vigente.

A política não é feita e finalizada no momento legislativo, e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específicos de sua produção (BOWE *et al.*, 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (MAINARDES, 2006).

Assim, a ACP não se conclui na elaboração de textos, para intervenção e exercício desses instrumentos legislativos, conta-se com o terceiro contexto, que é o da prática, “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” (SANTOS, 2020, p. 161).

De acordo com Mainardes (2006), o contexto de prática é onde a política é interpretada e reconstruída, trazendo modificações na política original, já que será interpretada em um contexto em que a política não considerou os atores que a colocarão em prática. Na esfera educacional, nota-se que os “atores” que interpretam as políticas não são considerados no processo de elaboração de políticas destinadas às escolas, os quais tampouco têm conhecimento do processo que resultam nas leis, uma vez que, na maioria dos casos, as decisões são estabelecidas de cima para baixo, a fim de atender a interesses de grupos específicos.

Para Bowe e colaboradores (1992, p. 53), “as políticas não são simplesmente implementadas dentro do contexto de prática, são recriadas”, carregadas de valores e experiências a partir da ação dos agentes sociais. Dessa maneira, podem considerar o que for conveniente a partir de suas próprias interpretações, com algumas implicações, uma vez que estão relacionadas a interesses diversos, fazendo com que os textos legislativos venham a ser ressignificados (BOWE *et al.*, 1992; OLIVEIRA; LOPES, 2011; PAVEZI; MAINARDES, 2019).

A teoria da atuação, como é mencionada no âmbito do contexto de prática, para Pavanezi e Mainardes (2019), apresenta dimensões contextuais variadas: “a) contextos situados: localização, história, perfil; b) contextos materiais: infraestrutura, recursos financeiros; c) culturas profissionais: responsabilidade, valores, gestão; e d) contextos externos: pressões e expectativas” (p. 749).

Para analisar o contexto de prática, é recomendado agrupar uma quantidade expressiva de dados da teoria da atuação e suas dimensões contextuais, sobre a composição do discurso da política e sua interpretação, onde os profissionais levam os textos políticos para prática, na qual diferentes significados podem ser atribuídos (MAINARDES, 2018, 2006; SOUSA, 2014).

2.4 Dimensões contextuais da atuação da política

Nesta dimensão, atenta-se para o esforço de indivíduos que estão inseridos no contexto de atuação, relacionados às políticas públicas voltadas para a educação, que buscam pelos direitos iguais para todos, equidade de acesso e permanência, de oportunidade e de participação. Acredita-se, entretanto, que uma das maiores defasagens acomete a formação de professores para lidar com salas heterogêneas na atualidade.

No campo da educação inclusiva no Brasil, procura-se a garantia da universalização dos direitos dos alunos PAEE em todos os espaços escolares. Busca-se, ainda, a igualdade de oportunidades. Com isso, instrumentos legislativos, que estão presentes nesses contextos, indicam determinação da equidade, de modo que possibilite condições e oportunidades.

A Política Nacional de Educação implantada no Brasil estabelece que a inclusão escolar é a maneira mais adequada para o atendimento pedagógico com o PAEE. Com isso, busca-se garantir os direitos escolares no sentido de equidade considerando a diversidade e as especificidades dos indivíduos.

Vale ressaltar que, na escola, a política pode ser interpretada e vivenciada de diversas maneiras por seus “atores”, devido às inúmeras situações (razões pessoais, por exemplo), sendo que possivelmente pode levar a ambiguidades e contradições. O contexto em que a escola está inserida pode interferir em como a política é interpretada e na forma como a política é implantada, tornando esse processo complexo.

Nesse sentido, acredita-se que as políticas são implementadas conforme perspectivas contextuais da escola e das pessoas que fazem parte da comunidade escolar. Com isso, alguns autores (COCK; NASCIMENTO; COSTA; BONAMINO; 2022) evidenciam que poucas pesquisas são realizadas sobre políticas educacionais com destaque para o contexto das escolas: “são recentes as pesquisas empíricas desenvolvidas na Educação que têm se aproximado do campo de Políticas Públicas mediante a mobilização do seu arcabouço teórico-metodológico e analítico para analisar a fase de implementação de políticas e programas educacionais” (p.7).

Desse modo, o contexto da escola está relacionado a fatores sociais, além de estrutura física. Nesse sentido, os autores destacam que os contextos situados estão diretamente relacionados à localização, ao histórico, às matrículas e ao nível socioeconômico do público da escola.

O contexto de cultura profissional estabelece como está sendo administrada a política a partir de quem a atua, nesse caso, os professores. Contextos materiais correspondem literalmente à estrutura física e funcionários da escola, com relevante implicação no que diz respeito à política atuada. O contexto externo é basicamente representado pelo governo em voga.

2.5 A política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasileira: alguns desafios na atuação dos professores

A educação inclusiva é garantida por instrumentos legislativos e organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial, que organizaram em conjunto a Conferência Mundial para a Educação de Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), com o intuito de promover a qualidade na educação.

Nesse sentido, os instrumentos legislativos CF (88) e LBD (96) sugerem que o estudante com deficiência tenha seus direitos educacionais garantidos preferencialmente no ensino regular. Entretanto, muitos professores julgam encontrar falta de preparo para desenvolver atividades pedagógicas na sala comum e requerem o serviço paralelamente desenvolvido na sala de recursos multifuncional. Contudo, o termo “preferencialmente” traz diferentes interpretações e ambiguidade, sendo alvo de constante discussão.

Importante instrumento legislativo orientador é a Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), estabelecendo ao PAEE a formação de professores para atuar na Educação Especial.

Assim, é estabelecido pelos instrumentos legislativos que professores capacitados para atuarem na Educação Especial são aqueles que na graduação, ou seja, na formação inicial, nível médio ou superior, tenham cursado disciplina que se refere à Educação Especial ou como professores especialistas, que têm formação em licenciatura em Educação Especial e cursos de pós-graduação na área.

Alguns instrumentos legislativos indicam a necessidade de formação de professores para a atuação na Educação Especial. Destacam a relevância de adequação na educação, já que, quando se fala de educação de qualidade, estamos afirmando que essa qualidade depende também do tipo de profissional, que necessita qualificar-se para atender às demandas da sociedade atual. E essa formação necessita ser em serviço, uma vez que a troca de experiência possibilita contribuir com a prática.

Em relação à formação de professores, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) prevê, em sua estratégia 4.3, a implementação de SRM e a promoção da formação continuada para profissionais que atuam no AEE. Entretanto, essa formação não se restringe apenas aos

professores de AEE, mas se estende aos professores de classe comum, como destacado na estratégia 4.5 do mesmo documento.

A formação docente está estruturada da seguinte maneira:

Quadro 1 – Formação docente

INICIAL	CONTINUADA	A DISTÂNCIA
Relacionada às licenciaturas, pedagogia que aborda em seu currículo competências e habilidades relacionadas as questões da diversidade, para atuar em classes heterogêneas.	Busca aperfeiçoamento nas áreas específica em nível <i>lato</i> e <i>stricto</i> sensu, com vista a demanda prática.	Formação no âmbito de especialização, semipresencial, oferecida por instituições privadas, a fim de formar especialistas na área de Educação Especial.

Fonte: BRASIL (2014).

A formação continuada é relevante no que tange ao avanço da ciência e da tecnologia e à necessidade de elevar o nível de conhecimento que acompanha a evolução e as demandas da sociedade. Atualmente, muito se tem discutido sobre formação de professores que atuam na Educação Especial no AEE. A LDB (96) sinaliza que esse profissional deve ter capacitação. Entretanto, essa formação fica majoritariamente na incumbência de instituições privadas.

Com isso, surge a dificuldade de uma diretriz específica que contemple a formação de professores da Educação Especial, mesmo com propostas de formações por órgãos responsáveis

Para Garcia (2015), o professor generalista seria qualificado em âmbito da Educação Especial de modo a atender à diversidade, e o professor especialista teria qualificação em uma área específica. Porém, acredita-se que todos os professores, tanto os atuantes na Educação Especial, quanto os que atuam em classe comum, deveriam possuir formação continuada no mesmo nível. Entretanto, a ênfase na necessidade de formação continuada contribui para que a aprendizagem do aluno PAEE seja complexa e diferente, demonstrando, assim, que, para contribuir com o processo de escolarização desses estudantes, necessita-se de “superpoderes”. Tal fato contribui para a dificuldade e para a resistência por parte dos professores a buscarem materiais, recursos e estratégias específicas para o estilo de aprendizagem do aluno.

De qualquer modo, os modelos atuais de formação não atendem às especificidades da Educação Especial, pois falta preparo para os profissionais, já que barreiras atitudinais e concepções acerca da deficiência intensificam a dificuldade na atuação e na busca de conhecimento.

Para Lustosa e Mendes (2020), a formação inicial ideal seria a licenciatura em Educação Especial, assim o professor iniciará sua atuação com respaldo aprofundado, voltado ao aluno PAEE. Porém, cabe ressaltar que o professor necessita realizar o papel pedagógico com todos os alunos, independentemente de suas especificidades e principalmente sobre determinante médico. Assim sendo, o professor deveria conhecer os diferentes estilos de aprendizagem de seus alunos e, então, elaborar materiais, recursos e estratégias adequadas que contribuam para a aprendizagem de todos.

Neste tópico, pontuamos alguns desafios da Política de Educação Especial no Brasil (BRASIL,2008) que se referem à formação dos professores, à execução e ao planejamento do AEE. A seguir, abordaremos a proposta de se analisar o contexto de prática através de questionários para serem aplicados em avaliações de larga escala da política de Educação Especial.

A literatura nacional debate os cenários de trabalho dos professores, que ressaltam a desvalorização e a precarização do indicador relacionado à remuneração, locais inadequados, poucos recursos materiais, mesmo sendo condições garantidas em instrumentos legislativos como CF (1988) e LDB (1996).

Acredita-se que a eficácia do trabalho docente não depende somente de sua prática, visto que na formação inicial poucas oportunidades são oferecidas como exemplos nos estágios. E em relação à prática inclusiva, a mesma formação pouco contribui para os aspectos relacionados à Educação Especial.

Como serviço paralelo ao ensino regular, é prescrito o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como propósito identificar e remover essas barreiras. O AEE, a formação de professores, acessibilidade física, pedagógica e atitudinal e a produção de livros didáticos acessíveis são alguns recursos de políticas implementadas sistematicamente em instrumentos legislativos, vigentes a partir do ano de 2008, de maneira a considerar as especificidades dos alunos PAEE.

Mesmo sendo garantido por leis, o AEE pode não dispor de cenários adequados para efetivação quando se refere a recursos humanos especializados, já que a formação continuada tem sido consubstanciada de maneira inconsistente. Alguns cursos não são adequados à demanda teórica e muito menos prática que possibilite aos professores adquirirem conhecimentos suficientes para atender aos alunos PAEE.

As atribuições referentes ao professor do AEE são: identificação, elaboração, organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras à plena participação dos estudantes da Educação Especial. Destaca-se que o AEE é um serviço, e, ao

estudar caso a caso, o professor de Educação Especial tem condições de identificar suas dificuldades e possibilidades e elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado, com recursos e materiais adequados que contribuam com o desenvolvimento do aluno PAEE. Para essa identificação, elaboração e organização, é necessário que professores que atuam na área tenham oportunidades de formação continuada.

A elaboração dos planos contribui com a prática docente do professor, já que o documento orienta a maneira como proceder com intenção de aprimorar as habilidades do educando. Para elaboração do planejamento, é necessário que se realize avaliação inicial para verificação do desenvolvimento do educando, interesses, potencialidades e dificuldades, para organizar estratégias a fim de contribuir com seu desenvolvimento. Este plano não é e nem deve ser um documento estagnado, pelo contrário, é necessário revisitar e reajustar conforme evolução e necessidades do aluno. Ele não se limita ao espaço de sala de aula e apenas ao professor de sala comum, pode ser executado nos diversos momentos e pelos demais profissionais que apoiam a escolarização do aluno PAEE. Dessa maneira, acredita-se que obtenha resultados para evolução dos alunos.

2.6 A proposta de Análise do Contexto de Prática da política de inclusão escolar a partir de questionários

A proposta de construir questionários teve como meta fornecer instrumentos e procedimentos de análise em larga escala e considerando as perspectivas de diferentes atores envolvidos na política, como gestores, professores (do ensino comum e especial), familiares, estudantes PAEE e profissionais que usualmente atuam com esses estudantes nas escolas comuns.

A versão preliminar dos questionários fechados considerados neste estudo resultou de estudo anterior, solicitado e financiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Peixoto (INEP), no ano de 2016, desenvolvido pelos integrantes dos grupos de pesquisa Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (GPFOREESP) e Surdez e abordagem bilíngue (LACERDA; MENDES, 2016).

O processo de construção dos questionários passou por algumas etapas que, entre elas, envolveram revisão da literatura para identificação dos construtos, elaboração de itens, validação de conteúdo por juízes, validação semântica a partir da análise teórica e empírica das respostas obtidas em aplicações dos questionários.

Assim, todos os questionários foram construídos a partir de revisão sistemática da literatura. Considerando a perspectiva dos atores e sugestões da literatura, foram sendo construídas as questões e alternativas como sugestões de respostas. Com os resultados deste estudo, foi construída a primeira versão de 12 instrumentos, cada um destinado a um atuante da política inclusão escolar. Contudo, em virtude do curto tempo, e dada a complexidade para desenvolver instrumentos, os questionários produzidos ainda eram incipientes, com a necessidade de aprimoramento.

O processo de validação foi revisto para o aperfeiçoamento dos instrumentos num segundo estudo, que teve como objetivo desenvolver e aprimorar instrumentos e procedimentos para avaliar e monitorar a política de inclusão escolar em contextos municipais. A pesquisa, com delineamento multimétodo, teve como base a estrutura analítica da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) e foi desenvolvida em um pequeno município do estado de São Paulo, com três estudos, um para cada contexto do ACP (influência, produção de texto e prática).

O primeiro estudo desdobrou-se em três subprojetos baseados em análise de documentos, bibliografia e entrevistas individuais com ex-funcionários da educação no município, para delinear o contexto de influência da política no município estudado. O segundo estudo, estritamente documental, foi fundamentado em publicações oficiais dos âmbitos nacional (94 textos) e municipal (26 textos), com intuito de se traçar o contexto da produção de textos da política de inclusão escolar.

Após conhecer o contexto de influência e o contexto de produção de textos da política de inclusão escolar do município, foi desenvolvido o estudo do contexto de prática, que envolveu entrevistas individuais com os questionários estruturados e grupos focais aplicadas com 53 professores regulares, oito professores de Educação Especial, sete diretores de escola, 65 alunos PAEE e 67 pais ou responsáveis legais por esses alunos, além de quatro profissionais da equipe multidisciplinar. A partir dos resultados das aplicações dos questionários, foram gerados indicadores numéricos (MENDES, 2019).

O projeto tinha também como intuito o aperfeiçoamento dos questionários para aplicação em futuros estudos, e os instrumentos preliminares, antes de serem aplicados, passaram por novo processo de validação de conteúdo pelos pesquisadores da equipe do projeto, resultando numa segunda versão, que foi a aplicada no estudo da análise do contexto de prática do município alvo. Nesta segunda versão, os instrumentos receberam o nome de Questionário de Análise da Política de Inclusão Escolar – QUAPOIE –, e foi desenvolvido o sistema de pontuação de itens das alternativas de resposta de modo a poder gerar indicadores numéricos, que variam de zero a 10, que expressariam a qualidade da política do município e das escolas.

Os Questionários de Análise da Política de Inclusão Escolar – QUAPOIE – passaram por um novo processo de validação, ao longo dos anos de 2020 e 2021, com a equipe de pesquisadores de um terceiro em rede, envolvendo as universidades federais do Paraná (UFPR), de Goiás – Catalão (UFCat), do Piauí (UFPI), de São Carlos (UFSCar) e do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). O presente estudo é parte desse projeto em rede e relaciona-se ao objetivo de contribuir para aperfeiçoar os seis questionários usados para análise de políticas locais de inclusão escolar.

Assim, para a elaboração da quarta versão dos instrumentos, essa nova equipe de pesquisadores realizou um processo de análise exaustiva dos itens conforme os preceitos apresentados por Pasquali (2009), acerca de seu processo de validação teórica. Para isso, os QUAPOIEs foram tabulados em planilha do Microsoft Excel e submetidos à análise da pertinência dos itens pelas subequipes de especialistas de cada universidade de modo individualizado, em que deveriam atribuir um valor de 1 a 3 no grau de pertinência do item para o objetivo pretendido no instrumento, ou seja, análise da política de inclusão escolar em nível municipal.

Em seguida, as pontuações eram confrontadas em reuniões on-line e os itens poderiam ser mantidos ou excluídos do instrumento conforme o índice de concordância obtido. Aqueles com índice de concordância abaixo de 75% foram colocados à discussão para que a equipe pudesse decidir coletivamente a sua manutenção ou exclusão.

Esse procedimento realizado permitiu uma adequação dos instrumentos acerca de seus itens, reduzindo seu volume, e demandou uma nova proposta de definição de ponderação e valores para itens e alternativas de respostas, a fim de gerar indicadores.

O presente estudo teve como alvo a análise da quinta versão, especificamente dos instrumentos direcionados ao professor do ensino comum (QUAPOIE_PC) e ao professor de Educação Especial (QUAPOIE_PE), que foi desenvolvida ao longo dessa agenda de investigação do projeto em rede de pesquisadores nacionais.

3 MÉTODO

O percurso metodológico do projeto matriz, ao qual o presente estudo está vinculado, foi realizado a partir do referencial teórico-metodológico da ACP, que se constitui como um instrumento que analisa os cenários para buscar compreender e analisar a trajetória das políticas educacionais, no caso, enfatizando aquelas relacionadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva. O referencial analítico da ACP de Ball e Bowe (1992) atribui ênfase à importância no procedimento micropolítico, ou seja, das ações práticas dos profissionais que operam com as políticas, uma vez que consideram o ponto de vista de todos que utilizam essas políticas. Assim, para atingir os objetivos aqui pretendidos, o recorte foi de um estudo descritivo com abordagem quanti-qualitativa.

Utilizou-se como técnica aplicação dos instrumentos QUAPOIE_PC e QUAPOIE_PE para coleta de dados em formato de entrevistas estruturadas, uma vez que propiciam a descrição, a explicação e a compreensão dos fenômenos sociais (MANZINI, 2020). As entrevistas realizadas ocorreram de maneira on-line, foram gravadas com aproximadamente 160 minutos e transcritas manualmente.

Para sustentação da análise de dados, utilizou-se abordagem descritiva qualitativa e quantitativa, que, a partir do objetivo da pesquisa, permitiu qualificar os instrumentos aplicados na pesquisa a partir das entrevistas e, numericamente, pontuar as questões para aperfeiçoamento deles, visando apreciar como está sendo interpretada a política de Educação Especial no município.

3.1 Características dos participantes

Tendo em vista o interesse no aperfeiçoamento dos instrumentos QUAPOIE-PC e QUAPOIE-PE, foram participantes do estudo sete professoras de ensino comum e oito professoras de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino dessa cidade paulista. A seleção dos participantes atendeu aos seguintes critérios de inclusão: ser professor/a ensino comum atuante na Educação Básica e ter tido em sua turma alunos PAEE que também recebiam AEE em SRM, e ser professor/a de Educação Especial com os alunos dos professores/as participantes do ensino comum. O gestor responsável pela Educação Especial do município também participou do estudo, o qual pôde contextualizar como está sendo interpretada a política de Educação Especial.

Os participantes são identificados por siglas: para Professor de Ensino Comum, utilizou-se a sigla (PEC); para Professor Especializado, (PEE), e foram numerados conforme a ordem de realização das entrevistas, conforme caracterizados nos Quadros 2 e 3.

Todos os professores tinham formação em nível superior e, dos 16 professores, apenas um do ensino comum era do sexo masculino – a maioria atuava no Ensino Fundamental I.

Comparando-se a formação de mais alta titulação dos professores do ensino comum e especial, constata-se que cursos de especialização foram os mais informados para 12 dos 16 professores, abrangendo todos os professores do ensino especial e metade dos professores do ensino comum. No caso da formação dos professores do ensino comum, constatou-se ainda que dois tinham mestrado, um doutorado, e apenas um professor tinha exclusivamente a graduação.

Em relação à situação funcional, destaca-se que a maioria (11) dos professores tinha contrato temporário, contra apenas cinco efetivos, sendo esses últimos do ensino comum. Todos os professores do ensino especial eram contratados como temporários.

Em relação à jornada de trabalho semanal, a maioria dos professores, ou seja 10 de 16, trabalhava de 20 a 40 horas por semana, quatro deles tinham jornada de 40 a 60, e apenas dois professores do ensino comum trabalhavam de 1 a 20 horas semanais.

Quanto à faixa salarial, observou-se que metade dos professores recebia de três a seis salários-mínimos (SM); cinco professores estavam na faixa de um a três SM, e três professores recebiam entre seis e nove SM. No geral, constatou-se que os professores de Educação Especial tendiam a ter faixa salarial mais elevada, e provavelmente o salário dos professores variaram dependendo da jornada de trabalho, da titulação e do tempo de serviço.

Todos os professores participantes atuavam em escolas públicas.

Quadro 2 – Caracterização dos/as Participantes – Professores/as Ensino Comum (PEC)

Participante	Escolaridade	Gênero	Nível de atuação	Formação de mais alta titulação	Total Pós-graduação	Situação Funcional	*Faixa salarial	**Carga horária semanal	***Local de trabalho/Nº de escolas onde atua
PEC 1	Superior completo	M	Fundamental I e II	Especialização em Condicionamento Físico	1	Efetivo	6 a 9	40 a 60	2 públicas
PEC 2	Superior completo	F	Fundamental I	Especialização em Atividade Física com Pessoas com Deficiência	1	Efetiva	6 a 9	40 a 60	1 pública
PEC 3	Superior completo	F	Fundamental I	Doutorado em ciências naturais	1	Efetiva	1 a 3	20 a 40	1 pública
PEC 4	Superior completo	F	Fundamental I	Mestrado acadêmico em educação	1	Efetiva	1 a 3	1 a 20	1 pública
PEC 5	Superior completo	F	Fundamental I	Não possui	0	Temporário	1 a 3	1 a 20	1 pública
PEC 6	Superior completo	F	Fundamental I	Especialização em Alfabetização e Letramento e Educação infantil	2	Efetivo	3 a 6	20 a 40	1 pública
PEC 7	Superior completo	F	Fundamental I	Mestrado em Educação	1	Temporário	3 a 6	20 a 40	1 pública
PEC 8	Superior completo	F	Fundamental I	Especialização em Alfabetização e Letramento e Educação Inclusiva	2	Temporário	1 a 3	20 a 40	1 pública

* Baseado no salário-mínimo

** Como docente

*** Característica entre pública ou privada

Quadro 3 – Caracterização Professores/as de Educação Especial (PEE)

Participante	Formação inicial	Gênero	Formação de mais alta titulação	Tempo de atuação prática na Educação Especial	Situação funcional	*Faixa salarial	**Carga horária semanal	Local de trabalho/Nº de escola que atua	Modelo apoio/serviço prestado
PE 1	Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial	F	Especialização 360h	2 a 5 anos	Temporário	3 a 6	20 a 40	1 Pública	Ensino colaborativo Sala de recursos
PE 2	Licenciatura em Pedagogia	F	Especialização 360h	Até 2 anos	Temporário	3 a 6	40 a 60	1 Pública	Atendimento educacional especializado
PE 3	Licenciatura em Pedagogia	F	Especialização 360h	2 a 5 anos	Temporário	3 a 6	20 a 40	1 Pública	Atendimento educacional especializado
PE 4	Licenciatura em Pedagogia	F	Especialização 360h	Até 2 anos	Temporário	3 a 6	20 a 40	1 Pública	Atendimento educacional especializado
PE 5	Licenciatura em Pedagogia	F	Especialização 600h	Mais de 15 anos	Temporário	6 a 9	40 a 60	1 Pública	Atendimento educacional especializado
PE 6	Licenciatura em Pedagogia	F	Especialização 800h	Até 2 anos	Temporário	1 a 3	20 a 40	1 Pública	Atendimento educacional especializado
PE 7	Licenciatura em pedagogia Educação Especial e arte	F	Especialização 360h	Mais de 10 até 15 anos	Temporário	3 a 6	20 a 40	1 Pública	Atendimento educacional especializado

PE 8	Licenciatura em Pedagogia	F	Especialização 360h	Até 2 anos	Temporário	3 a 6	20 a 40	1 Pública	Atendimento educacional especializado
------	---------------------------	---	---------------------	------------	------------	-------	---------	-----------	---------------------------------------

* Baseado no salário-mínimo

** Como docente

3.2 Local da pesquisa

Os dados para essa caracterização foram coletados por meio de consultas aos portais da secretaria de educação do município, INEP, IBGE, a estudos anteriores que tiveram como ele o seu alvo e a entrevista com o gestor. Vale ressaltarmos que o compromisso ético da pesquisa em não identificação implicou suprimirmos alguns autores e fontes de informação consultadas, os quais foram utilizados para a elaboração do presente tópico. Assim, todas as fontes estão em registros próprios da pesquisadora e podem ser consultados pelos leitores caso se faça pertinente.

A pesquisa foi realizada em um município no interior do estado de São Paulo, Região Sudeste do país, localizando-se a nordeste do estado. Com uma população estimada no ano de 2021 de cerca de 720.116, o município contava com uma taxa de escolarização de 96,9% da população da faixa etária de 6 a 14 anos (IBGE).

O Plano Municipal de Educação (PME), aprovado pelo Conselho Municipal de Educação no ano de 2015, tem como meta número 4 universalizar para a população de quatro a 14 anos ao PAEE, o acesso à educação básica e ao AEE, 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. Vale ressaltar que o município não dispunha de um PME mais atual, de modo que o aqui citado era vigente durante a realização da pesquisa. Aqui, destaca-se que o PME repetia as metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), mas mostrava interpretações próprias, com a possibilidade explícita de escolarizar esse público em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O município baseava-se na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU de 2006, ratificada com status da emenda constitucional pelos decretos nº 186/2008 e 6949/2009, dando suporte técnico, teórico, instrumental e material para o desenvolvimento do projeto educacional. Algumas das propostas eram a busca por redes de apoio como saúde, assistência social, cultura, esporte e transporte; formação continuada de profissionais da educação, além de promoção de subsídio para instituições conveniadas para a ressignificação do AEE, educação básica e EJA.

Em relação ao IDEB, os dados indicam que houve evolução, pois o município saiu de um índice de 4,1 em 2005 para 4,8 em 2019, mas ainda sem alcançar as metas projetadas – que, para o ano de 2019, por exemplo, era de 5,8.

A organização da Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado era estruturada segundo uma Lei Complementar do ano de 2021, da seguinte maneira:

I – Secretário adjunto

II – Assessoria;

III – divisão de comunicação social;

IV – divisão de normas e legislação;

V – Departamento de educação básica, composto por:

A) escolas municipais de ensino;

B) divisão de supervisão de ensino;

C) divisão de gestão pedagógica, composto por:

1. Seção de fluxo escolar;

2. Seção de avaliação e aprendizagem;

3. Seção de currículo;

D) divisão de atribuição de aulas;

E) divisão de educação infantil, composto por:

1. Seção de creches;

2. Seção de pré-escolas;

3. Seção de gestão de unidades em parcerias;

F) divisão de ensino fundamental, composto por:

1. Seção de educação para jovens e adultos e ensino profissionalizante;

2. Seção de ensino fundamental anos iniciais e alfabetização;

3. Seção de educação ambiental;

4. Seção de educação especial;

G) divisão de educação especial;

H) divisão de planejamento da demanda e vida escolar, composto por:

1. Seção de matrículas e escrituração;

2. Seção de gestão de vagas;

I) divisão de gestão democrática e programas intersecretariais;

J) centro educacional Paulo Freire;

K) centro de referência em educação para as relações étnicos raciais

VI – Departamento de alimentação escolar, logística e materiais, composto por:

A) divisão de almoxarifado e patrimônio, composta pela seção de patrimônio;

B) divisão de distribuição de alimentos;

C) divisão de elaboração de alimentos;

D) divisão de nutrição escolar;

E) divisão de transportes escolar, frota e logística;

VII – departamento de administração, composto por;

A) divisão de gerenciamento de pessoal, composto pela seção de gestão de pessoal;

B) divisão de tecnologia da informação e comunicação, composta pela seção de informações educacionais;

C) divisão de licitações e contratos, composto por:

1. Seção de compras e serviços;

2. Seção de contratos;

D) divisão de parcerias e convênios, composto pela seção de prestação de contas;

E) divisão de finanças e orçamento, composto por:

1. Seção de orçamento e custos;
 2. Seção de receitas e despesas;
- F) divisão de obras e manutenção da infraestrutura predial (LEIS MUNICIPAIS, 2021).

Ainda em relação ao contexto de cultura profissional e administração política, a rede educacional do município estava estruturada com 108 escolas próprias, além de 25 conveniadas. Havia um total de 92 escolas com oferta de Educação Infantil, das quais 34 eram centros municipais de tempo integral, 41 eram escolas de educação infantil municipais e 20 conveniadas. Havia oferta de Ensino Fundamental em 31 escolas, e destaca-se a existência de cinco escolas especializadas conveniadas e uma pública de ensino profissionalizante. Portanto, em consonância com o prescrito na Constituição Federal (1988), a maior parte do investimento do município era na Educação Infantil, com 45 estabelecimentos municipais com oferta de tempo integral. Também se destaca a existência de cinco escolas de Educação Especial conveniadas com o município.

Dados disponíveis no portal do município indicam várias medidas de acessibilidade física e pedagógica. O município apresentou taxas inferiores à média nacional e estadual, exceto no caso de sanitários com acessibilidade, presentes em 66% das escolas. Assim, do total das escolas, cerca de 1/3 foram consideradas acessíveis, 44% foram informadas como tendo dependências com acessibilidade física, 67% tinham sanitários com acessibilidade e apenas 23% das escolas tinham sala para o AEE.

O município dispõe das seguintes informações: nos anos iniciais são 28.275 matrículas, no 1º ano, 5.561; 2º ano, 5.268; 3º ano, 5.446; 4º ano, 6.087; e no 5º ano, 5.913. Nos anos finais, são 23.192 matrículas: no 6º ano, 5.936; 7º ano, 5.955; 8º ano, 5.706; e no 9º ano, 5.595. No ensino médio, são 16.264 matrículas: no 1º ano, 5.933; 2º ano, 5.568; e no 3º ano, 4.733. Na EJA, são 4.602 matrículas, e na Educação Especial, 1.753 matrículas.

3.3 Contextualização da política de Educação Especial do município

O município pesquisado traz em sua bagagem de Educação Especial um histórico de instituições filantrópicas, tendo buscado com esse serviço contribuir na época com a denominada política de integração de alunos PAEE. Sendo assim, estudos anteriores sobre o percurso da Educação Especial no município indicam que a história da política pública nessa localidade teve início em meados na década de 1950, a partir de serviços de atendimento ao PAEE com deficiência visual e surdos, sob iniciativa do legislativo municipal.

Com isso, as redes municipal e estadual organizaram parcerias para disponibilizar recursos, como amplificadores de som, para a classe voltada para os educandos surdos, que contava com a contribuição de professores em colaboração com a comunidade da mesma escola, com realização de campanhas para arrecadar fundos a fim de subsidiar os recursos e materiais que eram disponibilizados nos atendimentos desses usuários.

Nesse mesmo sentido, surgiu no ano de 1984 um Centro de Atividades Educacionais Especializadas, da Rede estadual do ano de 1980, além de classes especiais na rede municipal do ano de 1996. Mesmo com esses atendimentos educacionais, a sociedade sentiu a necessidade de um serviço que contribuísse com a escolarização de seus filhos. Sendo assim, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que oferecia atendimentos especializados multidisciplinares, com inauguração em meados de 1964.

Estudos ainda relatam que no município, a Rede Estadual buscou, através de classes especiais, em meados de 1968, atender ao PAEE, contudo elas foram extintas na década de 1990. Nesse contexto, foi constituída uma classe especial numa escola estadual, com atendimento voltado ao PAEE com “deficiência mental”, termo adotado na época.

Um ano depois, por iniciativa da rede municipal, iniciou-se o atendimento à pessoa com deficiência visual, a partir da criação do Centro de Educação Especial, sob a responsabilidade das redes municipal e estadual de ensino, contribuindo com recursos voltados ao PAEE com deficiência visual.

Para o PAEE com autismo, na década de 1980, foi criada a Associação Amigos dos Autistas (AMA), que disponibilizava atendimento médico ao PAEE com autismo. A AMA permaneceu sendo a única instituição com o atendimento ao PAEE com autismo durante aproximadamente 10 anos; após esse período, foi criado um Centro Especializado, onde era atendido com equipe multidisciplinar, além do PAEE com autismo, o PAEE com deficiências mental e múltiplas.

Até os dias atuais, há o Centro de Educação Especial, que pertence à Rede Municipal de Ensino, onde são atendidos alunos com deficiências auditiva, intelectual e física, mantido pela Secretaria Municipal da Educação. Os demais são oferecidos por instituições conveniadas com a prefeitura municipal de educação e prestam serviços no contraturno aos alunos matriculados na rede regular de ensino.

Dentre as propostas que compõem as culturas profissionais de Educação Especial do município pesquisado, há: formação de professores/as, metodologias educacionais, ações compartilhadas e práticas colaborativas. O AEE é oferecido no contexto material na própria escola em SRM, ou em centros de AEE público e instituições de caráter comunitário,

profissional ou filantrópico conveniados com a secretaria municipal de educação, homologada por Resolução no ano de 2003, deliberação CME 001/2003, preferencialmente no contra turno.

Essas informações foram coletadas no website oficial da Prefeitura Municipal, na página da Secretaria da Educação do município pesquisado, que dialoga com as informações obtidas a partir da entrevista do gestor pela Educação Especial da rede de ensino. Ele informou que a resolução do ano de 2005 estabeleceu orientações e procedimentos para a celebração de convênios com Instituições Especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial.

Ainda no mesmo ano, outra resolução estabeleceu orientações e procedimentos para a celebração de convênios com Instituições Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas que oferecem atendimento educacional a alunos da Educação Infantil e dá providências correlatas.

Desse modo, as informações trazidas pelo responsável pela Educação Especial da rede de ensino foram que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município foi implantada a partir de 2011, quando passaram a vigorar as três primeiras resoluções do mesmo ano, que instituíram as SRM nas escolas municipais de ensino fundamental (EMEF), que, segundo o profissional responsável, foram implantadas nas EMEFs de grande porte.

Assim, a resolução do ano de 2011 constituiu o percurso de formação em módulos, o inicial era de AEE e os demais versavam sobre a demanda de deficiências assistidas pela rede, com carga horária de 180 horas, oferecido pela própria secretaria da educação. Essa formação, conforme mencionada pelo responsável da Educação Especial, foi a preconizada em 2008 pelo Ministério da Educação.

Nesse sentido, o município buscou parcerias com centros de AEE para ampliação da oferta a partir da resolução do ano de 2013, assim sendo realizado o primeiro e único concurso público com cargos efetivos na área de Educação Especial. Desse modo, os demais profissionais de Educação Especial que atuavam no município eram admitidos em processos seletivos temporários, como se pode observar inclusive no perfil dos participantes do estudo.

O gestor da Educação Especial ressaltou que, ao assumir o cargo, surgiram questionamentos do Tribunal de Contas solicitando a regularização do cargo de professor/a de Educação Especial, uma vez que os profissionais que atuavam na área eram professores/as efetivos que se interessavam pela ampliação da jornada de trabalho, fato que não garantia os atendimentos em todas as escolas, sob o risco da desistência das aulas a qualquer momento, de modo que o atendimento pudesse não ter continuidade.

Devido à pressão do judiciário, realizou-se o primeiro concurso totalmente voltado para profissionais da área de Educação Especial com dedicação total para o serviço de AEE. Nesse

sentido, o gestor considerou que se estreitava o contato tanto do/a professor/a da classe comum com o/a professora da Educação Especial, quanto com os alunos do contraturno.

Com os processos seletivos com dedicação exclusiva do/a professor/a de Educação Especial, sanou-se a indagação do Tribunal de Contas ao gestor, entendendo-se na existência do cargo exclusivo para professor/a de Educação Especial. Entretanto, o gestor ressaltou que poderia haver o questionamento do mesmo cargo, porém efetivo.

O gestor ainda destacou a necessidade e a dificuldade relacionadas ao profissional de apoio com as atribuições referentes à Educação Especial, referentes ao artigo 3º inciso 13 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), e que durante o ano vigente realizou-se processo seletivo para contratação desse profissional.

Nesse sentido, o gestor salientou haver falta do profissional de Educação Especial na educação infantil, e que essa era uma de suas prioridades para o próximo ano, pois já estavam acontecendo os cursos de formação para esses profissionais, visto que a educação infantil da rede municipal de ensino até o ano vigente não contava com tal profissional. Havia apenas três profissionais que faziam o atendimento de itinerância e em toda a rede e apenas quatro escolas de educação infantil contavam com a oferta do AEE.

Com isso, vinha sendo priorizada a implementação de SRM nas escolas de ensino fundamental e, mais recentemente, nas escolas de educação infantil. O gestor finalizou ressaltando que, para o próximo ano, sua proposta seria a formação em larga escala para os/as professores/as da classe comum e sobre as diretrizes legais que regiam o município, as diretrizes da política federal, ou seja, do MEC.

3.4 Materiais/equipamentos

Para o estudo foram utilizados os seguintes equipamentos: computador com acesso à internet e pacote *Microsoft Office* para transcrição das entrevistas e tabulação das respostas, e Plataforma *Google Meet* via G-Suíte UFSCar para gravação das entrevistas.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Os dois principais instrumentos utilizados para coleta dos dados originaram-se de um estudo executado pelo grupo de pesquisa GP-FOREESP que desenvolve atividades na Universidade Federal de São Carlos. Os questionários são provenientes de uma demanda do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e tem como

intuito analisar a política de Educação Especial no Brasil. Ambos os instrumentos têm como intuito caracterizar o perfil do/a professor/a (sua atuação; formação, conhecimento quanto à participação do aluno PAEE no ensino comum e no AEE), bem como se dá a organização e a prática com relação aos seu (s) aluno (s) PAEE, e o contexto de inclusão escolar existente no seu ambiente de trabalho (SANTOS, CANTARELLI, OLIVEIRA, TANNÚS-VALADÃO, MENDES, LACERDA, 2016).

Para os objetivos deste estudo, optou-se por aplicar os instrumentos como entrevista, de modo a detectar possíveis imprecisões nas questões em que as alternativas não foram satisfatórias, em virtude de os participantes responderem termos não mencionados no questionário, dúvidas quanto algumas questões e/ou alternativas, sugerindo, assim, outra alternativa além das alternativas expostas no instrumento. Foram utilizados dois instrumentos, o QUAPOIE-PC e o QUAPOIE-PE.

O Questionário de avaliação da Política de Inclusão Escolar: Professor do Ensino Comum (QUAPOIE-PC) – versão 5 (APÊNDICE 2) tem 53 questões fechadas, sendo elas de múltipla escolha ou escalares. O instrumento visa coletar informações sobre a formação do professor da sala comum, condições de trabalho, a caracterização do trabalho atual com alunos PAEE, o processo de avaliação para identificação dos estudantes do PAEE, o projeto político pedagógico da escola, o planejamento do trabalho pedagógico e a avaliação do ensino e da aprendizagem dos PAEE, entre outros aspectos. Os itens são agrupados em 13 indicadores, a saber:

- Formação;
- Condições de trabalho;
- Processo de identificação do aluno público-alvo da Educação Especial;
- Apoios pessoais;
- Apoios pedagógicos especializados;
- Planejamento;
- Prática pedagógica e participação do aluno;
- Prática pedagógica e flexibilidades curriculares;
- Avaliação da aprendizagem;
- Suporte para o professor do ensino comum/do sistema de ensino;
- Interação dos alunos público-alvo da Educação Especial com os demais alunos da turma;
- Acolhimento realizado pela escola;

- Autoavaliação do professor.

O Questionário de avaliação da Política de Inclusão Escolar: Professor Especializado (QUAPOIE-PE) – versão 5 (APÊNDICE 3) tem praticamente a mesma configuração do tipo de itens do QUAPOIE_PC, mas é direcionado aos professores especializados. Ele contém 55 questões ao total, organizadas em 11 indicadores, a saber:

- Formação;
- Atuação prática na área da Educação Especial;
- Condições de trabalho;
- Identificação do aluno público-alvo da Educação Especial;
- Suportes pedagógico para alunos público-alvo da Educação Especial;
- Planejamentos;
- Caracterização da prática pedagógica;
- Parcerias e apoio;
- Interação;
- Inclusão realizada na escola;
- Autoavaliação do professor.
-

Além dos questionários, foi utilizado um roteiro de entrevista com cinco questões aplicadas ao gestor responsável pela Educação Especial do município para breve caracterização do local do estudo (APÊNDICE 4).

3.6 Procedimentos

3.6.1 Procedimentos éticos

Destaca-se que a conduta de procedimentos éticos prevê que a pesquisa seguirá a base nacional de registros de pesquisas envolvendo seres humanos, com preceitos éticos, conforme determina a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/12 e 510/2016 e o Comitê de Ética da UFSCar, termos de consentimentos Livre e Esclarecido (TCLE), respeitando as normas estabelecidas pela Instituição responsável pela pesquisa, zelando pela autenticidade, privacidade e confidencialidade das informações coletadas

Assim, para a realização do estudo, a gestão do município onde foi realizada a pesquisa foi contatada e houve a apresentação da proposta, com a solicitação formal da anuência. Uma vez assinada a Carta de Anuência da Secretaria de Educação, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sob o parecer nº 5.012.216, em anexo.

Após a aprovação pelo CEP/UFSCar, os participantes foram convidados a partir da indicação do gestor da Educação Especial da secretaria municipal de educação do município estudado, via e-mail e mensagens de texto. Aqueles que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido via *Google Forms* (APÊNDICE 1). Em seguida, deu-se início ao processo de agendamento das entrevistas individuais, conforme a disponibilidade de cada um.

3.6.2 Coleta de dados

Após as respectivas autorizações e anuências, foram agendadas as aplicações dos instrumentos, em formato de entrevista, realizadas por meio virtual/não presencial, conforme possibilidade e disponibilidade de cada participante.

Os professores do ensino comum selecionados indicaram os professores de Educação Especial, e outros professores de Educação Especial também poderão ser convidados conforme a amostra indicada pela secretaria de educação. Ressalta-se que a média de tempo de aplicação das entrevistas foi de 40 minutos, variando entre 40 e 60. Os dados foram registrados por meio da gravação da entrevista individualmente.

Ressalta-se que, como a coleta ocorreu em ambiente virtual, poderiam surgir riscos característicos em função das limitações das tecnologias utilizadas e da pesquisadora em assegurar total confidencialidade e potencial risco de violação. Vale destacar que a identidade do participante foi ocultada, uma vez que o convite via e-mail foi enviado para apenas um remetente por vez e não foram utilizadas listas que permitissem a identificação dos participantes, nem a visualização de dados de contato.

A coleta de dados com o gestor de Educação Especial teve como intuito apenas a caracterização da política municipal para contextualizar o local do estudo e ocorreu em uma breve entrevista, agendada e pactuada com o participante. Esses dados foram registrados em gravações e transcritos.

3.7 Procedimentos de análise dos dados

As entrevistas foram transcritas manualmente pela pesquisadora, uma vez que nessa etapa se realiza a pré-análise dos dados. Nesse sentido, foi transcrito literalmente o que foi dito pela pesquisadora e pelo participante, como ilustrado no Apêndice 5. Desse modo, o material das transcrições, para Manzini (2020), é resultante de dados empíricos em circunstâncias reais, ou seja, as conversas do cotidiano, da prática social.

No segundo momento, realizou-se o tratamento dos dados, a análise dos dados colhidos por meio das aplicações do Questionário. Por serem dados descritivos numericamente, foram sistematizados em quadros. Para melhor análise e comparação, os dados colhidos pelas aplicações dos questionários foram registrados em planilhas no programa *Microsoft Excel*

Assim, as respostas obtidas pelos participantes foram analisadas de forma qualitativa a partir de cada uma das perguntas dos instrumentos. Esses dados foram analisados de duas formas. Primeiramente, uma análise geral de como a política de Educação Especial tem sido colocada em prática na visão desses professores participantes, e cumprirá o primeiro objetivo do estudo.

Em seguida, as respostas coletadas também foram confrontadas com as questões e alternativas presentes nos instrumentos, já que a intenção foi a de verificar o quanto essa estrutura fechada de itens atende ao universo de opções de resposta sobre cada um dos assuntos abordados nas respostas dos professores participantes. Para essa fase, o processo visou, portanto, à validação do conteúdo dos itens dos instrumentos e à clareza das questões atendendo ao segundo objetivo do presente projeto, baseado nas orientações de Pasquali (2009).

Nessa direção, foram analisados os conteúdos de resposta por temática, feitas por meio de palavras, frases ou períodos inteiros que apareceram na entrevista, ou seja, foi verificado se as respostas correspondem aos instrumentos enquanto clareza das informações e se as respostas extrapolam ou não os itens apresentados nos instrumentos. Esse procedimento qualificaria a pertinência e a adequabilidade dos itens dos instrumentos para coletarem os dados pretendidos sobre a análise da política de inclusão escolar.

4 RESULTADOS

Serão apresentados os dados referentes à aplicação do QUAPOIE-PC e do QUAPOIE-PE, destacando-se as necessidades de alteração das questões da versão do questionário e o tipo de retorno obtido. Vale retomar que ambos os questionários têm como objetivo caracterizar o perfil do/a professor/a (sua atuação; formação, conhecimento quanto à participação do aluno PAEE no ensino comum e no AEE), como se dão a organização e a prática com relação aos seu(s) aluno(s) PAEE, o contexto e a política de inclusão escolar existente no seu ambiente de trabalho.

A aplicação do questionário em formato de entrevista estruturada com os oito professores atuantes em ensino comum permitiu que fossem organizadas informações ao longo dos seus 13 indicadores.

Com o mesmo intuito, o Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar: Professor Especializado QUAPOIE-PE permitiu caracterizar o perfil do professor (sua atuação formação, conhecimento quanto à participação do aluno PAEE no ensino comum e no AEE), bem como se dão a organização e a prática com relação aos seu(s) aluno(s) PAEE, e o contexto de inclusão escolar existente no seu ambiente de trabalho. Com a aplicação com oito professores atuantes no atendimento educacional especializado, as respostas sintetizadas estão apresentadas no bloco a seguir.

Os resultados serão apresentados, conforme a compilação, por indicadores e pontuações, acerca da necessidade de maior explicação dos enunciados propostos nos instrumentos, conforme o objetivo do estudo.

4.1 Indicador: Formação

O presente indicador tem como intuito caracterizar qual é o nível de formação inicial dos professores da amostra. Para tanto, os instrumentos aplicados permitem a caracterização entre os níveis de ensino presentes no sistema educacional nacional e o tipo de licenciatura cursada, a partir da indicação entre dez diferentes opções.

Todos os participantes possuem nível superior completo. Do grupo de professores do ensino comum, cinco possuem Licenciatura em pedagogia, dois participantes são Licenciados em Educação Física e um participante tem Licenciatura em Ciências Naturais. Todos os especializados detêm Licenciatura em Pedagogia. No quadro 4 é possível identificar em quais áreas os professores participantes são formados.

Quadro 4 – Escolaridade professor comum e professor especializado

Professor Comum (PC)	Escolaridade	Professor Especializado (PE)	Escolaridade
PC 1	Licenciatura em Educação Física	PE 1	Licenciatura em Pedagogia
PC 2	Licenciatura em Educação Física	PE 2	Licenciatura em Pedagogia
PC 3	Licenciatura em Ciências Naturais	PE 3	Licenciatura em Pedagogia
PC 4	Licenciatura em Pedagogia	PE 4	Licenciatura em Pedagogia
PC 5	Licenciatura em Pedagogia	PE 5	Licenciatura em Pedagogia
PC 6	Licenciatura em Pedagogia	PE 6	Licenciatura em Pedagogia
PC 7	Licenciatura em Pedagogia	PE 7	Licenciatura em Pedagogia
PC 8	Licenciatura em Pedagogia	PE 8	Licenciatura em Pedagogia

Assim, todos os professores detêm o nível indicado de formação para a atuação na educação básica conforme a LDBEN.

4.2 Indicador: Formação continuada

Especificamente quanto à formação continuada disponibilizada pela Secretaria Municipal do município pesquisado, ela é exigida mais diretamente ao grupo de professores especializados para a atuação na função, segundo os participantes da pesquisa. Entretanto, a LDB 9394/96, no art. 62, discorre sobre a formação de professores, mas não especifica em nenhum de seus parágrafos qual tipo de formação, a não ser em nível superior. Já no que se refere ao professor especializado, o art. 59, inciso III, dispõe: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, novamente sem as especificações.

O presente indicador continha três questões para o grupo de PC (o tipo de formação, se ela foi propiciada pela rede, e o nível de satisfação dessas formações); para o grupo PE, três questões, com o intuito de verificar a formação na área da Educação Especial, o quão recente ela foi e o grau de satisfação.

No grupo de participantes, apenas um professor PC não possui esse nível de formação concluída. Todos os professores do grupo PE indicaram ter especialização, e no grupo de PC, além daqueles com especialização, dois têm nível de mestrado e um de doutorado (Quadro 5).

Quadro 5 – Curso de mais alta titulação

Professor Comum (PC)	Curso de mais alta titulação	Local	Professor Especializado (PE)	Curso de mais alta titulação	Local
PC 1	Especialização em Condicionamento Físico	Presencial	PE 1	Especialização 360h	EaD
PC 2	Especialização em Atividade Física com Pessoas com Deficiência	Presencial	PE 2	Especialização 360h	EaD
PC 3	Doutorado em Ciências Naturais	Presencial	PE 3	Especialização 360h	EaD
PC 4	Mestrado Acadêmico em Educação	Presencial	PE 4	Especialização 360h	EaD
PC 5	Não possui	-----	PE 5	Especialização 600h	EaD
PC 6	Especialização em Alfabetização e Letramento e Educação infantil	EaD	PE 6	Especialização 800h	EaD
PC 7	Mestrado Acadêmico em Educação	Presencial	PE 7	Especialização 360h	EaD
PC 8	Especialização em Alfabetização e Letramento e Educação Inclusiva	EaD	PE 8	Especialização 360h	EaD

Os cursos de mais alta titulação mencionados pelos dois grupos de participantes não estão relacionados aos cursos de formação continuada oferecidos pela rede. Os participantes mencionaram que os cursos oferecidos pela rede são cursos on-line, palestras, lives, e que essas formações ocorreram no período de até 12 meses.

Os dados indicam que, na amostra, há um indicativo de formação adequada aos grupos de professores. A formação docente precisa ser reconhecida como relevante para a qualidade de ensino. Para Damasceno e Fontes, (2019) a qualidade da educação é inerente à formação de professores, conforme estabelecido em documentos das políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que a qualidade do ensino, um dos objetivos centrais, para ser adquirida, deve ser promovida, ao mesmo tempo, valorizando o trabalho docente. “A valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada” (PNE 2001- 2010, p. 61).

Esteves e Araújo (2019) afirmam que a formação continuada é um processo realizado após a formação inicial de forma contínua e que deveria ser realizada ao longo da carreira, expandindo e intensificando um processo permanente, com a inclusão de modelos mais

diferenciados, colaborativos e participativos. Estas autoras ressaltam que a formação continuada não se efetiva apenas em cursos e palestras, mas sim com o professor em uma temática em específico, em um processo regular, efetivo, construído a partir das demandas da prática docente, na parceria entre formadores e professores ou apenas entre professores, capaz de gerar conhecimento pedagógico a partir da reflexão teórica sobre essa mesma prática.

4.3 Indicador: condições de trabalho

Esse indicador teve como intuito caracterizar a condição de trabalho enquanto tipo de vínculo com cinco opções (temporário, efetivo, CLT, terceirizado ou outra opção), faixa salarial, com sendo seis opções (de um a 12) baseados no salário-mínimo, carga horária, entre uma e 60 horas semanais, e local de trabalho, variando entre escola pública ou privada e instituição especializada pública ou privada.

Quadro 6 – Condições de trabalho

Professor Comum (PC)	Tipo de vínculo	Professor Especializado (PE)	Tipo de vínculo
PC 1	Efetivo	PE 1	Temporário
PC 2	Efetiva	PE 2	Temporário
PC 3	Efetiva	PE 3	Temporário
PC 4	Efetiva	PE 4	Temporário
PC 5	Temporário	PE 5	Temporário
PC 6	Efetivo	PE 6	Temporário
PC 7	Temporário	PE 7	Temporário
PC 8	Temporário	PE 8	Temporário

Nota-se que, dentre os professores especializados, todos possuem contratos temporários; já entre os professores do ensino comum, apenas três têm contratos temporários. Esse resultado possivelmente demonstra que o professor especializado da amostra de participantes na rede municipal pesquisada não detém vínculo estável, já que, para ocupar esse cargo, os professores passam por um processo seletivo realizado a cada dois anos.

Os professores que atuam sob contratos temporários por tempo determinado são vinculados a uma escola por um período em que esta necessita de seus serviços para suprir a insuficiência de professores efetivos, seja por não ter sido possível admitir professores por concurso, ou em caso de afastamentos e licenças. Para não caracterizar vínculo empregatício,

os professores associados a esse tipo de contrato são obrigados a se submeter a períodos de intermitência entre os contratos (BASÍLIO; ALMEIDA, 2018).

Os mesmos autores afirmam que o contrato de trabalho obtido por meio de concurso garante estabilidade no emprego. Isso confirma que professores vinculados por esses contratos só podem ser demitidos mediante processo administrativo. Ademais, os professores concursados têm direito a um regime de aposentadoria (BASÍLIO; ALMEIDA, 2018).

Assim, os longos intervalos entre os concursos fazem com que uma dimensão demasiadamente importante dos professores que atuam na escola básica o faça apenas por meio de contratos temporários e eventuais professores habilitados que são forçados a se contentar com os contratos temporários enquanto esperam os concursos.

Vale ressaltar que os diferentes tipos de contratos estão associados a diferenças com relação à remuneração e à segurança social a que os professores têm acesso, com destaque aos contratos efetivos, que surgem negativamente relacionados ao acúmulo de contratos concursados nos poderes públicos. Isso demonstra que em alguns locais há maior concentração de professores temporários e de professores efetivos que têm dois cargos no serviço público, possivelmente indicando a intensificação da carga horária de trabalho pela ampliação da jornada, o que destaca o próximo quadro (BASÍLIO; ALMEIDA, 2018).

O próximo quadro apresenta dados da faixa salarial da amostra de participantes.

Quadro 7 – Faixa salarial professor comum e professor especializado

Professor Comum (PC)	Faixa salarial	Professor Especializado (PE)	Faixa salarial
PC 1	6 a 9	PE 1	3 a 6
PC 2	6 a 9	PE 2	3 a 6
PC 3	1 a 3	PE 3	3 a 6
PC 4	1 a 3	PE 4	3 a 6
PC 5	1 a 3	PE 5	6 a 9
PC 6	3 a 6	PE 6	1 a 3
PC 7	3 a 6	PE 7	3 a 6
PC 8	1 a 3	PE 8	3 a 6

O estudo de Basílio e Almeida (2018) mostra que a remuneração pode variar em virtude da rede de ensino a que se vinculam os professores e em função da região do país. Demonstram também que a faixa salarial varia ao longo do tempo, contudo, nem sempre num sentido de melhoria, e que alguns professores são menos remunerados do que outros profissionais com a

mesma formação. Concomitantemente a esses fatores, os autores destacam a intensificação do trabalho e da precarização dos contratos.

Nesse sentido, os professores recebem remuneração equivalente ao número de horas/aulas ministradas, o que é destacado no próximo quadro. Como os contratos temporários em alguns casos são recrutados para substituir ausências imprevistas, não é possível saber previamente a remuneração a que terão direito no final do mês (BASÍLIO; ALMEIDA, 2018).

Em relação à faixa salarial, notam-se variações entre os PC e PE. Essa variação pode estar relacionada à carga horária semanal como docente, que segue no próximo quadro.

Quadro 8 – Carga horária semanal professor comum e professor especializado

Professor Comum (PC)	Carga horária semanal	Professor Especializado (PE)	Carga horária semanal
PC 1	40 a 60	PE 1	20 a 40
PC 2	40 a 60	PE 2	40 a 60
PC 3	20 a 40	PE 3	20 a 40
PC 4	1 a 20	PE 4	20 a 40
PC 5	1 a 20	PE 5	20 a 40
PC 6	20 a 40	PE 6	20 a 40
PC 7	20 a 40	PE 7	20 a 40
PC 8	20 a 40	PE 8	20 a 40

No que se refere ao local de trabalho, todos os participantes atuam em escolas públicas e apenas um leciona em duas escolas públicas; os demais atuam em apenas uma escola pública.

4.4 Indicador: Processo de identificação do aluno Público-Alvo da Educação Especial

Esse indicador buscou identificar o aluno PAEE a partir de laudo clínico, parecer educacional ou ambos.

Segundo Mendes (2018), a avaliação em Educação Especial tem três funções distintas: “a) identificação e definição de elegibilidade, b) planejamento do ensino e a c) monitoramento da aprendizagem do aluno na escola”. (p. 926). Para a autora, a avaliação para identificação, deve iniciar a partir da definição do PAEE estabelecida pela política educacional do país. A autora ainda ressalta que essa identificação é necessária para garantir alguns direitos, dentre eles o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além dos serviços específicos de apoio especializados. Nesse sentido, compete aos profissionais “avaliar para planejar o ensino e

acompanhar o desempenho dos alunos ao longo do percurso de escolarização, de modo a garantir a oferta de recursos necessários que viabilizem o êxito acadêmico dos mesmos”. (MENDES; 2018, p. 926). O quadro a seguir demonstra como o aluno PAEE é identificado.

Quadro 9 – Processo de identificação do aluno Público-Alvo da Educação Especial

Professor Comum (PC)	Laudo clínico	Parecer educacional	Professor Especializado (PE)	Laudo clínico	Parecer educacional
PC 1	x	-----	PE 1	x	-----
PC 2	x	-----	PE 2	-----	-----
PC 3	x	-----	PE 3	x	-----
PC 4	-----	x	PE 4	x	x
PC 5	x	x	PE 5	x	x
PC 6	-----	-----	PE 6	x	-----
PC 7	-----	-----	PE 7	x	-----
PC 8	x	x	PE 8	x	-----

Participantes PC 6 e 7 declararam que os alunos não possuem laudo clínico nem parecer educacional. Já o participante PE 2 afirmou que alguns alunos têm laudo clínico e parecer educacional e outros não possuem nenhuma das opções. Os resultados demonstram que a identificação do PAEE tem prevalência do laudo clínico. Os dados demonstram que o modelo biomédico prevalece ao identificar o aluno PAEE, não considerando a avaliação biopsicossocial da deficiência, que é “Avaliação unificada da deficiência por equipe multiprofissional e interdisciplinar – analisa a pessoa em sua integralidade, é mais justa e menos sujeita a erro de avaliação, com melhor custo-efetividade” (MAIOR; s/p).

Com a intenção em instituir um modelo de avaliação considerando as especificidades e o aspecto peculiar do ser humano, há o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBr-M), instrumento considerado apropriado para a avaliação da deficiência pelo Governo Brasileiro, de acordo com a Resolução nº 01, de 05 de março de 2020. O IFBr-M é embasado no modelo biopsicossocial de deficiência, que visa considerar as funções corporais, o nível de independência na prática de atividades, participação e as barreiras presentes em espaços sociais. A implementação do IFBr-M está em consonância com as diretrizes da LBI, no art. 2º, § 1º, que afirma: “A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar” (NUNES *et al.*, 2022).

4.5 Indicador: apoios pedagógicos especializados

Nesse indicador, verificaram-se apoios pedagógicos especializados utilizados pelos alunos PAEE. Dentre esses apoios, estão: atendimento educacional especializado; apoio em sala de aula (bidocência); apoio em sala de aula (ensino colaborativo); profissional de apoio escolar; serviço de professor itinerante de educação especial; acompanhamento pedagógico (reforço escolar); suporte via serviço de consultoria colaborativa ou atendimento com membro(s) da equipe multidisciplinar de cunho educacional; atendimento com membro(s) da equipe multidisciplinar sem cunho educacional e/ou outro(s) serviço(s) especializado(s) de cunho educacional não contemplado nas opções listadas.

Quadro 10 – Apoios pedagógicos especializados

Professor Comum (PC)	Apoios Pedagógicos Especializados	Professor Especializado (PE)	Modelo de apoio realizado
PC 1	Atendimento educacional especializado apoio em sala de aula Bidocência acompanhamento pedagógico	PE 1	Ensino colaborativo
PC 2	Atendimento educacional especializado apoio em sala de aula Bidocência acompanhamento pedagógico	PE 2	Atendimento educacional especializado
PC 3	Reforço escolar atendimento educacional especializado equipe multidisciplinar	PE 3	Atendimento educacional especializado
PC 4	Nenhum	PE 4	Atendimento educacional especializado
PC 5	Atendimento educacional especializado	PE 5	Atendimento educacional especializado
PC 6	Nenhum	PE 6	Acompanhamento pedagógico reforço escolar

			atendimento educacional especializado ensino colaborativo
PC 7	Reforço escolar	PE 7	Atendimento educacional especializado
PC 8	Atendimento educacional especializado ensino colaborativo profissional de apoio escolar serviço de professor itinerante de educação especial acompanhamento pedagógico reforço escolar centro de atendimento especializado público centro de atendimento especializado privado escola especial sala de recursos multifuncional ou similar	PE 8	Acompanhamento pedagógico reforço escolar atendimento educacional especializado serviço de professor itinerante de educação especial suporte via serviço de consultoria colaborativa

Os profissionais de apoio pedagógico especializado são para compor redes de apoio, entretanto, nota-se um aumento de profissionais possivelmente buscando a garantia da escolarização de PAEE nas salas comuns.

O Profissional de Apoio Escolar à Inclusão Escolar, a partir da legislação educacional nacional, na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, Artigo 8º, é o profissional determinado como um suporte ao professor, serviço de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns de ensino (BRASIL, 2001). Entretanto, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) trouxe alterações, e o profissional passou a ser denominado como cuidador ou monitor, com atuação destinada ao apoio na alimentação, higiene e locomoção dos estudantes PAEE. No entanto, a legislação que especifica o papel desse profissional, denominado de profissional de apoio escolar, é a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão e Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Lopes e Mendes (2021) identificaram cinco diferentes justificativas para a contratação desses profissionais para atuarem como suporte aos estudantes PAEE nas escolas:

I - Promover a participação e aprendizagem do aluno na escola; II- Suporte ao comportamento desafiador; III- Suporte a estudantes com comprometimentos motores; IV- Suporte aos estudantes com dependência nos cuidados pessoais (alimentação, higiene); V- Evitar que os alunos PAEE atrapalhem a aula (p. 9).

As autoras trazem como justificativas para contratação desses profissionais:

I- evitar a exclusão dos estudantes do PAEE no processo de escolarização, assim como contribuir com a socialização e formação desses estudantes para o futuro; II- para casos de estudantes com necessidade do suporte no manejo de comportamentos desafiadores; III- suporte para os estudantes com prejuízos motores; IV- voltadas às necessidades de os estudantes PAEE precisarem de suporte na locomoção, higiene e alimentação; V- apoio em sala para que os estudantes PAEE não atrapalhassem os colegas, situação que, segundo os participantes, poderia prejudicar as outras crianças (p. 9 – 12).

Nesse sentido, o foco está em favorecer a escola, o professor e os demais estudantes, sendo omitido o direito à educação do aluno PAEE, o que é justificado pelo fato de os alunos PAEE atrapalharem a aula, os colegas e professores (LOPES; MENDES. 2021).

As mesmas autoras consideram ser inadequado retirar o aluno PAEE da sala de aula, já que pode não ser a melhor estratégia; o ideal é considerar as especificidades e condições dos alunos. Destacam, ainda, que o direito à educação é de todos e é relevante se atentar para que nenhum estudante seja prejudicado em seu processo de escolarização, de modo que os objetivos necessitam ser direcionados para que o aluno tenha um ambiente que contribua com seu desenvolvimento e evolução (LOPES; MENDES. 2021).

Com isso, acredita-se ser importante atentar-se para a retirada do aluno PAEE da sala para não contribuir com o reforço de comportamentos inadequados e isentar o professor da sala comum de seus deveres enquanto professor de aluno PAEE.

4.6 Indicador: Participação do aluno PAEE

Esse indicador visou identificar a inclusão social de alunos PAEE com os demais alunos da turma e como se estabelece a interação dos alunos PAEE com os colegas.

Quadro 11 – Participação do aluno PAEE

Professor Comum (PC)	Tipo de interação	Professor Especializado (PE)	Tipo de interação
PC 1	Interage espontaneamente e é bem recebido pelo grupo	PE 1	Interage mais nem sempre é bem recebido pelo grupo
PC 2	Interage espontaneamente e é bem recebido pelo grupo	PE 2	Interage espontaneamente é bem recebido no grupo na maioria das vezes
PC 3	Interage espontaneamente e é bem recebido pelo grupo	PE 3	Relativo depende
PC 4	Não interage espontaneamente	PE 4	Interage mas nem sempre é bem recebido e tem situações que ele interage bem às vezes
PC 5	É bem recebido, mas não interage	PE 5	Interage espontaneamente é bem recebido pelo grupo na maioria das vezes
PC 6	Interage com os colegas porém nem sempre é bem recebido pelo grupo	PE 6	Nem sempre o professor que ajuda
PC 7	-----	PE 7	Interage espontaneamente com os colegas e é bem recebido no grupo na maioria das vezes
PC 8	Interage espontaneamente e é bem recebido pelo grupo	PE 8	Interage espontaneamente, é bem recebido pelo grupo na maioria das vezes

Nesse indicador, apenas o participante PC 7 respondeu que não se aplica; nas demais respostas, nota-se a predominância de interação do aluno PAEE, com a variação de ser e não ser bem recebido pelo grupo.

Os dados demonstram que, das 16 respostas, em dez o aluno PAEE interage espontaneamente. Isso demonstra que o aluno PAEE não faz acepção em relação aos colegas.

No grupo das 16 respostas, em dez o aluno PAEE é bem recebido pelo grupo; possivelmente o acolhimento demonstrado pelo professor traz influências positivas aos alunos, de forma que o aluno PAEE seja bem recebido na sala de aula e se sinta pertencente àquele local.

4.7 Indicador: Planejamento

O indicador busca verificar se existem reuniões de planejamento educacional individualizado para alunos PAEE. Nesse indicador, o planejamento é realizado diferentemente entre os dois grupos, conforme apresentado no quadro 8. Possivelmente pelo fato de que a formação inicial, continuada e atuação tenham caminhos diferentes. No grupo de professor comum existe reunião de planejamento relacionado ao aluno PAEE, porém, dos oito participantes, apenas um participa das reuniões de planejamento.

Já em relação aos participantes professores especializados, dos oito participantes, todos comparecem às reuniões de planejamento voltadas ao aluno PAEE e recebem suporte de profissionais para elaboração desse documento. Todos os participantes especializados afirmaram que o planejamento é suficiente para sua atuação e que a elaboração ou a revisão desse planejamento acontece desde trimestral a anualmente.

No que se refere ao planejamento contemplar as atividades de sala comum, apenas um participante afirmou que raramente isso acontece, demonstrando não haver o ensino colaborativo entre o professor de sala comum e professor especializado, não considerando os objetivos direcionados ao aluno PAEE.

Quadro 12 – Planejamento

Professor Comum (PC)	Tipo de Planejamento <i>Reuniões</i>	Professor Especializado (PE)	Elaboração de planejamento	Suporte na elaboração de planejamento profissionais	Planejamento suficiente para atuação PAEE	Frequência da elaboração/ revisão do planejamento	Planejamento contempla atividades da sala comum
PC 1	Sim, mas não participa	PE 1	Sim	coordenador pedagógico e gestão	Sim	semestral	sempre
PC 2	Sim, mas não participa	PE 2	Sim	professor da sala comum, o apoio, família e professores anteriores	Sim	anual	sempre
PC 3	Sim, mas não participa	PE 3	Sim	família , gestão e coordenação pedagógica	Sim	semestral	raramente
PC 4	Sim, participa	PE 4	Sim	professores de educação especial de ano anterior, professores que atuam com os alunos na classe comum, família e equipe multidisciplinar	Sim	trimestral	às vezes
PC 5	Sim, mas não participa	PE 5	Sim	equipe multidisciplinar e profissional responsável	Sim	semestral	frequentemente

				pela educação especial da rede			
PC 6	Sim, mas não participa	PE 6	Sim	professor do AEE, coordenação, família, gestão e professor da sala comum	Sim	semestral	frequentemente
PC 7	Sim, mas não participa	PE 7	Sim	coordenador pedagógico, gestão, equipe multidisciplinar, professor de educação especial anterior, professor que atua com o aluno na classe comum, família profissional de apoio	Sim	anual	às vezes
PC 8	Sim, mas não participa	PE 8	Sim	Professor de educação especial anterior, professores do aluno coordenador pedagógico e família	Sim	Conforme necessidade	Às vezes

4.8 Indicador: Autoavaliação do conhecimento

Esse indicador verificou o conhecimento e a prática quanto à inclusão escolar.

Quadro 13 – Autoavaliação do conhecimento

Professor Comum (PC)	Conhecimento/práticas Pedagógicas inclusivas Grau de satisfação	Professor Especializado (PE)	Conhecimento/necessidades Pedagógicas inclusivas Grau de satisfação
PC 1	3	PE 1	4
PC 2	3	PE 2	4
PC 3	5	PE 3	3
PC 4	2	PE 4	3
PC 5	2	PE 5	5
PC 6	3	PE 6	4
PC 7	3	PE 7	5
PC 8	4	PE 8	5

Quadro 14 – Autoavaliação do conhecimento

Professor Comum (PC)	Conhecimento/legislação Grau de satisfação	Professor Especializado (PE)	Conhecimento/ Grau de satisfação
PC 1	5	PE 1	3
PC 2	4	PE 2	5
PC 3	4	PE 3	3
PC 4	2	PE 4	3
PC 5	2	PE 5	5
PC 6	3	PE 6	3
PC 7	4	PE 7	5
PC 8	4	PE 8	5

Quadro 15 – Autoavaliação do conhecimento

Professor Comum (PC)	Conhecimento/Direitos e Deveres Grau de satisfação	Professor Especializado (PE)	Conhecimento/Direitos e Deveres grau de satisfação
PC 1	5	PE 1	4
PC 2	4	PE 2	4
PC 3	5	PE 3	3
PC 4	2	PE 4	3
PC 5	2	PE 5	5

PC 6	3	PE 6	4
PC 7	5	PE 7	5
PC 8	5	PE 8	5

Quadro 16 – Autoavaliação do conhecimento

Professor Comum (PC)	Conhecimento/procedimentos, materiais e recursos didáticos grau de satisfação	Professor Especializado (PE)	Conhecimento/procedimentos, materiais e recursos adaptados grau de satisfação
PC 1	4	PE 1	5
PC 2	4	PE 2	3
PC 3	5	PE 3	3
PC 4	2	PE 4	3
PC 5	1	PE 5	4
PC 6	4	PE 6	4
PC 7	3	PE 7	5
PC 8	8	PE 8	4

Quadro 17 – Autoavaliação do conhecimento

Professor Comum (PC)	Conhecimento/procedimentos, materiais e recursos didáticos Grau de satisfação	Professor Especializado (PE)	Conhecimento/procedimentos, materiais e recursos adaptados Grau de satisfação
PC 1	4	PE 1	5
PC 2	4	PE 2	3
PC 3	5	PE 3	3
PC 4	2	PE 4	3
PC 5	1	PE 5	4
PC 6	4	PE 6	4
PC 7	3	PE 7	5
PC 8	8	PE 8	4

A autoavaliação pode contribuir com a qualidade do trabalho e ensino, uma vez que, ao compreender sobre os próprios conhecimentos e prática, faz-se necessário refletir e buscar qualificação enquanto conhecimento para contribuir para a evolução do desenvolvimento da práxis, possibilitando novas ações em busca de melhorias.

Nesse sentido, para Silva *et al.*, (2019), a autoavaliação é compreendida como “um processo de reflexão colaborativo, formativo e autoformativo [capaz de contribuir] para o

desenvolvimento profissional e para a melhoria da escola e do serviço educativo que presta” (p. 75).

Ainda para os mesmos autores, o conhecimento sobre a autoavaliação e como concretizá-la devem ser abordados desde a formação inicial. Contudo, os autores ressaltam que, para que se efetive como prática abarcada ao fazer docente, esses conhecimentos precisam ser praticados continuamente ao longo da trajetória formativa e profissional dos professores, de maneira que se tornem saberes materializados e conectados à sua atuação profissional (SILVA, *et al.*, 2019).

Silva *et al.* (2019) ainda destacam que a autoavaliação é uma prática complexa e, para ser empregada como possibilidade para promover melhorias na educação, na maioria das vezes abarca alguns desafios. Para os autores, a autoavaliação é “formativa e formador porque fundamentado na reflexão sobre si e na reflexão com outros sobre os processos para melhorá-los [pessoas e contextos] reflexão, professor reflexivo, prática reflexiva” (p. 77). Assim, compreende-se que a autoavaliação pode ser praticada pelos profissionais da educação, está determinada fundamentalmente no processo de reflexão, propiciando uma prática reflexiva, relacionada à formação continuada e constante.

Nesse sentido, compreende-se que a prática da reflexão relacionada à autoavaliação pode contribuir para a área educacional. A autoavaliação realizada regularmente demonstra-se uma relevante ferramenta de se apropriar de autoconhecimento da prática em busca por qualidade. Assim, podemos notar que para ser professor não basta ter conhecimento da teoria e prática, experiência, dominar conteúdos, métodos, estratégias entre outros, mas sim todos esses saberes a ser sempre melhorados em formação contínua no ato da prática.

4.9 Indicador: avaliação

Esse indicador tem como intuito demonstrar como são realizadas formas de avaliação do aluno PAEE segundo os participantes PC. A avaliação tem como intuito um instrumento que pode determinar as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência necessita ter a mesma função que tem para os demais alunos: “sendo formativa, processual, mediadora, investigativa e inerente ao processo pedagógico” (FREITAS *et al.*, 2021, p. 5).

O quadro a seguir demonstra o grau de satisfação dos participantes em relação às formas de avaliação, com valores entre 0 e 5.

Quadro 18 – Avaliação

Professor Comum (PC)	Formas de avaliação	Professor Especializado (PE)	Formas de avaliação
PC 1	1	PE 1	0
PC 2	0	PE 2	3
PC 3	0	PE 3	3
PC 4	0	PE 4	0
PC 5	0	PE 5	0
PC 6	0	PE 6	0
PC 7	0	PE 7	0
PC 8	5	PE 8	0

A partir do quadro, nota-se que a maioria dos participantes estão insatisfeitos em relação às formas de avaliação dos alunos PAEE. No que diz respeito aos participantes que pontuaram entre 3 e 5, não foi possível identificar como se dão as formas de avaliação, mas sim que alguns alunos PAEE participam de avaliações em larga escala.

Nesse sentido, Freitas (2021) ressalta a importância das pesquisas sobre o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para a avaliação escolar de alunos PAEE (MENDES; VILARONGA, 2020; SANTOS, 2020; RODRIGUES; VILARONGA, 2019; PLETSCHE; GLAT, 2012; VALADÃO, 2010), pois se apresenta como um documento que possui o intuito de promover e garantir a aprendizagem do aluno PAEE a partir de atuação em colaboração por parte de pessoas que vão trabalhar com esses alunos (FREITAS *et al.*, 2021).

Dessa maneira, segundo Freitas (2021), não existe avaliação específica para o aluno PAEE, mas a concepção de avaliação escolar deve ser um “processo interativo, dialógico e interpretativo a fim de proporcionar uma perspectiva mediadora deve ser aplicada a todos” (p. 6).

Ainda para Freitas (2021), o que deve acontecer no caso dos alunos PAEE é a flexibilização no que se refere à acessibilidade pedagógica da avaliação escolar, considerando as especificidades biopsicossociais de cada aluno, a fim de que, dessa maneira, o aluno possa vir a se expressar da maneira conveniente a ele (FREITAS *et al.*, 2021).

A Constituição Federal (1988) dispõe, em seu Art. 206, sobre o ensino e como ele deve ser ministrado. Dentre eles, destaca-se a “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, de modo que o aluno tenha acesso ao currículo. Assim, fazem-se imprescindíveis estratégias e instrumentos avaliativos que possam avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma perspectiva, a LDBEN (1996) estabelece, em seu Art. 24, que “V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”, garantindo que a avaliação deve ser formativa, dialogando com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Dessa maneira, a avaliação escolar necessita ter caráter processual e formativo. Porém, não é com esse modelo de avaliação que nos deparamos no ambiente escolar; o que se tem visto é uma avaliação que classifica e serve de ranque para os alunos, através de notas, prática escolar mecânica e padronizada.

Assim, Freitas (2021) afirma que avaliar é um trabalho intrincado, que não se abrevia à realização de provas e à atribuição de notas. É uma mensuração que proporciona dados qualitativos, ou seja, que demonstra a evolução do processo do ensino-aprendizagem.

Os participantes responderam a frequência com que recebe apoio do professor de educação especial para realizar diferenciações nas avaliações. Desse modo, dos oito participantes, apenas um declarou que nunca realiza diferenciações nas avaliações, um disse que os alunos PAEE não realizam avaliações e os demais participantes afirmaram que sempre são realizadas diferenciações nas formas de avaliações para o aluno PAEE.

Dentre essas diferenciações, os participantes responderam a frequência que ocorre a avaliação escrita do(s) seu(s) aluno(s) público-alvo da educação especial. Dos oito participantes, três declararam que os alunos PAEE realizam avaliação escrita sempre que necessário; os demais participantes responderam que a avaliação escrita nunca é realizada pelo aluno PAEE.

Em relação à realização de avaliação escrita para os alunos público-alvo da educação especial enquanto parâmetro de aprendizado, quatro dos participantes disseram que deve ser utilizada a avaliação enquanto parâmetro de aprendizado; os demais participantes declararam que não é necessário utilizar avaliação como parâmetro de aprendizado.

Ainda relacionado à avaliação escrita, os participantes responderam sobre as medidas de acessibilidade em avaliações escrita, se consideram diferenciação no tempo de duração da avaliação escrita. Os oito participantes declararam que o tempo maior é utilizado sempre que necessário; para o conteúdo dessa avaliação, sete dos participantes responderam que utilizam sempre, e apenas um participante disse não utilizar.

Já em relação à avaliação em larga escala, os participantes deveriam responder a frequência com que seus alunos público-alvo da educação especial participam dessas

avaliações. Dos oito participantes, apenas dois declararam que os alunos PAEE realizam avaliação em larga escala; os demais participantes responderam que os alunos PAEE nunca realizam essas avaliações.

Caso os participantes utilizem avaliação como parâmetro de aprendizado, quais critérios de avaliação devem ser utilizados com seus alunos. Nessa questão, os participantes poderiam optar por mais de uma opção. Com isso, a opção “desenvolvimento de habilidades sociais e autonomia” foi a opção de seis participantes; “habilidades de atividades de vida diária” foi a opção de seis participantes; a opção “expectativas de aprendizagem do currículo” foi a escolha de um participante; e “o objetivo do plano individualizado do aluno PAEE” foi a opção de quatro participantes.

Esse mesmo indicador, avaliação, foi respondido pelos participantes PE. Contudo, buscou saber a frequência com que são aplicadas avaliações diferenciadas para o aluno PAEE. Quatro participantes declararam que sempre são aplicadas avaliações diferenciadas para o aluno PAEE e quatro participantes afirmaram que nunca são aplicadas avaliações diferenciadas.

Já em relação à frequência com que os alunos PAEE participam das avaliações em larga escala, comparando a mesma questão com os participantes PC, demonstra-se coerência entre as respostas, já que cinco dos participantes PE declararam que os alunos PAEE nunca participam de avaliações em larga escala e apenas três PE afirmaram que às vezes os alunos PAEE participam dessas avaliações.

Uma das principais barreiras relacionadas à avaliação de aluno PAEE em sociedades multiculturais são os modelos médicos de deficiência, já que se fundamentam em normas e padrões de concepções culturais seguidas de pouco conhecimento por parte dos profissionais que avaliam (FREITAS *et al.*, 2021). Para o mesmo autor, fica claro que na avaliação em que é predominante o modelo médico fazem-se necessárias diversas maneiras de ponderar e nortear a avaliação do PAEE no contexto educacional e considerar as demandas associadas à “inteligência, aprendizagem, diferenças, avaliação, sucesso e fracasso escolar, por base para avaliações que sejam culturalmente relevantes” (FREITAS *et al.*, 2021, p. 24).

Nesse sentido, a avaliação torna-se componente imprescindível para contribuir com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, fornecer subsídios para o planejamento de modo que possa obter recursos necessários para proporcionar o sucesso educacional, auxiliar as tomadas de decisão quanto às alterações de estratégias de ensino, tendendo a garantir a escolaridade do aluno (MENDES; AFFONSECA; 2018).

4.10 Indicador: Acolhimento realizado pela escola

Nesse indicador, os participantes deveriam indicar o grau de satisfação quanto à política de inclusão escolar em sua escola de atuação. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser uma inquietação nos âmbitos governamentais, entre os especialistas, e passa a ser uma questão social. Essa demanda torna-se intrincada quando nos deparamos com a realidade social e na área educacional, que necessita de soluções para se tornar viável para uma sociedade, onde há diversidade.

O quadro a seguir demonstra o grau de satisfação quanto ao acolhimento ofertado aos estudantes PAEE.

Quadro 19 – Acolhimento realizado pela escola

Professor Comum (PC)	Acolhimento realizado pela escola	Professor Especializado (PE)	Acolhimento realizado pela escola
PC 1	1	PE 1	2
PC 2	5	PE 2	5
PC 3	0	PE 3	2
PC 4	3	PE 4	2
PC 5	3	PE 5	5
PC 6	3	PE 6	2
PC 7	0	PE 7	5
PC 8	5	PE 8	5

O quadro 19 demonstra graus importantes de satisfação e insatisfação dos professores acerca do indicador que informa sobre o quanto os alunos PAEE recebem estratégias de acolhimento a suas demandas no espaço escolar. Há diferenças entre os professores que atuam em sala comum e aqueles do atendimento especializado, sendo os professores de educação especial mais satisfeitos nesses aspectos.

Ao contrário, nos deparamos com uma sociedade que busca a “normalização e a padronização” dos corpos, que reforça a exclusão, obrigando aqueles que não estão dentro do padrão imposto pela sociedade a se adequarem às regras e aos controles sociais e espaços discriminatórios. Nesse contexto, a escola não se estabelece de maneira diferente. A escola sofre influências para acompanhar a atualidade e lidar melhor com a diversidade e as especificidades. Uma política efetivamente inclusiva deve atentar-se à exclusão, independente do espaço, dentro ou fora da escola.

Assim, a implementação de políticas inclusivas que almejam ser efetivas deve ocorrer sobre a rede de relações que se consolidam através das “instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam” (BRASIL; 2005, p. 8).

Uma política educativa que afirme que sobre o professor recaem as esperanças de melhoria da educação brasileira tem como único efeito situar o professor frente a um ideal que adquire mais a dimensão de um “fardo” a ser carregado solitariamente que de uma possibilidade a ser concretamente alcançada. Esta situação é facilmente verificável através das inúmeras queixas veiculadas pelos professores, muitas vezes impotentes, diante das dificuldades para atender a diversidade de seus alunos (BRASIL; 2005, p. 9).

É o que reforça a fala dos participantes a seguir:

PEE 1: Eu acho que a inclusão ainda pode acontecer palestras, roda de conversa para os alunos aprenderem um pouco mais sobre a importância de alguém diferente estar no nosso meio.

PEC 3: Da escola? Enquanto política vindo da gestão é quase zero, pela professora de AEE vamos por 2, porque ela está lá dentro, mas só, enquanto política, não existe.

PEC 6: Olha, se você for considerar que é uma escola que nem tem esse profissional para auxiliar, mas existe ali uma cumplicidade entre os professores no sentido de auxiliar não só os professores, mas também o pessoal do apoio, eu diria que a gente faz milagre ali, sabe?

PEC 8: Ah, política de inclusão da escola 5, porque, assim, a gente faz o que dá (risos) dentro do possível, se tivesse mais respaldo, mais recurso pessoal, talvez seria melhor, e aí já não vejo como culpa da escola.

4.11 Resultados quanto aos itens propostos nos instrumentos

Observou-se que algumas questões necessitaram de intervenções da pesquisadora, principalmente explicações acerca de definições dos termos utilizados, já que as terminologias são diferentes, como o termo “parecer educacional” sobre o certificado de terminalidade específica.

Em relação à questão que pondera sobre preconceito e discriminação contida nos dois questionários, houve dúvidas no que se refere estarem ou não satisfeitos com situações de discriminação e preconceito por parte de outros profissionais em relação ao aluno PAEE, já que ao indicar o grau de satisfação a pontuação 1 poderia considerar insatisfeitos com as atitudes. Nesse sentido, acredita-se que a questão é pertinente, contudo, deverá ser reformulada para melhor compreensão.

Relacionando a prática pedagógica e a diferenciação curricular, embora algumas questões estejam na sequência, ainda há dúvidas em sua resposta, uma vez que o participante questionava do que se tratava e se era sobre o mesmo termo utilizado anteriormente ou um novo documento.

Em relação às questões, poderiam estar separadas por temas no QUAPOIE-PE, já que o indicador “planejamento” é mencionado a partir da questão 28, porém nas questões (14 e 26) que antecedem o indicador planejamento é abordada a mesma temática, em bloco diferente, do mesmo modo que na questão 45.

No mesmo sentido, a questão 10 (apoios pessoais) refere-se a apoio realizado pelo professor de Educação Especial, entretanto o bloco relacionado ao indicador “apoio” inicia na questão 20 e estende-se até a 24, e em seguida é mencionado novamente a partir da questão 37 (parcerias e apoios) do QUAPOIE-PE. Ou seja, um ponto importante de ser levado em consideração quando se vislumbra um questionário a ser aplicado em larga escala e por autoadministração.

Ainda, foi possível identificar questões em que as alternativas não foram suficientes, em virtude de os participantes responderem termos não mencionados no questionário, sugerindo, portanto, outra alternativa além das expostas no instrumento.

Com isso, as questões do QUAPOIE-PE são:

a) Questão 12: que busca informações sobre em quais locais acontece o AEE. Um participante sugeriu outros locais não listados, dependendo das demandas apresentadas pelo aluno;

b) Questão 38: está relacionada a como se dão os apoios prestados ao professor da classe comum. Além das alternativas listadas, um participante sugeriu adaptações de atividades, conteúdos, materiais entre outros. Nessa direção, com as sugestões dos participantes e a inserção de definições dos termos que suscitaram dúvidas aos participantes, acredita-se que os instrumentos são pertinentes para análise da política de inclusão escolar.

Algumas participantes da Educação Especial demonstraram sentimento de isolamento, pouco reconhecimento, falta de amparo quanto às demandas de questões por parte de outros profissionais da escola e ressaltaram que a entrevista realizada foi um momento de empatia e desabafo, o que pode indicar limitações em coletar esse tipo de dado por questionário fechado.

5 DISCUSSÃO

No Brasil, os direitos sociais, especificamente a educação, passam a ser operacionalizados como serviços que podem ser prestados tanto pela esfera pública como pela esfera privada. Entende-se que as políticas sociais, ao focarem em um segmento, como, por exemplo, a educação especial, representam a universalidade dos direitos sociais, tornando ações à sociedade, que se organiza com intuito de identificar as diferentes necessidades específicas relacionadas, como dados culturais. Dessa maneira, torna-se ignorada a centralidade da classe social que constitui o público-alvo das políticas públicas (VAZ; GARCIA. 2015).

No que tange ao município pesquisado, a partir da ótica do grupo de participantes deste estudo sobre os serviços prestados ao PAEE, foi possível coletar informações de que os serviços especializados eram predominantemente públicos. Quanto ao serviço privado, havia caso em que a escolarização de estudantes PAEE ocorria em alguma das cinco instituições conveniadas com a rede municipal de ensino. Entretanto, houve casos em que os alunos PAEE eram atendidos por serviços especializados em clínica particular.

Em relação à formação de professores, o estudo permitiu concluir que, no âmbito municipal, ocorria formação continuada em serviço, porém voltada exclusivamente aos professores de AEE. Ou seja, era uma formação restrita, sendo que os alunos PAEE participavam de várias atividades e passavam a maior parte do tempo com professores de sala comum. Ainda, alguns professores de AEE declararam que essas formações não eram suficientes no que tange à diversidade e às especificidades dos alunos PAEE. Também esses professores mencionaram que essas formações são de cunho teórico, considerando leis, resoluções, notas técnicas, função dos profissionais que atuam com os alunos PAEE, entre outros.

Os professores de AEE ainda mencionaram que sentem necessidade de formações com ênfase em estudos de casos reais, orientações quanto aos atendimentos especializados aos alunos PAEE, respaldo e apoio às famílias, entre outros. Essa afirmação comprova a limitação de formação ao professor de AEE, possivelmente acarretando o desconhecimento e a desvalorização do serviço prestado pelos professores especializados, com consequências como a desmotivação e o sentimento de solidão.

Em alguns casos, os professores de ensino comum disseram não ter conhecimento de formação continuada que abordasse o tema da Educação Especial. O ensino fundamental foi sendo direcionado para suprir as necessidades básicas de aprendizagem, mas voltado à apropriação de conhecimentos e habilidades básicas: leitura e escrita, cálculo, solução de

problemas e conhecimento básico para participação social. Acredita-se, nesse sentido, que a formação seja indispensável para qualidade da educação, entretanto uma formação que seja reflexiva e que tenha como finalidade contribuir com o desenvolvimento de todos os envolvidos, e não apenas formação que reproduza o modelo de formação imposto por uma sociedade que pouco contribui com a diversidade, como argumenta Costa (2015)

Nesse sentido, uma formação que atrele teoria e prática, que possibilite vivências, sem a padronização dos sujeitos, modelos estabelecidos e descontextualizados. Uma formação fundamentada na realidade dos indivíduos envolvidos, de interesses sociais, que possa contribuir na composição de formandos e formadores como sujeitos que possam participar de sua própria formação.

Podemos relacionar os modelos estabelecidos de avaliações em larga escala, que, em muitos momentos, não são realizadas as diferenciações dentro das especificidades dos alunos PAEE e atividades realizadas no AEE, que não estão relacionadas às atividades de sala comum ou pouco contribuem para aprendizagem desses alunos.

Ainda sobre avaliação, os participantes não deixaram explícito como ocorre o processo de avaliação dos alunos PAEE, já que em alguns casos os alunos não participam dessas avaliações. Ademais, não são utilizadas adaptações em avaliações para que o aluno possa participar e há situações e em que o participante declarou não haver necessidade de adaptações e dispensam alunos PAEE das aulas nos dias em que há avaliações em larga escala. Nesse caso, não ficou claro se o aluno não necessita de adaptações ou se não ocorre pelo fato de o professor não achar conveniente que o aluno PAEE realize as avaliações.

Em relação à formação inicial dos participantes, 100% deles, tanto professores de ensino comum, quanto professores especializados, declararam possuir graduação em licenciatura, o que preconizam os instrumentos legislativos. Segundo Rezende (2013), a formação inicial é a primeira fase de um processo difuso de desenvolvimento profissional e pessoal. A formação de professores no Brasil vem sendo discutida e transformada durante algum tempo.

No que se refere à formação continuada, o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), na Meta 16, prevê que “A elevação do padrão de escolaridade básica no Brasil depende, em grande medida, dos investimentos que o poder público e a sociedade façam no tocante à valorização e ao aprimoramento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação”. Nesse sentido, a formação continuada, prevista na meta 16, declara que, além de ser um direito dos professores da educação básica, apresenta-se como exigência para o exercício da profissão e contribui para que se tenha uma educação de qualidade.

Entretanto, alguns participantes declararam que a formação continuada e aprimoramentos ocorreram por iniciativa pessoal, que as formações oferecidas pela rede de ensino do município pouco contribuem com o conhecimento e a prática dos professores, já que foram ofertadas via on-line ou remotamente, não sendo possível a interação dos participantes com os responsáveis pelos cursos.

Os participantes da pesquisa relataram que as formações continuadas em serviço deram-se a partir de palestras (*lives*), que foram de muita relevância, principalmente para as participantes com menos experiência. Além das palestras, as participantes tiveram acesso a uma plataforma que contém módulos específicos da área de Educação Especial e áreas do conhecimento e faixa-etária escolar. Mesmo com a oferta dessas formações, os participantes sentiram a necessidade de momentos de discussões para sanar dúvidas, para orientações, troca de experiências e discussão de casos a partir das demandas pontuais, já que as palestras realizadas tiveram temas em caráter geral e não possibilitaram trocas de informações.

A presença dos alunos PAEE na classe comum é respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996), assim como a previsão de professores capacitados e especializados. Essa condição está em acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e necessitava de aprofundamento, o que decorreu por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

O grupo de professores do ensino especializado afirmou possuir cursos de formação continuada relacionados aos temas de Educação Especial, contudo predominam cursos totalmente EaD, possivelmente com pouco ou nenhum vínculo com a instituição ou formador. No que tange ao contato presencial, Martins e Detoni (2013) afirmam que a mediação tecnológica possibilitou aos alunos obterem informações de qualquer lugar, proporcionando o diálogo com a instituição de ensino e extinguindo a demanda presencial. Acredita-se que a formação inicial, principalmente em âmbito educacional, deveria abordar temas relacionados à Educação Especial durante todo o curso, já que os alunos PAEE não são de exclusiva responsabilidade de professores de Educação Especial.

Em relação à condição de trabalho, tipo de vínculo, 100% dos participantes que responderam ao questionário PE possuíam contrato temporário, sem vínculo empregatício efetivo. A contratação por tempo determinado para atender à necessidade do interesse público ocorre nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Nesse sentido, os participantes da pesquisa tinham contratos de trabalho com vigência de um ano, podendo ser prorrogados para mais dois anos. Assim, o vínculo de trabalho e tempo de atuação na Educação Especial pode indicar certa precarização no trabalho

desenvolvido, já que a cada dois anos os contratos são encerrados compulsoriamente, estabelecendo pouco vínculo com o PAEE, professores e famílias, que em alguns casos podem demandar mais tempo para estabelecer, além de todo o esforço da rede de formação continuada se perder.

Contudo, a cada ano acontecia nova atribuição de salas, ou seja, ao final do ano letivo, as professoras são obrigadas a escolher sua próxima sala para o próximo ano letivo. Assim, acredita-se que o trabalho possivelmente pode perder a continuidade, já que a afetividade possivelmente traz um vínculo entre a ação e a reação emitida. Com isso, há a necessidade de considerarmos a afetividade para poder contribuir com a aprendizagem e a práxis educativa (MATTOS, 2008).

Nesse sentido, o vínculo afetivo “é indispensável para energizar e dar direção ao ato motor e ao cognitivo” (MATTOS, 2008. p. 53). A afetividade concerne à competência do indivíduo em ser afetado pelo mundo externo/interno.

A afetividade é vista como a mola propulsora do agir e do reagir. É o que possibilita a descoberta e a busca dos resultados a situações propostas. Afetividade na sala de aula deve ser vista como uma relação ligada aos vínculos estabelecidos entre educador e educando (MATTOS, 2008, p. 54).

Entretanto, as condições de trabalho dos participantes, estabelecidas pelo regime de contratação do município pesquisado, nem sempre permitiam vínculo afetivo entre professores por mais de um ano. Acredita-se que esse vínculo esteja relacionado ao fato de o professor conhecer as especificidades, necessidades, habilidades e competências dos alunos, de maneira a possibilitar maior contribuição na evolução desses estudantes.

Há uma contradição entre as percepções do professor especializado e do professor generalista. Se a educação com qualidade fosse igual para todos os alunos, com ou sem deficiências, a formação e a atuação do professor deveria englobar essas esferas. Em outras palavras, a formação deveria ter como fundamento orientador a formação docente, a expansão de suas ações, além de propriedades específicas dos alunos e aperfeiçoamento da formação específica sobre as deficiências, para que estas sejam consideradas no processo de ensino, de forma a ser possível oferecer condições para que todos os professores tivessem condições de atuar com alunos PAEE.

Vaz e Bueno (2015) afirmam que o professor poderia ser o profissional que articularia, na formação, saberes pedagógicos gerais e saberes específicos relacionados aos alunos PAEE. Os autores ainda sinalizam que a formação continuada é uma maneira de aprofundamento em

alguma área específica, além de trabalhar com alunos com todos os tipos de deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas SRM, atuar como gestor da política de inclusão nas escolas de ensino comum.

Aprofundamento em conhecimentos, novas pesquisas e informações acerca do que já é discutido dentro da escola devem ser explorados, de modo que se possa avançar no aprendizado dos alunos PAEE, uma vez que as demandas alteram-se e tornam-se necessárias informações acerca das especificidades dos alunos PAEE para contribuir no seu desenvolvimento. Entretanto, a partir dos resultados da pesquisa, os participantes possivelmente não consideraram suas formações continuadas como aprofundamento em saberes específicos, mas sim em saberes gerais.

Acerca do processo de identificação do PAEE, 50% dos participantes declararam que os alunos PAEE possuíam laudo clínico. Essa informação pode apontar para a prevalência do modelo médico regendo a educação do aluno PAEE do município, já que alguns participantes de sala comum demonstraram não ter conhecimento relacionado ao parecer educacional e não participarem da elaboração do PEI. Ressalta-se que o laudo não é primordial para que o aluno PAEE tenha acesso aos serviços disponibilizados, ou seja, é possível que um relatório elaborado pelo professor regente, pela coordenação pedagógica e outros profissionais envolvidos seja suficiente para o encaminhamento.

Segundo a nota técnica nº 4/2014,

Não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE, caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito.

Nesse caso, não é adequado considerar indispensável a apresentação de laudo médico, já que que o AEE é caracterizado por atendimento pedagógico, e não clínico. A exigência de

diagnóstico denotaria imposição de barreiras ao acesso aos sistemas de ensino, configurando-se restrição de direito.

Para Silva e Ribeiro (2017), ainda atualmente nos deparamos com a solicitação do laudo médico como comprovação de deficiência para efetivação da matrícula de alunos PAEE para oferta do AEE, dialogando, portanto, com a afirmação das participantes da pesquisa. Com isso, mantém-se a concepção do modelo médico de deficiência, ao centralizar a dificuldade no acesso e acessibilidade dos alunos sem a responsabilização social.

Notam-se atualmente indicativos da preponderância do modelo médico de deficiência a partir de alguns municípios que demandam laudo médico com a descrição da deficiência para efetivação da matrícula do aluno PAEE no AEE, não considerando as especificidades, habilidades e competências dos alunos PAEE, que possivelmente podem constar no PEI. No indicador “apoios pessoais e especializados”, as respostas das participantes foram variadas, não sendo possível identificar, ao certo, que tipo de profissional realiza esse serviço quando necessário.

Conforme os resultados, há casos em que os alunos PAEE recebem atendimento do professor especializado mesmo sem o laudo, com oferta de serviços de reforço escolar e acompanhamento pedagógico. Nesses casos, pode haver a possibilidade de esse serviço ser realizado em sala comum, pelo professor regente, além de o aluno ser encaminhado para atendimento específico, quando for o caso. Os profissionais de apoio, segundo o grupo dos participantes deste estudo, são recomendados para contribuir nas redes de apoio na tentativa de garantir a escolarização de alunos PAEE nas classes comuns. Esse profissional oferece suporte para alunos PAEE quanto às necessidades de higiene, locomoção e alimentação, a partir de contratação compulsória de um novo profissional nas escolas para exercer esse papel (LOPES; MENDES, 2021). Contudo, é necessário que se fique atento às atribuições desse profissional, já que ele atua dentro e fora da sala de aula, para que ele não tire a autonomia do aluno PAEE nos casos em que o aluno não demande apoio de pessoal em alimentação, locomoção e higiene. Ainda assim, é preciso atentar-se ao tipo de formação desses profissionais.

No indicador planejamento, os participantes se posicionaram relatando que o PPP de suas escolas contemplavam assuntos relacionados à inclusão escolar. Supõe-se que, neste caso, a menção seja muito abrangente, não especificamente relacionada ao aluno PAEE. Nesse sentido, acredita-se que o PPP refira-se a grupos em vulnerabilidade social, e não somente a alunos PAEE.

Nesse sentido, faz-se necessário o conhecimento do PPP e dos assuntos relacionadas à inclusão escolar a fim de que haja um acolhimento, já que a interação entre os alunos PAEE com os demais depende exclusivamente do engajamento e do conhecimento dos professores.

Quanto à participação dos alunos PAEE nas atividades e na interação com seus pares, os participantes indicaram que isso acontecia, mas nem sempre eles eram bem recebidos, possivelmente demonstrando que há lacunas na maneira pela qual o aluno PAEE é recebido e acolhido dentro da escola.

Quanto ao trabalho em parceria entre professor de ensino comum e professor especializado, os resultados evidenciaram dúvidas dos participantes sobre o trabalho de bidocência e ensino colaborativo. Alguns indicaram que realizam esse tipo de trabalho, contudo, a maioria teve dúvida em relação ao significado dos termos. Assim não foi possível evidenciar se existe ou não o serviço de bidocência ou ensino colaborativo. Acredita-se que essa dúvida em relação aos termos tenha relação com defasagem ou inconsistência na formação continuada em serviço.

Mesmo com essa dúvida, os participantes que recebiam o apoio do professor especializado não deixaram de mencionar o quanto esse profissional era relevante na escola e que o trabalho desenvolvido contribuía com o aprendizado e a participação do aluno PAEE. Entretanto, vale destacar a maneira em que o professor de AEE está se posicionando ao serviço prestado, não tirando a responsabilidade do professor regente frente ao aluno PAEE, excluindo esses alunos do convívio em sala de aula, realizando serviço de recuperação paralela/reforço escolar ou, ainda, não possibilitando que os alunos em questão exerçam sua autonomia e independência.

Vilaronga e Mendes (2017) distinguem bidocência de coensino. Na bidocência há parceria entre dois professores do ensino comum atuando junto a toda a turma na classe comum. Ainda para as autoras, o ensino colaborativo é um dos apoios relevantes para se consolidar a proposta de inclusão escolar, na qual o aluno PAEE tem o direito de ensino diferenciado dentro da sala comum, de maneira que a colaboração entre professor especializado com o professor da sala comum e a formação continuada em serviço são essenciais para a constituição de um ambiente inclusivo (VILARONGA; MENDES, 2017).

Em relação à autoavaliação, os participantes, tanto do ensino comum, quanto professor especializado, mencionaram que necessitam sempre buscar conhecimentos acerca do tema inclusão, que o conhecimento adquirido nem sempre é o suficiente, sendo necessário buscar apoio em demais profissionais para dialogar sobre questões dos alunos PAEE, principalmente em relação aos professores com menos experiência.

Esse resultado remete-nos que a formação continuada em serviço, tanto oferecida pela rede de ensino, quanto a formação continuada realizada por iniciativa própria EaD, possivelmente não estão sendo suficientes para suprir as necessidades no que tange aos serviços prestados no atendimento educacional especializado.

Sendo assim, os resultados demonstraram que os participantes recorrem a uma rede de apoio e que, nos casos apresentados, são profissionais tanto da escola quanto de equipe multidisciplinar e familiares. Mesmo com essa rede de apoio, alguns professores especializados declararam sentir-se solitários dentro da escola, já que, em algumas ocasiões, não existe a compreensão do trabalho desempenhado.

Além disso, os professores relataram que em algumas situações os professores do ensino comum não compreendem a função desempenhada nesse serviço, denotando que o aluno PAEE é de única e exclusiva responsabilidade do professor de AEE, e esperam que esse profissional retire o aluno da sala para realizar atividades de reforço escolar ou, em alguns casos, atividades totalmente fora do contexto de sala de aula, conforme declarado por alguns participantes.

Enquanto conhecimento sobre legislações, direitos e deveres, necessidades pedagógicas, entre outros em relação ao PAEE, os participantes afirmaram ter conhecimento, dialogando com a afirmação de que os participantes disseram sempre buscar conhecimentos em relação ao tema inclusão escolar.

Apesar dos limites no número de participantes, parece que o contexto de prática do município traz desafios e limitações na composição do discurso da política de formação para a colaboração entre professor de ensino comum e professor especializado, no processo de identificação de alunos PAEE. Também no que se refere a como se dão a aprendizagem e a avaliação do PAEE, já que, ao aplicar os questionários, podem-se obter dados teóricos práticos e dimensões contextuais a partir do discurso dos participantes.

Sendo assim, a política do município é traduzida, interpretada e encenada conforme as peculiaridades do contexto do município a partir das experiências e dos valores dos atores envolvidos, nesse caso professor de ensino comum e professor especializado. Com isso, o contexto de produção de texto é ressignificado com diferentes significados atribuídos, convenientemente à situação do momento.

No que se refere à dimensão contextual situada, o município tem histórico de instituições, escola e classe especial. Isso possivelmente afeta a qualidade da cultura das escolas e demonstra as limitações no que tange à questão da colaboração entre professores, já que nesse formato ou o aluno PAEE não tem acesso ao ensino comum, sendo de exclusiva

responsabilidade do profissional atuante nesse contexto; ou então recebe o AEE em uma instituição diferente da escola onde estuda, o que também dificulta a colaboração.

Na dimensão contextual cultura profissional, o município apresenta uma precarização no que diz respeito aos valores e à situação funcional do tipo de vínculo do professor especializado, uma vez que 100% desses profissionais possuem contrato temporário, nem sempre sendo possível permanecer mais de 1 ano na mesma escola. Essa situação instável do corpo docente dificulta a formação continuada, pois o esforço nesse sentido se perde com a rotatividade da mão de obra docente em função dos vínculos temporários com as escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que um professor sozinho pouco pode fazer diante da complexidade de questões que seus alunos demandam. Com isso, faz-se necessária uma rede de apoio tanto dentro quanto fora da escola, além dos professores do ensino comum e AEE, família, gestores, profissionais de apoio, equipe multidisciplinar, responsável pela educação especial do local, entre outros.

As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para elas. Os governantes demonstram respeitar e garantir a entrada dos alunos PAEE, aparentando ser adeptos à política de inclusão, mas apontam algumas limitações pelo fato da não definição e sustentação necessária acerca da educação especial e dos suportes necessários à sua implementação.

As políticas de educação e políticas sociais são vastas e deveriam garantir a qualidade de vida social. A educação inclusiva “implica na implementação de políticas públicas, na compreensão da inclusão como processo que não se restringe à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças (BRASIL; 2005, p. 27).

De modo a contribuir com a agenda de estudo do grupo de pesquisa em elaborar instrumentos que possam captar alguns aspectos de como as políticas de inclusão estão sendo encenadas, o presente trabalho buscou coletar informações sobre a política de inclusão escolar vivenciada por um grupo intencional de professores de ensino comum e professor de Educação Especial a partir da prática profissional, no sentido de validar a versão 5 do QUAPOIE-PC e QUAPOIE-PE.

A partir de conhecimentos de ações cotidianas no atendimento escolar e apontamentos desse grupo de professores, os instrumentos aplicados demonstraram-se adequados para o mapeamento da implementação da política de inclusão escolar, uma vez que, mediante as respostas obtidas, corresponderam às alternativas propostas pelo questionário em seus quesitos.

Apesar no número restrito de participantes, consideram-se interessantes os dados acerca de como o contexto de prática do município vem sendo aplicada e interpretada, com possíveis limitações e desafios quanto à atuação acerca da colaboração entre professores de Educação Especial e professores de Ensino Comum, como também quanto à avaliação do processo de aprendizagem do aluno PAEE. Os participantes demonstraram estar satisfeitos com a execução de seu trabalho e apontaram que o município proporciona respaldo suficiente, destacando que

o AEE é serviço prioritário oferecido pela rede, em conformidade com o que prescreve a política nacional de Educação Especial vigente.

Ainda quanto às limitações do estudo, vale destacar que o processo de estruturação e execução da coleta de dados ocorreu durante a pandemia de Covid-19, o que ocasionou dificuldades em localizar os participantes e realizar as entrevistas. Os contextos de trabalho, com sobrecargas de tarefas, atrelados às condições sanitárias e de adoecimento impactaram o estudo. Destacamos, ainda, que muitos professores foram convidados a participarem do estudo, porém a recusa era frequente, por receios de exposição e prejuízos em seu vínculo com a rede e junto à gestão municipal. Apesar das explicações ofertadas e de o TCLE explicitar os cuidados, esses fatos concorreram com a fluidez da coleta.

Com relação ao produto aqui apresentado, compreendemos que o texto apresenta fragilidades em seu aprofundamento teórico, o qual poderia estar mais bem engendrado, porém o caminho descrito permite indicar os referenciais de base utilizados na pesquisa.

Por fim, considera-se que o estudo realizado atingiu seu objetivo no sentido de aperfeiçoar a versão 5 dos instrumentos, os quais têm como proposta auxiliar na avaliação da política de educação especial, e, assim, cumpre o seu intuito de compor a agenda de estudos do GP-FOREESP sobre esse tema.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BRANCO; A. P. S. C. **Análise da Política de Inclusão Escolar na Perspectiva das Famílias de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial. São Carlos.** 2020. 251 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Pós – Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos – SP. São Carlos. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14090>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. **Convenção da Pessoa com Deficiência.** Organização das Nações Unidas. Brasília, DF, Senado, 2006.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Brasília, DF, Senado, 1990.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, Senado, 2005.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** MEC, 2009.
- BRASIL. **Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado.** DF, Senado, 2011.
- BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014- 2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, Senado, 2006.
- BRASIL. **Nota técnica N° 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao>. Acesso em: 07 ago. 2023.
- BRASIL. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Brasília, DF, Senado, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, SEESP, 2008.

CORREIA; G. B.; BAPTISTA; C. R. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: Quais Origens E Quais Trajetórias? **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**. vol 22, nº esp. 2, Araraquara, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11905>. Acesso em: 20 mar. 2021.

COSTA; V. A. Formação de Professores e sua Relação com a Educação Inclusiva: Desafios À Experiência Teórica na Práxis Pedagógica. **Rev. Ed. Esp.** N. 52, vol. 28 mai/ago 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9628>. Acesso em: 09 mai. 2022.

DELEVATI; A. C.; MEIRELLES; M. C. B.; BAPTISTA; C. R.; FREITAS; C. R. Educação Especial e Políticas de Inclusão Escolar em Santa Maria, Rio Grande do Sul (2007–2015). **Cad. Cedes**, v. 38, n°106, Campinas, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/hNhvGZ5vjL5gbGzwt9gsc3N/?lang=pt> Acesso em: 19 mai. 2021.

DEMARCO; S. R. S.; Condições de Trabalho do Tutor em Cursos de Graduação na Modalidade a Distância (Ead), **Educ.&Tecnol.** Belo Horizonte v. 22, nº 2 , p. 40-56 | mai./ago. 2017 Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/113255/2013032%20-%20Principais%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20dos%20tutores%20Ead.pdf?sequence=1&isAllowed=y>; Acesso em: 03 ago. 2023.

FERREIRA; L. **Análise da Política de Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiência Intelectual no Município de Marabá- PR**. Curitiba. 2021. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós – Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná. Marabá, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/79284>. Acesso em: 17 out. 2022.

FONSECA; L. D.; Como as Escolas Fazem as Políticas: atuação em escolas secundárias. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 5, nº.8, p.263-267, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p192-199>. Acesso em: 12 dez. 2022.

GARCIA; R. M. C. Modelos de formação do professor de Educação Especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras**, n. 14, vol. 5. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4976>. Acesso em: 1º jul. 2022.

GARCIA; R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da Educação Especial brasileira**. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós – Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87561> Acesso em: 21 jun. 2021.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **IDEB**. Resultados e Metas. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE cidades 2018**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp> Acesso em: 18 nov. 2021.

KASSAR; M. C. M.; REBELO; A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Rev. bras. educ. espec.** vol. 24, n. spe, Bauru, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500051. Acesso em: 29 mar. 2021.

LOPES; M. M; MENDES; E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Rev. Olhar de professor**, vol. 24, p. 1-18, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: [https://revista.uepg.br/brindex..php/olhar de professor](https://revista.uepg.br/brindex..php/olhar%20de%20professor). Acesso em: 20 dez. 2022.

LUSTOSA; A. V. M. F.; MENDES; E. G. A formação inicial em Licenciatura em Educação Especial na perspectiva dos egressos. **Educação**, vol. 43, 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.1.30964>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição Para A Análise De Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, nº 94, vol. 27, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2022.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, n. 1, vol. 9 – jan/abr 2009. Disponível em: http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePolíticasEducacionais.pdf?sequence=1. Acesso em: 28 ago. 2022.

MANZINI; E. J. **Análise de Entrevista**. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Marília, 2020.

MARCONDES, M. I. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, nº 16, vol. 12, ago. 2018.

MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: Um Diálogo Sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. **Educ. Soc.**, n. 106, vol. 30, Campinas, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pta> Acesso em 13 mai. 2021.

MARCONDES, M. I.; FREUND; C.; LEITE; F. V. Uma nova abordagem ao estudo das políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, n. 3, vol. 12, p. 1028-1034, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MARINS; S. C. F.; MATSUKURA; T. S. Análise de Políticas Públicas: A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Fundamental das Cidades-Pólo do Estado de São Paulo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, vol. 15, n. 1, Marília, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sptXDSKVptZ4GBvpyDGXhYf/abstract/?lang=pt> Acesso em 16 jun. 2021

MARTINS; J.; DETONI; D. J. Principais Atribuições dos Tutores na EaD. **XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/112819>; Acesso em: 06 ago. 2023.

MENDES; E. G. **Desenvolvimento de Processos de Análise e Monitoramento Acerca de Políticas de Inclusão Escolar em Contextos Municipais**. Universidade Federal de São Carlos, 2018.

MENDES; E. G. **Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Monitoramento Acerca de Políticas de Inclusão Escolar em Contextos Municipais**. São Carlos. 2021.

MENDES; E. G.; SANTOS; V. **Política de Educação Especial no Brasil: Análise da Produção de Textos de 2004 a 2019**. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/politica-de-educacao-especial-no-brasil-analise-da-producao-de-textos-de-2004-a-2019/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MOREIRA; L. P. Enfoques e abordagens para a análise de políticas educacionais: primeiras aproximações. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, vol. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10493> Acesso em: 17 jun. 2021.

NASCIMENTO; M. V. M. B. **Política de Educação Especial em Escola Particular de Ensino**. Teresina. 2020. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós – Graduação Universidade Federal do Piauí. Teresina – PI. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3388>. Acesso em: 23 set. 2022.

OLIVEIRA; A. F.; Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2010. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf> Acesso em 26 mai. 2021.

OLIVEIRA; A.; LOPES; A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, n. 38, Pelotas, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1541> Acesso em: 7 mai. 2021

PASQUALI; L. Psicometria. **Rev. Esc. Enferm. USP**, vol. 43, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a02v43ns.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

PAVEZI; M.; MAINARDES; J. Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.25, n. 4, Bauru, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nDDrnDtkBD5z4ztK8rzPwHd/?lang=pt> Acesso em: 1º jun. 2021.

PÚBLIO; P. L. R.; LIMA; P. G.; CAIADO; K. R. M. Educação Especial No Município De Sorocaba, SP: Os Contextos Das Políticas e o Direito À Educação. **Cad. Cedes**, vol. 38, n. 106, Campinas, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/NhWqd3ySt9t9cbKBwb78MMs/?lang=pt> Acesso em: 11 jun. 2021.

RAMOS; M. P.; SCHABBACH; L. M. O estado da arte da análise de políticas públicas: conceituação e exemplos de análise no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/bPM5xsjhwWgL54mdx3R7cnP/abstract/?lang=pt> Acesso em: 18 jun. 2021.

REBELO; A. S.; KASSAR; M. C. M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 907-922 out/dez. 2018 Santa Maria. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X33107>. Acesso em: 13 nov. 2022.

REZENDE; E. O. **Formação de Professores e a Interveniência Das Diretrizes Curriculares Nacionais Da Pedagogia Para Educação Especial**. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3152>. Acesso em: 15 mai. 2022.

SANTOS; V. **Análise da Política de Inclusão Escolar em Um Município na Perspectiva de Professores**. 2020. 425 f. Tese. (Doutorado Educação Especial) Universidade Federal de SÃO CARLOS – SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14053> Acesso em: 19 abr. 2021.

SILVA; E. M.; DIAS; J. R.; MENDONÇA; D. F. C.; Política Pública Educacional: uma revisão de conceitos centrais. **I Seminário de Políticas Públicas Educacionais: desafios e perspectivas após o golpe de 2016**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Itapetinga-BA, 2018. Disponível em: http://www2.uesb.br/eventos/politicaspUBLICAS/wp-content/uploads/2018/12/I_SEM_PPE_2018_7.pdf Acesso em: 7 mai. 2021.

SOUSA; N. F. O Ciclo de Políticas de Stephen Ball e a Análise de Políticas Curriculares: Contextualizando a Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, vol. 5, n. 8, Uberlândia, 2014. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/> Acesso em: 7 mai. 2021.

VIEIRA; A. B.; PILOTO; S. S. F. H.; RAMOS; I. O. Base Nacional Comum Curricular: Tensões que Atravessam a Educação Básica e a Educação Especial. **Rev. Ed.**, vol. 42, n. 2, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27599> Acesso em: 25 mai. 2021.

VILARONGA; C. A. R.; MENDES; E. G. Formação de Professores Como Estratégia para Realização do Coensino. **Rev. Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, vol. 4, n. 1 2017, Edição Especial. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.03.p19>. Acesso em: 14 fev. 2023

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termos de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução CNS 510/2016)

ANÁLISE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NA ÓTICA DOS PROFESSORES:
QUALIFICAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE

Eu, Maiara Cristina Moraes, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “Análise da Política de Inclusão Escolar Aplicada em Rede Municipal na Ótica dos Professores: Qualificação de Instrumentos para Análise” sob orientação da Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço.

Com o intuito de avaliar a implementação da Política de Inclusão escolar, no que tange sua efetivação e qualificação em âmbito municipal, este trabalho tem como objetivo verificar a perspectiva dos professores de ensino comum e do atendimento educacional especializado acerca da política de inclusão escolar vivenciada e contribuir para a análise da pertinência e qualidade do instrumento proposto para essa análise.

Você foi selecionado(a) por ser professor(a) do atendimento educacional especializado da Rede Municipal de Educação de XXXXX e tem um ou mais alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) em sua turma. A sua participação ocorrerá a partir da realização de uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola acerca da aplicação da política de inclusão escolar vigente no país e no município. Ressalta-se que essa entrevista será individual, realizada de forma online remota e gravada para registro dos dados. O agendamento da entrevista ocorrerá conforme sua disponibilidade de horário e é prevista a duração de cerca de uma hora.

Como a entrevista será realizada em ambiente virtual poderão surgir riscos característicos deste ambiente virtual e meios eletrônicos em função das limitações das tecnologias utilizadas, assim como limitações da pesquisadora em assegurar total confidencialidade e potencial risco de violação. Vale destacar que sua identidade será ocultada, uma vez que o convite via e-mail será enviado para apenas um remetente por vez e não serão utilizadas listas que permitam a identificação dos participantes nem a visualização de dados de contato. Aconselhamos que você participante, tenha em seu domínio cópia eletrônica dos documentos.

Sobre as perguntas, informa-se que elas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as suas próprias ações. Diante dessas situações, a entrevista será interrompida e você poderá decidir entre continuar ou não com a participação. Em caso de encerramento da entrevista por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo e encaminhá-lo para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o seu bem-estar. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou

desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Destaca-se que todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. A gravação da entrevista ficará sob tutela da pesquisadora em um arquivo digital no ambiente virtual da universidade e deverá ser assistida pela pesquisadora e um assistente exclusivamente para o processo de transcrição e análise dos dados. Depois de transcrita será novamente apresentada a você para validação das informações, garantindo a fidelidade à gravação.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a política de Educação Especial e para a construção de novos conhecimentos nesse tema. Ao avaliar a política traz-se o benefício para conhecer e aprimorar como está sendo oferecido o serviços e recursos acerca da Educação Especial e contribuir para que futuramente os participantes possam ter formações pertinentes a partir das respostas obtidas via instrumentos de análise, ou seja, trazer conhecimentos no processo de interpretação das diretrizes em ações cotidianas no atendimento escolar e avançar na proposição de ferramentas para o acompanhamento da política no contexto municipal, dados esses que poderão contribuir com a gestão municipal na condução de suas ações no âmbito da educação inclusiva. Esses resultados serão apresentados sob a forma de uma dissertação, podendo se desdobrar em artigos, capítulos de livros ou publicações em eventos científicos, como congressos, por exemplo.

Você receberá uma via deste termo, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal e da professora orientadora. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela análise e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do(a) participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução CNS 510/2016)

ANÁLISE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NA ÓTICA DOS PROFESSORES:
QUALIFICAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE

Eu, Maiara Cristina Moraes, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “Análise da Política de Inclusão Escolar Aplicada em Rede Municipal na Ótica dos Professores: Qualificação de Instrumentos para Análise” sob orientação da Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço.

Com o intuito de avaliar a implementação da Política de Inclusão escolar, no que tange sua efetivação e qualificação em âmbito municipal, este trabalho tem como objetivo verificar a perspectiva dos professores de ensino comum e do atendimento educacional especializado acerca da política de inclusão escolar vivenciada e contribuir para a análise da pertinência e qualidade do instrumento proposto para essa análise.

Você foi selecionado(a) por ser professor(a) do ensino comum na Rede Municipal de Educação de XXXXX e tem um ou mais alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) em sua turma. A sua participação ocorrerá a partir da realização de uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola acerca da aplicação da política de inclusão escolar vigente no país e no município. Ressalta-se que essa entrevista será individual, realizada de forma online remota e gravada para registro dos dados. O agendamento da entrevista ocorrerá conforme sua disponibilidade de horário e é prevista a duração de cerca de uma hora.

Como a entrevista será realizada em ambiente virtual poderão surgir riscos característicos deste ambiente virtual e meios eletrônicos em função das limitações das tecnologias utilizadas, assim como limitações da pesquisadora em assegurar total confidencialidade e potencial risco de violação. Vale destacar que sua identidade será ocultada, uma vez que o convite via e-mail será enviado para apenas um remetente por vez e não serão utilizadas listas que permitam a identificação dos participantes nem a visualização de dados de contato. Aconselhamos que você participante, tenha em seu domínio cópia eletrônica dos documentos.

Sobre as perguntas, informa-se que elas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as suas próprias ações. Diante dessas situações, a entrevista será interrompida e você poderá decidir entre continuar ou não com a participação. Em caso de encerramento da entrevista por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo e encaminhá-lo para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o seu bem-estar. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Destaca-se que todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. A gravação da entrevista ficará sob

tutela da pesquisadora em um arquivo digital no ambiente virtual da universidade e deverá ser assistida pela pesquisadora e um assistente exclusivamente para o processo de transcrição e análise dos dados. Depois de transcrita será novamente apresentada a você para validação das informações, garantindo a fidelidade à gravação.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a política de Educação Especial e para a construção de novos conhecimentos nesse tema. Ao avaliar a política traz-se o benefício para conhecer e aprimorar como está sendo oferecido o serviços e recursos acerca da Educação Especial e contribuir para que futuramente os participantes possam ter formações pertinentes a partir das respostas obtidas via instrumentos de análise, ou seja, trazer conhecimentos no processo de interpretação das diretrizes em ações cotidianas no atendimento escolar e avançar na proposição de ferramentas para o acompanhamento da política no contexto municipal, dados esses que poderão contribuir com a gestão municipal na condução de suas ações no âmbito da educação inclusiva. Esses resultados serão apresentados sob a forma de uma dissertação, podendo se desdobrar em artigos, capítulos de livros ou publicações em eventos científicos, como congressos, por exemplo.

Você receberá uma via deste termo, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal e da professora orientadora. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela análise e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do(a) participante

Apêndice 2

**QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR:
PROFESSOR DO ENSINO COMUM (QUAPOIE-PC)**

(Mendes et al, 2020)

NOME DO PROFESSOR:
FORMAÇÃO
C.1 – INDIQUE A SUA ESCOLARIDADE:
a) Ensino Fundamental Incompleto b) Ensino Fundamental Completo c) Ensino Médio – Comum Incompleto d) Ensino Médio – Comum Completo e) Ensino Médio – Técnico Incompleto f) Ensino Médio – Técnico Completo g) Ensino Médio – Normal/Magistério Incompleto h) Ensino Médio – Normal/Magistério Completo i) Ensino Superior Incompleto j) Ensino Superior Completo
FORMAÇÃO CONTINUADA
C.2 – INDIQUE QUAL SEU CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO:
a) Especialização (mínimo de 360 horas) b) Mestrado profissional c) Mestrado acadêmico d) Doutorado e) Não possuo
C.3 – INDIQUE SE A REDE EM QUE VOCÊ ATUA OFERECER CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE CONTEMPLAM TEMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
a) não b) sim, nos últimos doze meses. c) sim, há mais de doze anos. d) Não sei.
C.3.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSAS FORMAÇÕES: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)
() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () não se aplica.
CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO ATUAL E DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA OS QUAIS VOCÊ LECIONA:
C.4 – INDIQUE A SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL/REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) concursado/efetivo/estável b) Contrato temporário c) Contrato terceirizado d) Contrato CLT e) Outra opção não listada
C.5 – INDIQUE SUA FAIXA SALARIAL:
a) Até 1 salário mínimo (Aproximadamente R\$ 1.000,00) b) de 1 a 3 salários mínimos c) de 3 a 6 salários mínimos d) de 6 a 9 salários mínimos e) de 9 a 12 salários mínimos f) Mais de 12 salários mínimos
C.6 – INDIQUE A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL TOTAL COMO DOCENTE:
a) de 1 a 20 horas b) de 20 a 40 horas c) de 40 a 60 horas d) Acima de 60 horas

C.7 – INDIQUE SE VOCÊ LECIONA EM MAIS DE UM LOCAL E, EM CASO POSITIVO, A CARACTERÍSTICA DESTES:
a) não b) sim, escola comum pública c) sim, escola comum privada d) sim, instituição especializada de Educação Especial pública e) sim, instituição especializada de Educação Especial pública f) Outro local não indicado
PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO
C.8 – INDIQUE SE O SEU ALUNO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POSSUI LAUDO CLÍNICO E/OU PARECER EDUCACIONAL
a) não. b) sim, ambos. c) sim, laudo clínico. d) sim, parecer educacional. e) Não sei.
C.9 – SE POSSUI PARECER EDUCACIONAL, QUEM PARTICIPOU DE SUA ELABORAÇÃO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) outro professor da sala comum b) Professor da Educação Especial c) Professor Bilíngue – Libras/Português d) Coordenador pedagógico da escola e) Diretor e/ou vice-diretor f) Orientador educacional da escola g) profissional responsável pela Educação Especial da sua rede de ensino h) Profissionais da equipe multidisciplinar (profissionais da saúde) i) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio à inclusão escolar j) Guia-intérprete k) Brailista i) Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa m) outro profissional que atue especificamente no apoio à inclusão escolar n) não sei o) Não se aplica
APOIOS PESSOAIS
C.10 INDIQUE SE ESTE ALUNO DEMANDA AUXÍLIO NAS ATIVIDADES DE ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL, LOCOMOÇÃO E/OU COMPORTAMENTOS DESAFIADORES E SE, CASO POSITIVO, ESTE RECEBE APOIO EXTRA PARA EXECUÇÃO DESTAS ATIVIDADES
a) sim, mas não possui apoio extra. b) sim, possui apoio extra. c) Não sei explicar.
C.10.1– CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio b) Estagiário c) Familiar do aluno público-alvo da Educação Especial d) outro profissional designado especificamente para esta função e) outro profissional que não é designado especificamente para esta função f) outro aluno g) Outra pessoa não listada
C.10.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
APOIOS PEDAGÓGICOS ESPECIALIZADOS
C.11 INDIQUE TODOS OS APOIOS/SERVIÇOS UTILIZADOS ATUALMENTE PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
<ul style="list-style-type: none"> a) Atendimento educacional especializado. b) Profissional de apoio escolar. c) Apoio em sala de aula (bi docência) d) Apoio em sala de aula (ensino colaborativo) e) Serviço de professor itinerante de Educação Especial. f) Acompanhamento pedagógico (reforço escolar) g) Suporte via serviço de consultoria colaborativa ou atendimento com membro (s) da equipe multidisciplinar de cunho educacional. h) Atendimento com membro(s) da equipe multidisciplinar sem cunho educacional e/ou outro(s) serviço(s) especializado(s) de cunho educacional não contemplado nas opções listadas.
C.12 INDIQUE QUAIS DOS SERVIÇOS LISTADOS EXISTE(M) NA REDE
<ul style="list-style-type: none"> a) Atendimento educacional especializado b) Profissional de apoio escolar c) Apoio em sala de aula (bi docência) d) Apoio em sala de aula (itinerância) e) Apoio em sala de aula (ensino colaborativo) f) Serviço de professor itinerante de Educação Especial g) Acompanhamento pedagógico (reforço escolar) h) Suporte via serviço de consultoria colaborativa ou atendimento com membro (s) da equipe multidisciplinar de cunho educacional i) Atendimento com membro(s) da equipe multidisciplinar sem cunho educacional e/ou outro(s) serviço(s) especializado(s) não contemplado nas opções listadas
C.13 – INDIQUE SERVIÇO (S) QUE EXISTEM NA REDE (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
<ul style="list-style-type: none"> a) Educação domiciliar b) Centro de Atendimento Educacional Especializado público c) Centro de Atendimento Educacional Especializado privado d) Classe hospitalar e) Classe especial f) Escola Especial g) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar h) outro serviço fora da escola comum e não listado i) Não sei
C.14 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTES SERVIÇOS DE APOIO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
<ul style="list-style-type: none"> a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
C.15 – INDIQUE SE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA SUA ESCOLA PREVÊ ASSUNTO (S) RELACIONADO (S) AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, E, EM CASO POSITIVO, A QUE ESTES SE REFEREM: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
<ul style="list-style-type: none"> a) A escola possui itens destinados à inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico b) O Projeto Político Pedagógico prevê a articulação entre o professor de Educação Especial e os professores da classe comum c) O Projeto Político Pedagógico prevê procedimentos de adaptação de avaliações executadas na classe comum voltados aos alunos público-alvo da Educação Especial d) O Projeto Político Pedagógico prevê a existência de profissionais de apoio, quando necessário, para alunos público-alvo da Educação Especial e) O Projeto Político Pedagógico prevê a proposta de educação bilíngue para alunos surdos f) os tópicos relacionados à inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico estão diluídos ao longo do texto, sem haver um ou mais itens específicos para tal g) outra opção não listada h) O Projeto Político Pedagógico não aborda assuntos relacionados aos alunos público-alvo da Educação Especial i) A escola não possui Projeto Político Pedagógico j) Não sei informar.
C.15.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO QUE DIZ RESPEITO AOS ASSUNTOS RELACIONADOS AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
<ul style="list-style-type: none"> a) 01 b) 02 c) 03

d) 04 e) 05
PLANEJAMENTO
C.16 – INDIQUE SE EXISTE REUNIÕES DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE COMPÕEM AS SUAS TURMAS E, CASO A RESPOSTA SEJA AFIRMATIVA, SE VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DOS MESMOS:
a) existe e participo. b) existe, mas não tem documentação. c) existe, mas não participo. d) não existe. e) Não sei se existe.
C.17 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI TEMPO, NA SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DESTINADO PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA OS ALUNOS DAS SUAS TURMAS, E O GRAU DE SUFICIÊNCIA DO MESMO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
C.18 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA COMUM:
a) nunca b) raramente c) às vezes d) frequentemente e) Sempre
PRÁTICA PEDAGÓGICA E PARTICIPAÇÃO DO ALUNO
C.19 – SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES PELOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS SUAS TURMAS:
a) as atividades propostas são as mesmas para todos da turma, e, portanto, eles participam conjuntamente com o grupo. b) há propostas diferenciadas nas atividades para a turma, e eles participam em parte com o grupo. c) Há propostas diferenciadas nas atividades com exclusividade para eles, e assim eles não participam com os demais
C.20 – SOBRE DIFERENCIAÇÕES NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA TRABALHAR COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
a) nunca realizo modificações na minha prática pedagógica, pois acredito que não deva haver diferenças para esse alunado se estamos na inclusão escolar b) nunca realizo modificações na minha prática pedagógica, pois não sei como realizá-las para a organização da minha aula. c) quando necessário, as vezes realizo modificações na minha prática pedagógica d) Quando necessário, frequentemente realizo modificações na minha prática pedagógica
C.20.1 – NOS CASOS POSITIVOS SOBRE REALIZAR DIFERENCIAÇÕES EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZÁ-LAS:
a) nunca b) raramente c) às vezes d) frequentemente e) Sempre
C.20.2 – INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS MODIFICAÇÕES: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
PRÁTICA PEDAGÓGICA E FLEXIBILIDADES CURRICULARES

C.21 - CASO VOCÊ POSSUA ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE DEMANDAM DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES, INDIQUE SE:

- a) nunca são realizadas as diferenciações
- b) raramente são realizadas as diferenciações nos objetivos
- c) às vezes são realizadas as diferenciações nos objetivos
- d) frequentemente são realizadas as diferenciações nos objetivos
- e) Sempre que necessário são realizadas diferenciações nos objetivos
- f) Não se aplica

C.21.1 – CASO AS DIFERENCIAÇÕES SEJAM REALIZADAS, INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZÁ-LAS (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)

- a) 01
- b) 02
- c) 03
- d) 04
- e) 05

ANÁLISE

C.22 – NAS FORMAS DE ANÁLISE:

- a) nunca são realizadas as diferenciações nas formas de análise
- b) raramente são realizadas as diferenciações nas formas de análise
- c) às vezes são realizadas as diferenciações nas formas de análise
- d) frequentemente são realizadas as diferenciações nas formas de análise
- e) Sempre que necessário são realizadas diferenciações nas formas de análise
- f) O aluno não realiza avaliações
- g) Não se aplica

C.22.1 – NOS CASOS POSITIVOS, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES NAS AVALIAÇÕES :

- a) nunca
- b) raramente
- c) às vezes
- d) frequentemente
- e) Sempre

ANÁLISE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

C.23 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA OCORRE A ANÁLISE ESCRITA DO(S) SEU(S) ALUNO(S) PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM LOCAL SEPARADO DO RESTANTE DA TURMA

- a) nunca
- b) raramente
- c) às vezes
- d) frequentemente
- e) Sempre
- f) Ainda não realizei avaliações com a turma em que este(s) aluno(s) está/estão inseridos

C.25 – SOBRE REALIZAR A ANÁLISE ESCRITA PARA MEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ENQUANTO PARÂMETRO DE APRENDIZADO:

- a) não deve ser utilizada
- b) deve ser utilizada
- c) não é necessária
- d) Não se aplica

INDIQUE QUAIS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DEVAM SER UTILIZADOS COM SEUS ALUNOS (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

C.26 - O QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS IMPORTANTE AVALIAR AO AVALIAR O PAEE

- a) Expectativas de aprendizagem do currículo
- b) Desenvolvimento de habilidades sociais
- c) Autonomia e habilidade de vida diária
- d) Objetivos do plano individualizado do estudante

C.27 – AO ATRIBUIR NOTAS E CONCEITOS QUAIS PARÂMETROS VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE:

<p>a) O aluno com ele mesmo b) O aluno com os demais colegas c) O currículo d) Outro</p>
<p>DIFERENCIAÇÕES REALIZADAS EM AVALIAÇÕES ESCRITAS QUANDO NECESSÁRIAS: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>
<p>C.28 – TEMPO DE DURAÇÃO DA ANÁLISE ESCRITA:</p>
<p>a) não utilizada b) utiliza sempre c) Uso quando necessário d) Não necessário</p>
<p>C.29– CONTEÚDO DA ANÁLISE ESCRITA:</p>
<p>a) não utilizada b) utiliza sempre c) Uso quando necessário d) Não necessário</p>
<p>C.30 – AUXÍLIO DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:</p>
<p>a) não utilizada b) utiliza sempre c) Uso quando necessário d) Não necessário</p>
<p>C.31 – AUXÍLIO DE OUTRO PROFISSIONAL (por exemplo, intérprete, guia-intérprete, leitor)</p>
<p>a) não utilizada b) utiliza sempre c) Uso quando necessário d) Não necessário</p>
<p>C.32 – AUXÍLIO DE OUTRO ALUNO:</p>
<p>a) não utilizada b) utiliza sempre c) Uso quando necessário d) Não necessário</p>
<p>C.33 – MODO COMO PODE SER RESPONDIDA AS AVALIAÇÕES: (EXEMPLO: ORAL EM VEZ DE ESCRITO)</p>
<p>a) não utilizada b) utiliza sempre c) Uso quando necessário d) Não necessário</p>
<p>C.34 – MODO DE IMPRESSÃO: (EXEMPLO: TAMANHO DA FONTE, BRAILE ETC.)</p>
<p>a) não utilizada b) utiliza sempre c) Uso quando necessário d) Não necessário</p>
<p>ANÁLISE: CERTIFICADO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA</p>
<p>C.35 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DEVEM RECEBER CERTIFICADO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA:</p>
<p>a) nunca b) raramente c) às vezes d) frequentemente e) Sempre</p>
<p>C.36 – INDIQUE SE SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL JÁ RECEBERAM CERTIFICADO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA:</p>
<p>a) nunca b) raramente</p>

<p>c) às vezes d) frequentemente e) Sempre</p>
<p>SUPOORTE PARA O PROFESSOR DO ENSINO COMUM/DO SISTEMA DE ENSINO</p>
<p>C.37 – INDIQUE COM QUAIS TIPOS DE PROFISSIONAIS E/OU PESSOAS VOCÊ POSSUI OPORTUNIDADE DE DIALOGAR SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p>
<p>a) Diretor e/ou vice-diretor b) Orientador educacional da escola c) Coordenador pedagógico da escola d) outro (s) professor (es) da classe comum e) Professor (es) de Educação Especial f) Professor (es) bilíngue – libras/língua portuguesa g) Brailista h) Instrutor de libras: i) Guia-intérprete: j) Acompanhante (s) /atendente (s) pessoal (is) /profissional (is) de apoio k) Supervisor de ensino da sua rede de ensino l) Profissional responsável pela Educação Especial da sua rede de ensino m) Membros da equipe multidisciplinar n) Familiares de alunos público-alvo da Educação Especial</p>
<p>C.37.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE CONTATO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)</p>
<p>a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05</p>
<p>INTERAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM OS DEMAIS ALUNOS DA TURMA</p>
<p>C.38 COMO SE DÁ A INTERAÇÃO DO ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM OS COLEGAS:</p>
<p>a) Ele interage espontaneamente com os colegas e é bem-recebido no grupo, na maioria das vezes b) Ele interage espontaneamente com os colegas, porém nem sempre é bem-recebido pelo grupo c) Ele não interage espontaneamente</p>
<p>ACOLHIMENTO REALIZADO PELA ESCOLA</p>
<p>C.39 – GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO À POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DA SUA ESCOLA: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)</p>
<p>a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05</p>
<p>C.40 –OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAM DAS FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA DURANTE O HORÁRIO LETIVO:</p>
<p>a) sempre b) frequentemente c) às vezes d) raramente e) Não se aplica</p>
<p>C.41 – OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAM DOS PASSEIOS E DEMAIS ATIVIDADES EXTRAESCOLARES:</p>
<p>a) raramente b) às vezes c) frequentemente d) Sempre e) Não se aplica</p>
<p>AUTOANÁLISE</p>
<p>C.42 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: (SENDO QUE 01</p>

CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
C.43 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO MEDIANTE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A INSATISFEITO E 05 MUITO SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
C.44 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS LEGISLAÇÕES QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
C.45 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS SEUS DIREITOS E DEVERES ENQUANTO PROFESSOR DE CLASSE COMUM QUE ATUA COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
C.46 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE PROCEDIMENTOS, MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
C.47 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE EQUIPAMENTOS/RECURSOS TECNOLÓGICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
ANÁLISE DO SEU TRABALHO
AVALIE SEU TRABALHO COM SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EM RELAÇÃO A:
C.48– ADEQUAÇÕES NAS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05 f) Não realizo modificações
C.49 – NAS DIFERENCIAÇÕES NAS ESTRATÉGIAS SUAS DE ENSINO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05 f) Não realizo modificações
C.50 – NAS DIFERENCIAÇÕES NOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS QUE VOCÊ UTILIZA: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05 f) Não realizo modificações
C.51 – NAS DIFERENCIAÇÕES NAS SUAS FORMAS DE ANÁLISE: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05 f) Não realizo modificações
AUTOANÁLISE RELACIONADA ÀS RELAÇÕES INTERPESSOAIS OU COLABORAÇÃO
C.52 – NA SUA INTERAÇÃO COM SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05 f) Não realizo modificações
C.53 – NO TRATAMENTO EM RELAÇÃO ÀS SITUAÇÕES DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05 f) Não realizo modificações

Apêndice 3

**QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR:
PROFESSOR ESPECIALIZADO (QUAPOIE-PE)
(Mendes et al, 2020)**

MÊS E ANO DA APLICAÇÃO:
QUESITO 1. FORMAÇÃO
E.1 – INDIQUE O TIPO DA SUA FORMAÇÃO INICIAL: a) Ensino Superior – Bacharelado b) Ensino Superior – Licenciatura c) Outro _____
E.2 – INDIQUE O SEU CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL a) Especialização (mínimo de 360 horas) b) Mestrado profissional c) Mestrado acadêmico d) Doutorado e) Não possuo
E.3 – NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, QUAL FOI O TIPO DE CURSO QUE VOCÊ PARTICIPOU NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: a) Curso de curta duração (até 30 horas) b) Curso de extensão (de 30 a 180 horas) c) Curso de aperfeiçoamento (acima 180 horas) d) Não participei de cursos da área nos últimos 2 anos
E.4 – INDIQUE SE A REDE EM QUE VOCÊ ATUA OFERECEU CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE CONTEMPLARAM TEMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: a) não b) sim, nos últimos 12 meses c) sim, há mais de 12 meses d) Não sei
ATUAÇÃO PRÁTICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
E.5 – HÁ QUANTO TEMPO ATUA COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL? a) Até 2 anos b) há mais de 2 e até 5 anos c) há mais de 5 e até 10 anos d) Há mais de 10 e até 15 anos
CONDIÇÕES DE TRABALHO
E.6 – INDIQUE A SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL/REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS) a) concursado/efetivo/estável b) Contrato temporário c) Contrato terceirizado d) Contrato CLT e) Outra opção não listada
E.7 – INDIQUE SUA FAIXA SALARIAL: a) até um salário mínimo (Aproximadamente R\$ 1000,00) b) de 1 até a 3 salários mínimos c) de 3 até a 6 salários mínimos d) de 6 a 9 salários mínimos e) de 9 a 12 salários mínimos f) Acima de 12 salários mínimos
E.8 – INDIQUE SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL TOTAL COMO DOCENTE: a) de 1 a 20 horas b) de 20 a 40 horas c) de 40 a 60 horas d) Acima de 60 horas
E.9 – INDIQUE SE VOCÊ TRABALHA EM MAIS DE UM LOCAL E, EM CASO POSITIVO, ONDE:

<p>E.10 – INDIQUE O MODELO DE APOIO/SERVIÇO REALIZADO POR VOCÊ:</p> <p>a) Acompanhamento pedagógico (reforço escolar)</p> <p>b) Atendimento Educacional Especializado</p> <p>c) Bi docência ou Ensino Colaborativo</p> <p>d) Serviço de professor itinerante de Educação Especial</p> <p>e) Suporte via serviço de consultoria colaborativa</p> <p>f) Outro serviço especializado não contemplado nas opções listadas</p>
<p>E.11 - INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E A CARGA HORÁRIA COM CADA ALUNO: (CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DO ATENDIMENTO, ASSINALE A MAIS USUAL)</p> <p>a) uma vez por semana em até 1 hora de atendimento</p> <p>b) uma vez por semana com duração variada</p> <p>c) de 1 a 2 vezes por semana com até 1 hora de atendimento cada</p> <p>d) de 1 a 2 vezes por semana com duração variada</p> <p>e) de 2 a 3 vezes por semana com até 1 hora de atendimento cada</p> <p>f) de 2 a 3 vezes por semana com duração variada</p> <p>g) Mais de 3 vezes por semana com variação na carga horária</p>
<p>E.12 - INDIQUE O LOCAL EM QUE ESTE ATENDIMENTO É REALIZADO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p> <p>a) Centro de Atendimento Educacional Especializado</p> <p>b) Classe Especial</p> <p>c) Classe hospitalar</p> <p>d) Educação a distância</p> <p>e) Educação domiciliar</p> <p>f) Escola especial/Instituição especializada</p> <p>g) Fora da sala comum, durante o horário da aula na mesma</p> <p>i) na sala comum durante o horário de aula</p> <p>j) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar</p> <p>h) Outro local não listado</p>
<p>IDENTIFICAÇÃO DO PAEE</p>
<p>E.13 – INDIQUE SE OS ALUNOS PAEE POSSUEM LAUDO CLÍNICO E/OU PARECER EDUCACIONAL:</p> <p>a)</p> <p>b) sim, ambos</p> <p>c) sim, laudo médico</p> <p>d) sim, parecer</p> <p>e) Não</p>
<p>E.14 – QUANDO UM NOVO ALUNO PAEE ENTRA EM SUA TURMA VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DO ALUNO:</p> <p>a) Não b) Sim c) Não tem PEI na minha escola d) Não sei</p>
<p>E.15 – INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DOS PARECERES EDUCACIONAIS:</p> <p>a) nunca</p> <p>b) raramente</p> <p>c) às vezes</p> <p>d) frequentemente</p> <p>e) Sempre</p>
<p>E.16 – INDIQUE SE HÁ CASOS EM QUE O ALUNO COMEÇA A RECEBER ATENDIMENTO ESPECIALIZADO ANTES DA EMISSÃO DE SEU PARECER E/OU LAUDO CLÍNICO:</p> <p>a) nunca</p> <p>b) raramente</p> <p>c) às vezes</p> <p>d) frequentemente</p> <p>e) Sempre</p>

<p>INDIQUE A EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO (S) PARECER (ES) EDUCACIONAL (IS) (NÃO É NECESSÁRIO SE AUTO INCLUIR NESTA QUESTÃO, UMA VEZ QUE VOCÊ JÁ ASSINALOU ANTERIORMENTE SE PARTICIPA OU NÃO) (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>
<p>E.17– EQUIPE DOCENTE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>
<p>a) Coordenador pedagógico da escola b) outro profissional de dentro da escola c) Diretor e/ou vice-diretor d) Orientador educacional da escola e) Profissional responsável pela Educação Especial da sua rede de ensino f) Supervisor de ensino da sua rede de ensino g) outro profissional de fora da escola h) não sei i) Não se aplica</p>
<p>E.18 – EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR E DO MUNICÍPIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>
<p>a) Coordenador pedagógico da escola b) outro profissional de dentro da escola c) Diretor e/ou vice-diretor d) Orientador educacional da escola e) Profissional responsável pela Educação Especial de sua rede de ensino f) Supervisor de ensino da sua rede de ensino g) outro profissional de fora da escola i) Não se aplica</p>
<p>E.19 – FAMÍLIA E ALUNO AVALIADO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>
<p>a) Aluno b) família c) não sei d) Não se aplica</p>
<p>E.20 INDIQUE SE SEUS ALUNOS PAEE DEMANDAM AUXÍLIO NAS ATIVIDADES DE ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL, LOCOMOÇÃO E/OU COMPORTAMENTOS DESAFIADORES E SE, CASO POSITIVO, ESTES RECEBEM APOIO EXTRA PARA EXECUÇÃO DESTAS ATIVIDADES:</p>
<p>a) sim, mas não possuem apoio extra b) sim, possui apoio extra c) sim, mas nem todos possuem apoio extra d) Não tenho alunos com estas demandas de apoio</p>
<p>E.20.1– CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO NA SUA MAIORIA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>
<p>a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio b) Estagiário c) Familiar do aluno público-alvo da Educação Especial d) outro profissional designado especificamente para esta função f) outro aluno g) outra pessoa não listada</p>
<p>E. 20.2– INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)</p>
<p>a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5</p>
<p>SUPORTES PEDAGÓGICO PARA ALUNOS PAEE</p>
<p>E.21 – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:</p>

E.21.1 – INDIQUE SEU O GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
E.22 – ENSINO COLABORATIVO OU BIODOCÊNCIA
E.22.1 – INDIQUE SEU O GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
E.23 – APOIO/ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO OU REFORÇO ESCOLAR:
a) existe b) não sei se existe o serviço c) Não existe o serviço
E.23.1 – INDIQUE SEU O GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
E.24 – PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR E/OU ATENDENTE PESSOAL E/OU ACOMPANHANTE:
a) existe b) não sei se existe o serviço c) Não existe o serviço
E.24.1 – INDIQUE SEU O GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE SUPORTE: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
E.25 – INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMPÕE O CONSELHO ESCOLAR DE SUA REDE:
a) não b) Sim C) Não sei
E.26 – INDIQUE SE VOCÊ RECEBE SUPORTE DE OUTRO PROFISSIONAL EM RELAÇÃO À ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) do (s) professor (es) de Educação Especial anterior (es) do aluno b) do (s) professor (es) que atua (m) com os alunos na classe comum c) do coordenador pedagógico da escola d) Da gestão da escola e) de profissionais da equipe multidisciplinar f) de familiares dos alunos g) de profissional de apoio à inclusão escolar h) Não recebo suporte de outras pessoas

E.27 – INDIQUE SE ESSES O(S) PROJETO(S) POLÍTICO PEDAGÓGICO(S) DA SUA ESCOLA SEDE PREVÊ/PREVÊEM ASSUNTO(S) RELACIONADO(S) A ESTE(S) ALUNO(S), E, EM CASO POSITIVO, A QUE ESTES SE REFEREM:
a) A escola possui itens destinados especificamente à inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico b) O Projeto Político Pedagógico não aborda assuntos relacionados aos alunos público-alvo da Educação Especial c) Não sei informar
PLANEJAMENTOS
E.28 – INDIQUE SE O PLANEJAMENTO REALIZADO É SUFICIENTE PARA SUA ATUAÇÃO COM OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A POUCO SUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE):
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
E.29 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA ESTE PLANEJAMENTO É ELABORADO/REVISADO: (CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DO PLANEJAMENTO, ASSINALE A MAIS USUAL)
a) Bimestral/Trimestral b) semestral c) anual d) quando alguém solicita e) Não existe
E.30 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM A CARGA HORÁRIO DE TRABALHO PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
E.31 – INDIQUE SE SEU PLANEJAMENTO TAMBÉM CONTEMPLA AS ATIVIDADES DA CLASSE COMUM:
a) nunca b) raramente c) às vezes d) frequentemente e) Sempre f) não sei
CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
E.32 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA AS ATIVIDADES QUE VOCÊ REALIZA DURANTE SEUS ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS ESTÃO RELACIONADAS COM AQUELAS DA CLASSE COMUM:
a) nunca b) raramente c) às vezes d) frequentemente e) Sempre f) não sei
E.33 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA DIFERENCIAÇÕES NOS OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS DIDÁTICO PARA OS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
a) Sempre b) frequentemente c) apenas quando necessário d) não é necessária e) Não se aplica
E.34 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SÃO APLICADAS AVALIAÇÕES DIFERENCIADAS PARA O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

<ul style="list-style-type: none"> a) nunca b) raramente c) às vezes d) frequentemente e) Sempre f) não sei
E.35 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA O PROFESSOR DA SALA COMUM SOLICITA QUE VOCÊ APLIQUE A ANÁLISE PARA O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
<ul style="list-style-type: none"> a) nunca b) raramente c) às vezes d) frequentemente e) Sempre f) não sei
E.36 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAM DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA:
<ul style="list-style-type: none"> a) nunca b) raramente c) às vezes d) frequentemente e) Sempre f) não sei
PARCERIAS E APOIO
E.37 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ APOIA O PROFESSOR DA CLASSE COMUM: (ASSINALE A MAIS USUAL)
<ul style="list-style-type: none"> a) semanal b) quinzenal c) mensal d) Bi/trimestral e) semestral f) anual g) Não é necessário
E. 38 – QUANDO HÁ APOIO AO PROFESSOR DA CLASSE COMUM, COMO ESTE SE DÁ: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS
<ul style="list-style-type: none"> a) Diferenciação nas avaliações b) Explicações acerca das especificidades do aluno e de estratégias gerais c) Elaboração conjunta de planos de aula d) Elaboração de estratégias específicas e) Elaboração de materiais e recursos pedagógicos f) Participação no ensino na classe comum em forma de bi docência ou ensino colaborativo i) outra opção não listada j) Não se aplica
SUPORTE/PARCERIA/COLABORAÇÃO
E.39– INDIQUE COM QUAIS TIPOS DE PROFISSIONAIS E/OU PESSOAS VOCÊ POSSUI OPORTUNIDADE DE DIALOGAR SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
<ul style="list-style-type: none"> a) Diretor e/ou vice-diretor b) Orientador educacional da escola c) Coordenador pedagógico da escola d) Outro (s) professor (es) da classe comum e) Professor (es) de Educação Especial f) Professor (es) bilíngue – libras/língua portuguesa g) Brailista h) Instrutor de libras: i) Guia-intérprete: j) Acompanhante (s) /atendente (s) pessoal (is) /profissional (is) de apoio k) Supervisor de ensino da sua rede de ensino l) Profissional responsável pela Educação Especial da sua rede de ensino m) Membros da equipe multidisciplinar n) Familiares de alunos público-alvo da Educação Especial

C.39.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSE CONTATO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
INTERAÇÃO
C.40 COMO SE DÁ A INTERAÇÃO DO ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM OS COLEGAS:
a) Ele interage espontaneamente com os colegas e é bem-recebido no grupo, na maioria das vezes b) Ele interage espontaneamente com os colegas, porém nem sempre é bem-recebido pelo grupo c) Ele não interage espontaneamente
INCLUSÃO REALIZADA NA ESCOLA
E.41 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO À INCLUSÃO ESCOLAR REALIZADA EM SUA ESCOLA: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
E.42 – OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAM DAS FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA
a) Raramente b) Às vezes c) Frequentemente d) Sempre e) Não sei f) Não se aplica
E.43 – OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAM DOS PASSEIOS E DEMAIS ATIVIDADES EXTRAS:
a) raramente b) às vezes c) frequentemente d) Sempre f) não sei g) Não se aplica
AUTOANÁLISE RELACIONADA AO TRABALHO DOCENTE
E.44 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A AUTONOMIA PARA ORGANIZAR O CRONOGRAMA DE TRABALHO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
E.45 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A AUTONOMIA PARA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DOS ALUNOS: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
AUTOANÁLISE RELACIONADA À PRÁTICA DOCENTE

E.46– INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS LEGISLAÇÕES QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
E.47 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS SEUS DIREITOS E DEVERES ENQUANTO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
E.48 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO NA CONFECÇÃO E USO DE MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS, INCLUINDO TECNOLOGIA ASSISTIVA: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
AUTOANÁLISE RELACIONADA À INTERAÇÃO OU COLABORAÇÃO
E.49 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO NA SUA PARCERIA COM O (S) PROFESSOR (ES) DA CLASSE COMUM: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
E.49 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO NA SUA PARCERIA COM O (S) PROFESSOR (ES) DA CLASSE COMUM: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
E.50 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO ÀS SITUAÇÕES DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO POR PARTE DE OUTROS PROFISSIONAIS EM RELAÇÃO AOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
E.51 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO À VALORIZAÇÃO DE SEU TRABALHO/PROFISSÃO POR PARTE DE OUTROS PROFISSIONAIS EM RELAÇÃO AO SEU TRABALHO/PROFISSÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5

E.52 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO NA SUA INTERAÇÃO COM FAMILIARES DE SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

AUTOANÁLISE RELACIONADA ÀS DEMANDAS FORMATIVAS

E.53 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

E.54 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS DIREITOS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

E.55 – AVALIE SEU TRABALHO COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) Não se aplica

Apêndice 4 - Roteiro de questões aplicadas ao gestor responsável pela Educação Especial do município

QUESTÕES

- 1- Relate o histórico e panorama geral e atual da política de Educação Especial do município.
- 2- Quais as diretrizes legislativas que regem a Educação Especial do município para definir sua execução?
- 3- Quais são as propostas de Educação Especial no município?
- 4- Quais os critérios para implementação e organização de sala de recursos multifuncional para o município?

Apêndice 5 – Transcrição Entrevista Professora Educação Especial - Instrumento Quapoie Professor Especializado Versão 5

Realizada em 07/10/2021

Utilização de siglas

PEE 1 = Professor de Educação Especial 1

P = Pesquisadora

P: você vai me indicar o tipo de sua formação inicial ensino superior bacharelado ensino superior licenciatura ou outro tipo de formação

PEE1: licenciatura

P: Ok

P: indique seu curso de mais alta titulação na área de Educação Especial especialização mínimo de 360 horas mestrado profissional mestrado acadêmico doutorado ou não tenho

PEE1: olha eu faço lato sensu não sei *ti* falar qual deles é

P: tá lato sensu, lato sensu é especialização

PEE: isso

P: nos últimos dois anos qual foi o tipo de curso que você participou na área de Educação Especial? Curso de curta duração até 30 horas curso de aperfeiçoamento acima de 168 horas curso de extensão de 30 a 180 horas ou não participou de nenhum curso na área nos últimos dois anos?

PEE1: eu fiz duas pós lato sensus e iniciei a segunda licenciatura em pedagogia

P: “ (risos)

PEE1: sendo mãe (risos)

P: indique se a rede em que você atua oferece cursos de formação continuada que contemplaram temas de Educação Especial

PEE1: sim *ah* é a rede *né*? *Cê* trabalha na municipal não trabalha?

P: trabalho *aham*

PEE1: / é a formação que a gente tem de tdc on-line as lives / é contemplam também, eu inclusive indico os professores da minha escola assistirem essas lives

P: concordo (risos), é muito boa *né*?

PEE1: muito boa

P: *huhum*, verdade

P: há quanto tempo atua como professora de Educação Especial? dois anos de cinco até 10 anos mais de 15 anos a mais de *é*/ de dois a cinco anos ou de 10 a 15 anos?

PEE1: de dois a cinco

P: indique sua situação funcional regime de contratação tipos de vínculos concursada efetiva estável contratado temporário contratado terceirizado contratado clt outra opção não listada?

PEE1: processo seletivo é contrato temporário

P: a faixa salarial / um salário mínimo de um a três de três a seis de seis a nove de nove a 12 acima de 12 (risos)

PEE1: de três a seis, (risos), quem dera acima de 12

P: (risos) quem dera

P: indique sua carga horária de trabalho semanal total como docente de uma a 20 de 20 a 40 de 40 a 60 e acima de 60

PEE1: de 20 a 40 em hora aula, porque a gente tem que considerar que a gente tem o tdi + e também tem o formação né? Acaba dando bem mais que isso

P: tá

P: você trabalha em quantas escolas? uma duas três ou mais

PEE1: uma

P: indique um modelo de apoio serviço realizado por você acompanhamento pedagógico reforço escolar atendimento educaç [] educacional especializado bidocência ou ensino colaborativo serviço de professor itinerante de Educação Especial suporte via serviços de consultoria colaborativa outros serviços especializados não contemplado nas opções listadas

PEE1: eu acho que aí tem como escolher duas opções?

P: pode

PEE1: porque eu trabalho com ensino colaborativo com os professores auxilio eles a pensar como passar a atividade pra toda classe pra contemplar aquele aluno que está inserido só que eu também tenho um momento que eu tiro o aluno e levo pra sala de recurso

P: ok sem problemas

PEE1: então aí acho que é tanto na questão do aee quanto ensino colaborativo

P: ok

P: indique com que frequência você realiza o atendimento educacional especializado e a carga horária com cada aluno? Caso haja variação na frequência do atendimento assinale a mais usual uma vez por semana uma hora de atendimento uma vez por semana com duração variada uma ou duas vezes por semana com até uma hora em cada atendimento uma ou duas vezes por semana com duração variada duas a três vezes por semana de até uma hora de atendimento duas a três vezes por semana com duração variada mais de três vezes por semana com carga horária variada

PEE1: de duas a três vezes por semana com carga horária variada porque às vezes eu atendo uma hora aula às vezes eu atendo duas

P: certo

P: você vai indicar o local em que esse atendimento é realizado assinale quantas alternativas forem necessárias o centro de atendimento especializado classe especial classe hospitalar educação à distância educação domic [] domiciliar escola especial institu [] instituição especializada fora da sala comum durante o horário de aula na mesma sala na sala comum durante o horário de aula sala de recursos multifuncional ou similar ou outro local não listado?

PEE1: eu atendo na sala de recurso e na sala de aula regular

P: ok

PEE1: eu evito um pouco atender na sala de aula regular eu prefiro trabalhar o colaborativo com os professores eu atendo mais na sala de aula regular quando é alguma análise no caso na prefeitura isso ainda não aconteceu por conta da pandemia porque eu notei que quando eu atendia o aluno em sala de aula regular *rola* um pouco de estigma dos colegas de classe

P: certo

PEE1: por ter um professor ali só pra ele

P: *humhum*

PEE1: daí eu prefiro orientar o professor regente sobre como trabalhar com aquele aluno e retirar ele da sala nos momentos

P: entendi certo *humhum*

P: indique se os aluno PAEE possui laudo clínico e ou parecer educacional

PEE1: sim

P: sim?

PEE1: eu tenho uma aluna só que *tá* em processo de fechamento de diagnóstico o restante todos têm laudo

P: tá

P: aí + é + quando um novo aluno PAEE entra em sua turma você participa do planejamento indiv./ [] individualizado ou similar do aluno?

PEE1: sou eu que faço (risos)

P: tá (risos)

P: é + indique se você participa da elaboração dos pareceres educacionais

PEE 1: de toda escola?

P: assim no caso seria assim é quando eles vão fazer um relatório *pra pra* algum + *pra* efeito de família ou efeito de médico algum tipo de parecer neste sentido

[[P: você partic [] não nunca aconteceu?

PEE 1: nunca aconteceu

P: tá

+++ pronto

P: indique se há casos em que o aluno começa receber o atendimento especializado antes do parecer ou laudo clínico raramente nunca sim frequentemente sempre (risos)

PEE 1: já aconteceu mas não é frequente

P: tá então às vezes ou não?

PEE 1: às vezes porque assim é que nem a aluna que eu *ti* falei *a a* aluna que eu *ti* falei quando eu comecei a atender ela foi porque a mãe estava desesperada já a aluna *tava* no sétimo ano não era alfabetizada não reconhecia as letras era um caso que você percebia que o déficit da aluna era muito grande *i* daí eu orientei a mãe sobre o que ela deveria fazer ela *tá* aguardando o sus até hoje ela inclusive *tá* buscando médico particular *pra* conseguir fechar o laudo dessa filha gastando um monte de dinheiro *i* daí em conversa com a escola eu falei que mesmo ela não tendo laudo eu gostaria de *atende i* eu acho importante esse trabalho porque? Imagina se eu não *tivesse* acontec [] começado *atende* essa aluna ano passado? Essa aluna agora *tá* começando a *lê* é uma aluna que *tá* indo pra sílabas complexas e foi tudo on-line então imagina

[[P: nossa que bom PEE 1: se eu tivesse esperado?

P: é verdade que bom *né?* Não precisa + é de tanto *né?* você fez on-line e deu certo talvez se *tivesse* feito antes outras pessoas *né?*

[[PEE 1 ou presencial teria sido muito mais rápido

[[P: é

PEE 1: a mãe foi fundamental a mãe ela foi extremamente participativa é a mãe pedia orientação sobre o que fazer porque eu tinha é aula

[[P: que legal

PEE 1: duas vezes por semana só que daí a mãe sempre mandava mensagem tirava dúvida P: que legal

PEE 1: aí ela compartilhava *vídeo*

P: família é tudo né?

PEE 1: exatamente

P: é verdade [[

PEE 1: *cê* percebe que o progresso eu falo que 20% fui eu o restante foi a família

P: é faz diferença porque também passa mais tempo com a família né?

[[PEE 1: exato P: a gente só orienta mas quem vai conduzir é a família

PEE 1: é a família

P: que bom que legal

P: agora deixa eu ver + aí você vai me dizer sobre a + equipe de elaboração dos pareceres educacionais a equipe docente tem professor bilíngue professores de ensino comum é + outros professores de Educação Especial outros tipos de professor ou não se aplica ou não sabe

PEE 1: *naaa* na minha escola só professores regulares eu sou a única professora de Educação Especial e eu que *tô* implantando a sala de recurso

[[P: ah

PEE 1: nunca tiveram atendimento

[[P: entendi *cê* entrou que ano? Ano passado?

[[PEE 1: ano passado

P: tá ah +

P: é agora sobre a gestão escolar do município é coordenador pedagógico da escola outro profissional dentro da escola diretor e ou vice-diretor e orientador educacional da escola profissional responsável pela Educação Especial na sua rede de ensino supervisor de ensino da rede de ensino outro profissional fora da escola não se aplica ou você não sabe

PEE 1: eu não compreendi a questão

P: é assim a equipe de gestão escolar do município participa de algum parecer quando é necessário?

PEE 1: você diz aquele mesmo parecer que a gente conversou sobre os professores elaborarem?

P: isso

PEE 1: eu nunca participei de um parecer

[[P: tá

PEE 1: do aluno mas na minha escola tanto a coordenação quanto a gestão diretor vice eles são muito engajados são muito participativos só que eu acredito que eles também não têm participado porque como eu comecei a sala de recurso ano passado a gente ainda não passou por essa experiência

P: entendi ok

[[PEE 1: eu acredito que não se aplica

P: tá aí você acha que + a família e o aluno avaliado eles participam você não sabe ou não se aplica?

PEE 1: eu acredito que depende ++ *é si viesse* acontecer estamos falando hipoteticamente *se viesse* acontecer vai depender muito da família *é* eu tô num bairro que é bem de periferia certo? É muito difícil os pais se envolverem eu *vô ti fala* que eu tenho 17 alunos *i* eu tenho participação uma boa participação de um sete deles

[[P: nossa

PEE 1: o restante eu consigo assim eu consigo contato eu consigo *trabalha* mais é uma coisa *qui* tem que ter uma cobrança da minha *parti* oi como *tão* as coisas eu tenho que iniciar a conversa

[[P: entendi

PEE 1: eu tenho dois alunos que eu não tenho contato

P: *cê* fica sempre motivando *pra poder* participar de alguma coisa

PEE 1: exatamente

[[P: entendi

PEE 1: então eu *vô* falar que essa pergunta aí *di participa* do parecer vai depender da família se é uma família *qui* é engajada *qui tá* buscando aquilo *tá* buscando o melhor *pru* filho ou se é uma família *qui* tanto faz

P: entendi

PEE 1: então acho que não se aplica também (risos)

P: *huhum* é *qui* a gente falou né? E aí você falou que né? que você tem que ficar motivando então a gente já vê o desenvolvimento como que pode ser quando a família não participa

[[PEE 1: a família não participa

P: é eu entendo então tá

P: deixa eu ver aqui + só vê que número que *tá* aqui ++++++

P: você está trabalhando integral também Helena?

PEE 1: *di* manhã até o final da tarde

[[P: igual eu (risos)

PEE 1: 38 horas

[[P: não tem mais né Helena, quando eu entrei na rede em 2016/2015 a gente tinha 18 só e aí as outras 18 a gente complementava com o fundamental I opa II e aí Helena a gente tinha essa opção aí acho que faz desde 2019 ou 18 ah sei lá *qui* não pode mais agora *é os* 38 é puxado né?

PEE 1: é puxado vou *ti* falar que eu tô com os meus os meus peis bem atrasados P:*huhum*

Vou aproveitar essa semana agora que entra que a gente vai *tê* três dia né? segunda terça e quarta eu *vô trabalha*

P: ô Helena mas também não é que está atrasado é muito complicado você conseguir fazer pei é no remoto

PEE 1: exatamente P: *cê* nem conhece o aluno

PEE 1: é eu consigo eu vou *ti* falar que eu *vô* *consegui* realizar um bom um bom pei dos alunos que são extremamente presentes eu tenho eu tenho alunos que além de serem muito carinhosos eles mandam mensagem me perguntam qual a próxima *atividad* *si* tá certo P:*ahamaham*

PEE 1: só que eu também tenho alunos *qui* é geralmente são três atividades por *meis* certo? esse terceiro bimestre foram três atividades o terceiro bimestre todo eu tenho aluno *qui* não me devolveu nenhuma atividade completa e eu tenho aluno *qui* antes de acabar o prazo da terceira atividade *tava* com tudo pronto entendeu? *i i* alunos *qui* têm tem *dificuldadi* onde eu faço a adaptação pra que ele tenha acesso ao conteúdo ele compreende do jeito dele eu tenho um aluno que ele não era alfabetizado ano passado que ela gravava vídeo pra mim sobre o assunto P: ah que tudo um recurso diferente de maneira que ele consegue

[[PEE 1: então ele conseguia hoje ele também *tá* alfabetizado esse aí é o meu orgulho eu brinco com a mãe que ele é o meu xodozinho

P: *qui* fofo

PEE 1: mais é são os alunos que eu vou conseguir fazer um pei razoável

P: entendi

[[PEE 1: porque a família *tá* ali e agora que a gente voltou presencialmente tem aluno que eu pensava *qui* tinha feito pei porque eu tenho tudo escrito antes de passar *pro* google forms eu tenho aluno *qui* eu tinha feito o pei *iscrito* *qui* eu *tô* mudando o pei porque eu percebi *qui* não era nada daquilo do que eu pensava

P: é muito complicado é fazê isso né? Eu acho assim é legal a gente faz um exercício de conhecer

[[PEE 1: *humhum*

P: enfim mas no remoto *cê* não tem certeza de nada

[[PEE 1: exato P: *cê* não tá vendo

PEE 1: *u* ano *u* ano passado de nove alunos que eu tinha o ano passado eu consegui fazer três *u* restante eu já tinha até conversando eu falei com Henrique *qui* não tinha condição são alunos que a família não me dava retorno *qui* eu não consegui marcar nem a entrevista inicial

P: *humhum*

PEE 1: eu não consegui pegar o histórico do aluno

P: como avalia Helena pra você colocar no pei?

PEE 1: pra você colocar no pei? Exatamente

P: e às vezes nem a família conhece pra *ti fala* sobre aquela criança ou adolescente

[[PEE 1: exatamente

P: às vezes a gente sabe responder porque você vê ali no dia a dia *ah* ele tem autonomia pra isso tem aquilo porque a gente *tá* vendo agora *cê* pergunta às vezes pra família não ele não faz nada sozinho eu que faço tudo e às vezes na escola o aluno tira o material do mochila *n´*? pega o caderno faz isso come sozinho e a família não né? Porque eles infantiliza também né?

PEE 1: eu eu tenho uma aluna que ela começou ir no presencial daí teve a suspeita *di* um professor *di* *tá* com covid *intão* toda a turma *qui* ele teve contato *fico* em casa até *saí* o resultado o psicológico a cobrança da mãe dessa *minina*

em cima dessa *minina* é a ideia que a mãe *fais* a mãe foi falar pra *minina* *qui* o professor *tava* com covid que ela tinha pegado covid

P: nossa

PEE 1: *i* a *minina* *fico* mau

P: em pânico

[[PEE 1: *i* *tá* afastada também a mãe dizia pra mim *qui* essa aluna não sabia *lê* nem *escrevê* *i* a *minina* é alfabetizada ela não *compreendi*

P: entendi

PEE 1: ela não consegui assim ela é muito copista

P: *tá*

PEE 1: ela não consegui compreender o texto que ela *tá* lendo ou escrevendo

P: *humhum*

PEE 1: *mais u* a questão *du* olha qualquer texto em voz alta ela *lê*

P: então ela decodifica

PEE 1: ela decodifica

P: ah tá

[[PEE 1: tipo analfabeto funcional

P: sei e aí fala *tá* vendo é isso que é complicado aí *cê* vai por lá no seu pei não alfabetizada é complicado porque como você vai avaliar?

PEE 1: exatamente

P: muito difícil né?

PEE 1: exatamente P: ai complicado

P: é agora indique se seus alunos público – alvo da Educação Especial demanda auxílio nas atividades de alimentação higiene pessoal locomoção comportamentos desafiadores e se caso positivo esses recebem apoio extra para execução das atividades sim mas não possuía apoio extra sim possui apoio extra sim mas nem todos possui apoio extra não tenho alunos com essas demandas de apoio

PEE 1: sim mas não recebe apoio extra eu tenho um único aluno que é *cadeiranti* usa fralda não se alimenta sozinho não bebe água sozinho ele raramente ia na escola ela *tá pra* terminar o fundamental II *mais* quando ele ia na verdade a briga da mãe é que ele tivesse alguém presente com ele o tempo todo

P: entendi

PEE 1: e ela não conseguiu ela tá tentando inclusive a terminalidade pra ele

P: tá

PEE 1: e a prefeitura já falou que não faz o processo +

P: hum entendi difícil né?

PEE 1: exatamente

P: essa daqui acho que não vai se aplicar porque *cê* não teve caso a questão anterior seja positiva indique quem fornece esse apoio na sua maioria então acho que não se aplica porque *cê* falou que não tem né?

PEE 1: não se aplica

P: tá

PEE 1: (olha para o lado e conversa com alguém) um momentinho

P: claro

PEE 1: *cê* pode ficar no quarto mexendo no celular? Porque eu desconcentro com essa tv tá debaixo da cama não debaixo oi voltei (risos)

P: *magina*

[[PEE 1: meu marido voltou chegou com minha filha

P: *ah* você quer parar?

PEE 1: não não *ela tá durmindo*

P: ah tá bom (risos) aqui ó também acho que não vai se aplicar porque você não colocou sim indique seu grau de satisfação com o serviço que tivesse sido prestado na questão anterior mas não se aplica né?

PEE 1: *humhum*

P: aí aqui é suportes pedagógicos é sobre o atendimento do aee indique seu grau de satisfação com esse *suporti* sendo que um corresponde a totalmente *insuficienti* e cinco totalmente *suficienti*

PEE 1: suporte pedagógico você está se referindo a gestão

P: com atendimento que você consegue no aee se você tem um atendimento que você acha que é satisfatório ou você acha que é *insuficiente* ou totalmente *suficiente* de um a cinco

PEE 1: vou *ti* falar que com a pandemia eu colocaria um três

P: mas sem pandemia

PEE 1: *ah* eu acredito que o aee é dá um om suporte pro aluno sim auxilia muito no desenvolvimento sem a pandemia um quatro cinco sem dúvida

P: tá beleza + é aí o ensino colaborativo ou bidocência aí você vai indicar o grau de satisfação com esse *suporti* do ensino colaborativo

PEE 1: presencial

P: se fosse presencial

PEE 1: dois porque a gente ainda encontra na questão do colaborativo professores *qui* têm é *aquela* menti muito fechada porque *qui* eu *vôo é é* me especializa porque *qui* eu *vôo mi* envolve porque *qui* eu *vôo modifica* minha aula por causa de um aluno a gente encontra muito isso ainda

P: *humhum*

P: aí o apoio se caso tivesse acompanhamento pedagógico ou reforço escolar apoio acompanhamento pedagógico ou reforço escolar *existi*, não *existi* se *existi* não sei se *existi* o serviço ou não *existi* o serviço + tem algum desses três apoio acompanhamento pedagógico ou reforço escolar

PEE 1: *prus* alunos do aee?

P: é

PEE 1: o acompanhamento pedagógico acontece na sala de recursos

P: certo

[[PEE 1: mais

[[P: é reforço e apoio não?

PEE 1: éééé reforço não

P: tá

P: aí *cê* vai me dizer o grau de satisfação com esse *suporti* que aí também se for o caso é só o seu acompanhamento pedagógico? +

PEE 1: não compreendi perdão

P: você disse que só tem acompanhamento pedagógico *pro* aluno no seu atendimento [[PEE1: no meu atendimento isso

P: certo aí você acha que esse atendimento de acompanhar o processo do da aprendizagem esse *suporti* pra você qual seu grau de satisfação de um a cinco

PEE 1: quatro +

P: aí profissional de apoio a inclusão escolar ou atendente pessoal ou *acompanhanti existi* não *existi*

PEE 1: não *existi acompanhanti prus* alunos em sala?

[[P: isso

PEE 1: não *existi*

P: tá + aí o grau de satisfação como não *existi* a gente não se aplica né? é indique se outro professor de Educação Especial compõe o conselho escolar de sua rede

PEE 1: *di* minha *redi* ou *di* minha escola?

P: da rede não sim ou não sei

PEE 1: *achu qui* sim né? nós somos em trinta e tantas ++

P: mas você acha que compõe o conselho da *redi*?

PEE 1: eu não sei

[[P: conselho municipal

PEE 1: não sei

P: tá

PEE 1: não sei mesmo

P: *ahamham*

P: indique se você recebeu suporte de outro profissional em relação a elaboração do planejamento para os alunos público – alvo da Educação Especial

PEE 1: sim

P: aí tem a opção de professor de Educação Especial anterior de professor que atua com os alunos da classe comum coordenador pedagógico gestão da escola *di* profissionais da equipe multidisciplinar *di* familiares dos alunos *di* profissionais de apoio a inclusão +

PEE 1: ééé pode colocar coordenador pedagógico

P: tá

PEE 1: a gestão *mi* deu apoio mais na questão *in in* sabe o que *faze* o que *faze* eles não *sabia*

P: tá

PEE 1: aí foi mais a coordenadora pedagógica mesmo

P: humhum + então foi a coordenadora pedagógica e qual mais?

PEE 1: pode colocar que a gestão também deu apoio mais deu apoio mais na questão do incentivo do que em como elaborar porque quando eu cheguei eles não sabiam

[[P: entendi

PEE 1: qual era a documentação o que precisava *faze* eu *qui* falei sobre os portfólios

P: tá

PEE 1: sobre o que que realizava

P: tá entendi

P: indique se *existi* projetos político pedagógico da sua escola prevê o assunto relacionado a este aluno e em caso positivo a *qui* ele se refere aí tem assim a escola possui itens destinados especificamente a inclusão escolar no ppp o projeto ppp não aborda assuntos relacionados aos alunos da Educação Especial ou não sei informar

P: o primeiro (risos) eu também ajudei elaborar essa

P: *ah* que ótimo (risos) isso é ótimo

P: aí indique se o planejamento realizado é *suficienti* para atuação dos alunos para atuação com os alunos público – alvo *di* um a cinco

PEE 1: quatro ++

P: indique com que frequência esse planejamento é elaborado revisado + caso haja variação na frequência do planejamento aí você pode *mi dize* qual seria o mais usual bimestral trimestral semestral anual quando alguém solicita ou não existe

PEE : semestral P: tá

PEE 1: a questão da Educação Especial na escola é discutida semestralmente tanto *qui* é eles disponibiliza um *tcc* pra conversar com os professores a respeito dos alunos como está sendo o desenvolvimento *qui qui* pode mudar o *qui qui* pode ser feito P: legal isso é importante né?

P: aí indique se seu planejamento também contempla as atividades da classe comum

PEE : sim

P: nunca raramente às vezes frequentemente

PEE 1: *frequentementi*

P: tá

P; aí *cê* vai indicar com que frequência as atividades que você realiza durante seus atendimentos estão relacionados com aquelas da classe comum nunca raramente às vezes *frequentementi* sempre não sei

PEE 1: pra pode *ti* fala eu tenho que *explica* um *poco* como eu trabalho

P: pode falar lógico

PEE 1: como eu trabalho com os alunos atendendo de duas a três vezes por semana agora no presencial né? *entanto* quando *tava* trabalhando no remoto *qui qui* eu fazia eu separava um atendimento pra trabalhar o que eu notava o *qui* o aluno tinha aquela *dificuldadi* maior por exemplo os alunos *qui* não são alfabetizados eu usava um atendimento pra trabalhar alfabetização *u* segundo e *u* terceiro *atendimentu geralmenti* eu fazia a adaptação da atividades da sala regular pra esse aluno *te* acesso então muitas vezes um aluno *qui* não tinha não *conseguiu* é acompanhar a sala porque ele não *conseguiu lê* a gente trabalhava muito *cum vídeo cum desenhuru* de imagens *intão* ele tinha acesso ao conteúdo pelo menos *in* ciências história e geografia *portuguesis* e matemática é um pouco mais difícil P: tá entendi + isso é legal

PEE 1: então respondendo a pergunta + repete a pergunta por favor

P: aí então tá assim qual a frequência né que isso acontece indique com que frequência as atividades que você realiza durante seus atendimentos estão relacionados com a da classe comum nunca raramente às vezes sempre ou não sei

PEE 1: acho que sempre porque toda semana

P: tá +

P: aí você vai indicar a frequência que você realiza diferenciações nos objetivos estratégias e recursos didáticos para os alunos da Educação Especial sempre frequentemente apenas quando necessário não é necessário não se aplica

PEE 1: apenas quando é necessário

P: certo

P: indique com que frequência são aplicadas avaliações diferenciadas para o aluno da Educação Especial nunca raramente às vezes frequentemente sempre ou não sei PEE 1: acredito que sempre porque muitas vezes da análise do desenvolvimento do aluno é foi realizada por mim porque os professores regulares não tiveram contato com eles na situação de pandemia né? fora da situação de pandemia o contexto seria diferente

P: tá

P: indique a frequência que o professor da sala comum solicita que você aplique a análise para o aluno da Educação Especial nunca raramente às vezes frequentemente sempre ou não sei

PEE 1: não sei porque eu não vi o presencial com os professores

P: certo

P: é indique a frequência dos alunos da Educação Especial participarem das avaliações em larga escala +

PEE 1: acredito que nunca porque eu não sei como funciona *nu* município mais no estado a gente já teve orientação de até *pidi pro* aluno *fica* em casa

P: certo + já passei por isso

PEE 1: exato

P: é indique com que frequência você apoia o professor da sala comum semanal quinzenal mensal bi ou trimestral semestral anual não é necessário

PEE 1: apenas quando é solicitado não sei *ti* informar um

[[P: uma frequência

PEE 1: é eu posso dizer *qui* mensalmente eu tenho conversa com o professor relacionado algum aluno

P: tá beleza

P: quando há apoio ao professor da classe comum como se dá esse apoio aí vou *ti* falar as opções e aí você *mi* diz diferenciação nas avaliações explicações acerca das especificidades do aluno e de estratégias gerais elaboração conjunta de planos de aula elaboração de estratégias específicas elaboração de materiais e recursos pedagógicos participação no ensino na classe comum em forma de bidocência ou ensino colaborativo outra opção ou não se aplica

[[PEE 1: na elaboração

[[P: pode falar mais de uma alternativa tá

PEE 1: na elaboração de materiais acontece plano de aula eu não digo mais em falar sobre a especificidade do aluno

P: tá

PEE 1: e conversar como pode ser feito a adaptação pra ele em sala

P: certo +

P: aí *cê* vai *indica* quais tipos de profissionais ou pessoas você possui a oportunidade de dialogar sobre a inclusão escolar dos alunos da Educação Especial diretor ou vice-diretor orientador educacional da escola coordenador pedagógico da escola outro professor da sala comum outro professor de Educação Especial professor bilíngue libras língua portuguesa brailista instrutor de libras guia intérprete acompanhante atendente pessoal profissional de apoio supervisor de ensino da sua rede +

PEE 1: tem as conversas com supervisor de ensino no caso seria o Henrique

P: tá

PEE 1: supervisor?

P: o Henrique é nosso gestor

PEE 1: é com o Henrique com a coordenação pedagógica com o diretor e com vice-diretor *i* eu também tenho conversas com outros profissionais da Educação Especial mais que não são da rede são meus colegas de classe de faculdade

P: tá família

PEE 1: família do aluno?

P: é

PEE 1: *aconteci* mais não é sempre

P: tá

PEE 1: acho que talvez 30 % *das* familiares participam ativamente da questão de como está sendo o *disenvolvimento*

P: entendi

P: aí você vai dizer o grau de satisfação com esse contato de um a cinco

PEE 1: quatro

P: tá

P: aí tá acabando tá Helena? (risos)

PEE 1: tudo bem (risos)

P: como se dá a interação do aluno da Educação Especial com os colegas ele interage *espontaneamente* e é bem recebido pelo grupo na maioria das vezes *interagi espontaneamente* e nem sempre é bem recebido pelo grupo ele não *interagi espontaneamente*

PEE 1: olha é eu não tive é a vivência em sala de aula com esses alunos ainda por conta da pandemia mais pelos relatos dos alunos eles costumam interagir sim mais não é sempre que são bem recebidos porque *aconteci aconteci* muito bullying na escola ainda

P: tá

P: aí você pode *indica* o grau de satisfação quanto a inclusão escolar realizada em sua escola de um a cinco

PEE 1: no geral?

P: é [[inclusão no geral

PEE 1: *treis*

P: tá

PEE 1: eu acho *qui* a inclusão ainda pode *acontece* palestras conversas roda de conversa pra *prus* alunos aprenderem um pouco mais sobre *u u* a importância *di* alguém *diferenti* estar no nosso meio

P: entendi é verdade

P: os alunos da Educação Especial participa de festas ou eventos da escola

[[PEE 1: sim

P: sim?

PEE 2: eu eu *num tivi* essa *oportunidade* mais eu tenho relatos dos professores

[[P: ah tá

P: os alunos da Educação Especial participam de passeios demais atividades extras

PEE 1: não sei informar

P: tá

[[PEE 1: as festas na escola eles participam agora a questão de sair da escola não sei informar

P: tá

P: aí o seu grau de satisfação quanto a autonomia para organizar o cronograma de trabalho de um a cinco

PEE 1: cinco

P: isso é ótimo (risos)

PEE 1: é eles me deixam bem a vontade na questão de como como eu vou *planeja* o atendimento eu tenho alunos *qui* ficam duas horas aulas semanais tranquilo eu tenho aluno que ficam quatro cinco o máximo *qui* eu consegui aí eu evito de tirar muito tempo pra eles também ter a interação na sala regular

P: entendi

P: aí seu grau de satisfação quanto a autonomia para elaboração do planejamento educacional individualizado ou similar dos alunos

PEE 1: *im* relação a escola total

[[P: como assim?

PEE 1: já em relação ah com a escola cinco mais a questão é *im* relação aos nossos superiores na prefeitura eu acho que é um pouco *ingessado*

P: tá

PEE 1: poderia ter *liberdadi* pra pra acrescentar mais coisa eu geralmente acrescento porque eu faço no papel mais eu acho que *pudia* ter mais opções

P: tá entendi então na escola tá ok mais aí você acha que no âmbito do superior da gestão da Educação Especial é isso?

PEE 1: se for colocar *nu* geral você *podí* colocar um quatro pra gente colocar pela média dos dois

P: tá

P: aí é na sua prática docente indique seu grau de conhecimento sobre as legislações que compõem a política de inclusão de inclusão de um a cinco

PEE 1: vou *ti* falar que eu *tô* precisando estudar mais um pouquinho eu colocaria um *treis*

P: entendi fica tranquila a gente sempre precisa estudar (risos)

PEE 1: é porque ultimamente não tenho trabalhado com legislação a última *vez* *qui* eu *qui* eu corri *atrais* fui *lê* as atualizações pra você *tê* ideia foi *im* 2018 eu assim acompanhei por alto algumas coisa *qui* são noticiadas mais *pega* *lê* tenta fala o *qui* muda o *qui* não muda

P: tá *ahamham*

PEE 1: eu não consegui acompanhar

P: ainda que a nossa legislação da Educação Especial *num* muda toda hora né? porque se não a gente tinha que viver com ela na mão

PEE 1: mais a gente passa muito pela questão *qui* nem aconteceu ultimamente *qui* a professora Eniceia até

[[P: ah o decreto

PEE 1: é entendeu essa *parti* eu não tenho acompanhado eu *iscuto* o *qui* eu *veju* no meio

P: entendi

PEE 1: mais senta *i* fala pra você ah eu *istudei* sobre o *assuntu* não

P: e tem o decreto e também é o que teve esses dias também teve outro negócio tem um monte de coisas que toda hora que tá atualizando tá uma polêmica né?

P: tá acabando falta só duas tá? (risos)

PEE 1: tudo bem (risos)

P: *ó* é o seu grau de conhecimento na confecção e uso de material e recursos didáticos adaptados incluindo tecnologia assistiva de um a cinco

PEE 1: adoro acho que um quatro cinco

P: tá

PEE 1: adoro adoro *faze* material *prus* alunos *inclusivi* com a gente tá trabalhando com turma a e b i eu *tô* tendo muito aluno no *remotu* a minha orientação da escola foi *qui* aluno no *remotu* é pra *se* atendido só no dia *remotu*

então eu *tô* tendo o dia da turma a eu tenho aluno *di* manhã e *di tardi* e o dia da turma b eu não tenho aluno nenhum como minha sala *di recursu* não existia eu *tô passandu* a turma b preparando material pedagógico prus alunos

P: entendi ah tá

P: *ó* seu grau de satisfação na sua parceria com o professor da sala comum *di* um a cinco

PEE 1: acho *qui* cinco

P: tá seu grau de satisfação na sua parceria com o professor da sala comum

PEE 1: cinco também

P: tá

[[PEE 1; é a escola *mi* recebeu muito *di* braços abertos

P: qui bom né? isso faz tanta diferença dá uma segurança ?

PEE 1: sim

P: é seu grau de satisfação quanto a situações de preconceito e discriminação por parte de outros profissionais em relação aos seus alunos da Educação Especial de um a cinco

PEE 1: olha eu *num* vou falar *qui* eu não vi preconceito porque é como eu ti falei eu já vi principalmente de professores mais velhos que são mais *ingessadus*

P: tá *humhum*

PEE 1: eu diria *qui* um *treis*

P: *treis*?

PEE 1: eu vou deixar *num* meio a meio

P: beleza a sua satisfação em relação a valorização do seu trabalho profissão por parte de outros profissionais em relação ao seu trabalho

PEE 1: cinco

P: isso é ótimo

[[PEE 1: é como eu falei na na *iscola* os professores *qui* eu tenho um pouco *menus* de contato por causa da pandemia foi *artis* inglês e educação física

P: entendi

PEE 1: eu não fiz eu não trabalhei essas matérias com os meus alunos eu fiz as cinco principais

P: *humhum*

PEE 1: mais *mesmu* esses professores a questão *di* conversa pergunta dos *alunus* como tá sendo até *mesmu* esses professores tiveram a participação

P: entendi isso é muito bom né? a gente fica feliz

P: é seu grau de satisfação na sua interação com os familiares dos alunos da Educação Especial de um a cinco

PEE 1: *treis*

P: tá é seu grau de conhecimento sobre a necessidade pedagógica do aluno da Educação Especial de um a cinco

PEE 1: *dus* meus *alunus* ou dos *alunus* em geral?

P: não *ó* o grau de conhecimento sobre a necessidade pedagógica dos alunos da Educação Especial no geral de todos os alunos da Educação Especial

PEE 1: um quatro

[[P: se você conhece a necessidade deles

PEE 1: um quatro eu acho *qui* eu tenho mais dificuldade com alunos cum deficiência visual *i* deficiência auditiva

P: tá

PEE 1: são alunos *qui* eu tive muito pouco contato

P: *humhum*

PEE 1: mais *alunus cum* autismo e deficiência intelectual eu trabalho bem

P: tá seu grau de conhecimento em relação aos direitos dos alunos da Educação Especial de um a cinco

PEE 1: quatro

P: avalie seu trabalho como professor de Educação Especial de um a cinco

PEE 1: quatro

P: perfeito acabamos

PEE 1: só não coloco um cinco aí porque eu acho *qui* eu deixei a desejar na pandemia

P: ah mais na pandemia foi atípico pra todo mundo né?

PEE 1: exato

Agradecimentos.

ANEXO

Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar


PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NA ÓTICA DOS PROFESSORES: QUALIFICAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE

Pesquisador: MAIARA CRISTINA MORAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50611221.6.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.012.216

Apresentação do Projeto:

Resumo: Política Nacional de Inclusão Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), garante o ensino do PAEE em escolas de classes comuns, com isso pretende-se com esse trabalho, avaliar a implementação da Política de Inclusão escolar, no que tange sua efetivação e qualificação em âmbito municipal. O objetivo da pesquisa será verificar a percepção dos professores de ensino comum e do atendimento educacional especializado acerca da política de inclusão escolar vivenciada e contribuir para a análise da pertinência e qualidade do instrumento proposto para essa avaliação. A pesquisa terá abordagem qualitativa, e contará como técnica de aplicação dos instrumentos para coleta de dados em formato de entrevistas semiestruturadas, as questões estarão voltadas a traçar o perfil dos participantes, como se dá a avaliação do aluno público-alvo da educação especial e como se dá a organização da sala de recursos multifuncional.

Introdução: Atualmente muitos são os alunos público-alvo da educação especial (PAEE), que estão inseridos nas escolas comuns, algumas pesquisas que demonstram estes números apontam para o crescimento do número de matrículas, sinalizando que "a partir de 2008 o número de matrículas em classes comuns passa superar outros espaços" (KASSAR, REBELO, 2018, P. 58). Essa garantia de acesso do PAEE em escolas de classes comuns, é assegurado na Constituição Federal de 1988 (CF 88), que em seu artigo 205, afirma que educação é um direito de todos. Esse crescimento de matrículas se dá devido à Política Nacional de Inclusão Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que garante o ensino do PAEE em escolas de classes comuns. Já o Plano Nacional

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.012.216

de Educação (2014), define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. A meta 4, sobre educação especial, causou polêmica: a redação final aprovada estabelece que a educação para os alunos com deficiência deve ser oferecida "preferencialmente" no sistema público de ensino. Com isso pretende-se com esse trabalho, avaliar a implementação da Política de Inclusão escolar, no que tange sua efetivação e qualificação em âmbito municipal. Com esse intuito, o Grupo de Pesquisa em Formação de Recursos Humanos e Ensino (GP-FOREESP) da UFSCar tem se debruçado ao longo dos últimos quatro anos em desenvolver ferramentas investigativas que possibilitem coletar informações do contexto de prática com base nos pressupostos da Teoria do Ciclo de Políticas de modo a contribuir com a avaliação e monitoramento da política brasileira voltada à inclusão escolar (MENDES, 2018). Em um primeiro momento, o projeto de pesquisa elaborou e aplicou cinco diferentes instrumentos do tipo questionário em uma rede municipal de educação do interior do Estado de São Paulo, verificando sua pertinência enquanto método de coleta em larga escala, ao mesmo tempo que possibilitou realizar um mapeamento importante do processo político vivenciado no município em questão na área da inclusão escolar. Assim, os resultados puderam ser obtidos pela aplicação dos instrumentos com o gestor da educação especial do município, os gestores de 50 unidades escolares, tantos 87% dos professores de sala comum que possuíam alunos público-alvo da educação especial, os professores de educação especial atuantes no atendimento educacional especializado das unidades, os membros da equipe multiprofissional da rede de educação, como ainda os próprios alunos e seus respectivos familiares. Esses resultados contribuíram ainda para verificar a necessidade de algumas modificações nas propostas dos próprios instrumentos de modo a deixá-los mais adequados acerca do volume de itens presentes e caminhos para a análise quantitativa. Nesse âmbito, um segundo passo do projeto de pesquisa se constituiu agora com dois caminhos investigativos: o aperfeiçoamento dos instrumentos e a ampliação da investigação da política de inclusão escolar nas cinco regiões do país, com a realização de um estudo em rede entre a UFSCar, a UFPR, a UFPI e a UNIFESSPA que tem o intuito de acompanhar a evolução da política em âmbito nacional. A presente proposta se vincula ao estudo acerca do aprimoramento das ferramentas de coleta de dados em si, onde há necessidade de novas aplicações da versão dos instrumentos para verificar a sua qualidade na coleta de dados acerca da percepção da política de inclusão escolar por professores que a vivenciam. Desse modo o objetivo da pesquisa será verificar a percepção dos professores de ensino comum e do atendimento educacional especializado acerca da política de inclusão escolar vivenciada e contribuir para a análise da pertinência e qualidade do instrumento proposto para essa avaliação. Nessa perspectiva, vale ressaltar que o interesse principal se dará no

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.012.216

sentido de verificar o quão sensível e adequado o instrumento de coleta se encontra de modo a contribuir para a sua aplicação no âmbito do projeto nacional.

Hipótese: Com a aplicação dos instrumentos que avaliam a política de inclusão escolar, pode os tornar pertinente e qualificar o instrumento proposto para essa avaliação da política de inclusão?

Metodologia Proposta: A pesquisa terá abordagem qualitativa, e contará como técnica de aplicação dos instrumentos para coleta de dados em formato de entrevistas semiestruturadas (MANZINI, 2020). As questões estarão voltadas a traçar o perfil dos participantes, como se dá a avaliação do aluno público-alvo da educação especial (PAEE) e como se dá a organização da sala de recursos multifuncional (SRM). A aplicação das entrevistas será realizada remotamente, conforme disponibilidade dos participantes. A análise de dados será realizada a partir de respostas colocadas pelos participantes.

Critério de Inclusão: Professores participantes de ensino comum e educação especial que atendam alunos público alvo da educação especial (PAEE) e um gestor de educação especial. **Critério de Exclusão:** Participantes que não tiverem interesse em participar.

Metodologia de Análise de Dados: Para análise das entrevistas gravadas será realizada a transcrição das respostas de professores Ensino Comum e respostas professores Educação Especial. Esses dados serão analisados de duas formas. Em primeiro, uma análise geral de como a política de educação especial tem sido colocada em prática na visão desses professores participantes, e cumprirá o primeiro objetivo do estudo. Em seguida, as respostas coletadas também serão confrontadas com as questões e alternativas presentes nos instrumentos, pois a intenção será verificar o quanto essa estrutura fechada de itens atende ao universo de opções de resposta sobre cada um dos assuntos abordados nas respostas dos professores participantes. Para essa fase, o processo será, portanto, a validação do conteúdo dos itens dos instrumentos a partir da taxa de concordância entre as respostas e as alternativas presentes, atendendo ao segundo objetivo do presente projeto, baseado nas orientações de Pasquali (2009). Assim, serão analisados os conteúdos de resposta por temática, feitas por meio de palavras, frases ou períodos inteiros que aparecem na entrevista. Ou seja, serão verificadas se as respostas correspondem aos instrumentos enquanto clareza das informações e se as respostas extrapolam ou não os itens apresentados nos instrumentos. Esse procedimento qualificar a pertinência e adequabilidade dos itens dos instrumentos para coletarem os dados pretendidos sobre a análise da política de inclusão escolar.

Desfecho Primário: Espera-se coletar informações sobre como professores de ensino comum e do atendimento educacional especializado percebem a política de inclusão escolar que vivenciam em

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.012.216

sentido de verificar o quão sensível e adequado o instrumento de coleta se encontra de modo a contribuir para a sua aplicação no âmbito do projeto nacional.

Hipótese: Com a aplicação dos instrumentos que avaliam a política de inclusão escolar, pode os tornar pertinente e qualificar o instrumento proposto para essa avaliação da política de inclusão?

Metodologia Proposta: A pesquisa terá abordagem qualitativa, e contará como técnica de aplicação dos instrumentos para coleta de dados em formato de entrevistas semiestruturadas (MANZINI, 2020). As questões estarão voltadas a traçar o perfil dos participantes, como se dá a avaliação do aluno público-alvo da educação especial (PAEE) e como se dá a organização da sala de recursos multifuncional (SRM). A aplicação das entrevistas será realizada remotamente, conforme disponibilidade dos participantes. A análise de dados será realizada a partir de respostas colocadas pelos participantes.

Critério de Inclusão: Professores participantes de ensino comum e educação especial que atendam alunos público alvo da educação especial (PAEE) e um gestor de educação especial. **Critério de Exclusão:** Participantes que não tiverem interesse em participar.

Metodologia de Análise de Dados: Para análise das entrevistas gravadas será realizada a transcrição das respostas de professores Ensino Comum e respostas professores Educação Especial. Esses dados serão analisados de duas formas. Em primeiro, uma análise geral de como a política de educação especial tem sido colocada em prática na visão desses professores participantes, e cumprirá o primeiro objetivo do estudo. Em seguida, as respostas coletadas também serão confrontadas com as questões e alternativas presentes nos instrumentos, pois a intenção será verificar o quanto essa estrutura fechada de itens atende ao universo de opções de resposta sobre cada um dos assuntos abordados nas respostas dos professores participantes. Para essa fase, o processo será, portanto, a validação do conteúdo dos itens dos instrumentos a partir da taxa de concordância entre as respostas e as alternativas presentes, atendendo ao segundo objetivo do presente projeto, baseado nas orientações de Pasquali (2009). Assim, serão analisados os conteúdos de resposta por temática, feitas por meio de palavras, frases ou períodos inteiros que aparecem na entrevista. Ou seja, serão verificadas se as respostas correspondem aos instrumentos enquanto clareza das informações e se as respostas extrapolam ou não os itens apresentados nos instrumentos. Esse procedimento qualificar a pertinência e adequabilidade dos itens dos instrumentos para coletarem os dados pretendidos sobre a análise da política de inclusão escolar.

Desfecho Primário: Espera-se coletar informações sobre como professores de ensino comum e do atendimento educacional especializado percebem a política de inclusão escolar que vivenciam em

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.012.216

sua prática profissional, o que poderá trazer conhecimentos no processo de interpretação das diretrizes em ações cotidianas no atendimento escolar. E, espera-se aperfeiçoar os instrumentos/questionários, uma vez que, a partir dos apontamentos dos professores, poderão ser localizadas lacunas referentes a clareza de informações, adequabilidade e pertinência dos instrumentos acerca da política de inclusão escolar. E com isso, poderemos avançar na proposição de ferramentas para o acompanhamento da política no contexto municipal, dados esses que poderão contribuir com a gestão municipal na condução de suas ações no âmbito da educação inclusiva.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Verificar a percepção dos professores de ensino comum e do atendimento educacional especializado acerca da política de inclusão escolar vivenciada e contribuir para a análise da pertinência e qualidade do instrumento proposto para essa avaliação. Nessa perspectiva, vale ressaltar que o interesse principal se dará no sentido de verificar o quão sensível e adequado o instrumento de coleta se encontra de modo a contribuir para a sua aplicação no âmbito do projeto nacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Como a entrevista será realizada em ambiente virtual poderão surgir riscos característicos deste ambiente virtual e meios eletrônicos em função das limitações das tecnologias utilizadas, assim como limitações da pesquisadora em assegurar total confidencialidade e potencial risco de violação. Vale destacar que sua identidade será ocultada, uma vez que o convite via e-mail será enviado para apenas um remetente por vez e não serão utilizadas listas que permitam a identificação dos participantes nem a visualização de dados de contato. Aconselhamos que você participante, tenha em seu domínio cópia eletrônica dos documentos. Sobre as perguntas, informa-se que elas não serão invasivas à intimidade, entretanto, a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, a entrevista será interrompida e o participante poderá decidir entre continuar ou não com a participação. Em caso de encerramento da entrevista por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo e encaminhá-lo para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o seu bem-estar. O participante receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Benefícios: Ao avaliar a política traz-se o benefício para conhecer e aprimorar como está sendo

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.012.216

oferecido o serviços e recursos acerca da educação especial e contribuir para que futuramente os participantes possam ter formações pertinentes a partir das respostas obtidas via instrumentos de avaliação, ou seja, trazer conhecimentos no processo de interpretação das diretrizes em ações cotidianas no atendimento escolar e avançar na proposição de ferramentas para o acompanhamento da política no contexto municipal, dados esses que poderão contribuir com a gestão municipal na condução de suas ações no âmbito da educação inclusiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo conclusões.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo conclusões.

Recomendações:

Vide campo conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após nova análise informo que as seguintes adequações foram:

- 1- Apresentar um cronograma completo da pesquisa no formulário básico do projeto, sem o qual, não é possível apreciar o projeto. Reitero que este CEP não aprecia projetos já em andamento. Atendida.
- 2- Explicitar no TCLE como será mantido o sigilo dos dados coletados. Atendida.
- 3- Explicitar se as entrevistas serão remotas ou presenciais. No caso de presenciais, a pesquisadora deverá indicar os meios de garantir a biossegurança dos participantes. Informo que tais informações deverão constar do TCLE. Atendida.
- 4- Explicitar no formulário básico do projeto os meios para mitigar os riscos indicados. Informo que tais informações deverão constar do TCLE. Atendida.
- 5- No TCLE há a informação de que os participantes poderão participar de encontros. Não há menção desta etapa no formulário básico do projeto, sendo assim, solicito explicar se esta etapa ocorrerá e caso positivo, Atendida.
quais os riscos e meios de mitigá-los em função da pandemia? Informo que tais informações deverão ser acrescidas no TCLE. Atendida.
- 6- Inserir no formulário básico do projeto todas as adequações solicitadas.
- 7- Elaborar uma carta a este parecerista indicando ponto por ponto, quais foram as alterações feitas. Atendida.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.012.216

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1785561.pdf	08/09/2021 11:48:10		Aceito
Outros	Devolutiva_ao_parecerista.pdf	08/09/2021 11:42:51	Gerusa Ferreira Lourenço	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_revisado.pdf	08/09/2021 11:41:06	Gerusa Ferreira Lourenço	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Rede_Municipal_2021_revisado.pdf	08/09/2021 11:40:51	Gerusa Ferreira Lourenço	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANUENCIA.pdf	02/07/2021 15:38:32	MAIARA CRISTINA MORAES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinada.pdf	02/07/2021 15:37:15	MAIARA CRISTINA MORAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.012.216

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 01 de Outubro de 2021

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br