



**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL EM ESCOLA
DA REDE PARTICULAR
DE ENSINO**



Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento

Orientadora: Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLA PARTICULAR DE
ENSINO**

Teresina
2020

MILENA VIANA MEDEIROS BARBOSA DO NASCIMENTO

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLA PARTICULAR DE
ENSINO**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, em ocasião do exame de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linha de Pesquisa: Diversidades/Diferenças e Inclusão

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Teresina

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

N244p Nascimento, Milena Viana Medeiros Barbosa do
Política de educação especial em escola particular de ensino
/ Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento. – 2020.
181 f. : il.

Cópia de computador (printout).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2020.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Ana Valéria Marques Fortes
Lustosa.

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Políticas
Públicas. 3. Professor de Classe Comum. I. Título.

CDD: 371.9

MILENA VIANA MEDEIROS BARBOSA DO NASCIMENTO

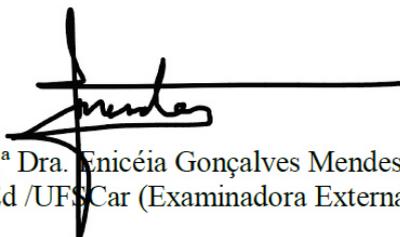
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLA PARTICULAR DE ENSINO

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, em ocasião do exame de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 27/05/2020

BANCA EXAMINADORA

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Prof.^a Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
PPGED/UFPI (Orientadora)



Prof.^a Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
PPGED /UFSCar (Examinadora Externa)

Luís Carlos Sales
Luís Carlos Sales
PPGEEEd/ UFPI (Examinador Interno)

Dedico este estudo primeiramente a Deus, à Virgem Maria minha protetora, aos meus pais que sempre foram guerreiros e cheios de fé, ao meu irmão Francisco Junior que luta pela vida desde que nasceu, e a toda a minha família e amigos, que sempre confiaram em mim e me auxiliaram para mais esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Aos 7 anos de idade li um livro intitulado “Estrelas Tortas”. Ele contava que, em um dia qualquer, uma menina chamada Marcela sofria um acidente e ficava parálitica. Todo o enredo girava em torno de grandes desafios e superações vividos por ela e sua família, desde aquele dia fatídico. Naquele período, eu não tinha ideia de como a vida da família da Marcela e a minha seriam tão parecidas.

Este escrito é resultante deste livro e de todos os passos que dei até aqui. Contudo, esses passos não foram só meus, não tracei a minha história sozinha. A eles agradeço cada sorriso, cada lágrima, cada palavra, cada gesto e cada aprendizado.

“Até aqui nos ajudou o Senhor” 1 SM 7,12. A Ele toda a minha honra e glória. A Deus agradeço, por todas as vezes que estive de joelhos e levantei mais forte. À Virgem Maria, aquela que me acolhe e que intercede por mim, minha GRATIDÃO!

No livro “A bússola do escrever”, li que a relação entre orientador e orientando deve ser apenas profissional. Agradeço à Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, por não levar essa sugestão ao pé da letra. Agradeço pela oportunidade de cumprir mais esta etapa, por acreditar em mim, pelas grandes contribuições na minha vida, por ensinar e por orientar com tanto amor. Sem dúvida, uma das minhas maiores inspirações!

Aos meus pais, Francisco de Assis e Maria Luiza, que sempre lutaram por nós. Com eles aprendi o amor incondicional, a coragem de ver um dia melhor, que a fé move montanhas e a ter dedicação nos mais simples detalhes da vida;

Ao meu irmão, Francisco Junior, a quem dedico inteiramente este estudo, por me ensinar a lutar pela vida, como ele faz todos os dias desde que nasceu, pelo sorriso que me faz ter forças em cada levantar diariamente;

Ao meu esposo, Weslen Pereira. O caminho até aqui não foi fácil, então obrigada por segurar a minha mão, por me dar coragem sempre que eu precisei, por ter sido o estatístico desse estudo. Grata pelo amor, compreensão, paciência, companheirismo, apoio e amizade.

À Socorro Morais, pois com ela aprendi que “é preciso ter paciência”. Obrigada por me acolher, me ensinar, pela parceria e amizade.

Aos meus amigos Ryth Klan, Valéria Camêlo, Jaciara Saraiva e Jéssica Aryelle, por estarem ao meu lado todos os dias, pelo carinho, pelos lanches e pela parceria. Ao Alisson Emanuel, por me ensinar que paciência não tem limite, por me ensinar a evolução humana, por toda amizade e companheirismo.

Aos amigos do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva, Socorro Paixão, Carla Pedrosa, Bruna Stella, Camila Siqueira, Telma Franco, Joane Ribeiro, Patrícia Melo e Anderson Rubem Guimarães, obrigada pela oportunidade de construir e reconstruir conhecimentos, pelas trocas incríveis durante esses anos e por aprender com vocês que a pesquisa é feita com muito amor.

Aos professores Teresa Cristina, Antônio Ferreira, Elmo Lima e João Evangelista por contribuírem para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Com eles contei no início da caminhada acadêmica e agradeço infinitamente;

Aos amigos da 29ª turma de mestrado, Pedro Thiago, Francislene (Kininha) e Higo Meneses, obrigada pelo companheirismo, amizade e apoio durante esse período acadêmico.

À professora Olivete Rufino e a Olivia Prado, as primeiras a apostarem na profissional que me tornei, pelo respeito, amizade e amor minha gratidão eterna.

Ao Instituto Dom Barreto, minha segunda casa, obrigada por proporcionar grande parte do meu crescimento pessoal e profissional. Em especial, agradeço imensamente à Viviane Farias, Josenete Oliveira e Professora Márcia Rangel. Com elas aprendo o ofício diário da educação especial, o amor pela educação e o companheirismo. Agradeço também aos meus amigos professores e aos nossos alunos pelo aprendizado diário.

À Ana Gabriela Nunes, Skarllthe Cavalcante, Marina Lelis, Verônica Araújo, Ariza Oliveira, Socorro Sousa, Lícia Moraes, Raimunda Silva e Meryane Oliveira, obrigada pelos auxílios, companheirismo e carinho durante esta caminhada.

Aos meus tios e primos, em especial meus tios Maria Doralice e Edmilson Viana e meu primo Bruno Nogueira, que sempre me orientaram e apoiaram.

Aos meus avós paternos e maternos, em particular minha avó Diva Lobão (*in memoriam*), pois sei que torce pela minha felicidade.

Aos sujeitos desta pesquisa, Ipê Amarelo, Ipê Branco, Pinheiro, Carnaúba, Cajueiro, Angico, Cerejeira, Magnólia, Jequitibás, Flamboyant, Orquídea, Jatobá, Coqueiro, Maniçoba, Cedro, Algodoeiro e Ipê Rosa, por contribuírem com este escrito. Como muitos falaram, agradeço a prova de amor que deram e por colaborarem com a Educação Especial no Piauí.

Aos professora da banca, à professora Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes, pelo enorme aprendizado sobre a Educação Especial, pela oportunidade e por contribuir diretamente com este trabalho e ao professor Dr. Luís Carlos Sales pelo aprendizado, oportunidade e contribuição. **MINHA ETERNA GRATIDÃO!**

NASCIMENTO, Milena Viana Medeiros Barbosa do. **Política de educação especial em escola particular de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação). 181 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

RESUMO

O processo de inclusão vem sendo muito discutido no âmbito da Educação, sobretudo a partir de meados da década de 90, quando entram em discussão documentos internacionais e nacionais que a definem como forma a ser adotada na educação do público alvo da educação especial. Recentemente, a política do governo centralizou-se na implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares, definindo como necessária a formação do professor especialista para atender a esse alunado nesse espaço. Observa-se, contudo, que se trata de um serviço “tamanho único” que visa atender a todo o público alvo da educação especial nas salas de recursos multifuncionais, o que traz implicações sérias quanto ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido não só pelo professor especialista, mas também o professor da classe comum. Este estudo caracteriza-se como quali-quantitativo do tipo estudo de caso. Participaram da pesquisa 15 professores da rede particular de ensino que atuam com alunos do público alvo da educação especial, a Coordenadora do Serviço de Inclusão da escola e a Coordenadora do Ensino Fundamental. Adotou-se como instrumento o Questionário de Avaliação de Política de Inclusão Escolar: Professor da Classe Comum elaborado para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Os resultados apontam que o trabalho pedagógico é realizado na classe comum na instituição pesquisada, constituindo em grande diferencial quando se compara com as escolas públicas que atendem a esses alunos no contraturno. Os participantes do estudo têm formação superior, a maioria em outras áreas que não a pedagogia e, somente duas professoras têm especialização em educação especial, o que vai de encontro ao que determina a legislação quanto a ter professores capacitados nas classes comuns. Além disso, na perspectiva dos professores, a formação constitui um grande desafio. O acesso e permanência dos alunos do público alvo da educação especial é superior à média nacional. Há também distinta articulação entre o professor da classe comum e o especializado, assim como a criação de duas salas de recursos e, por fim, a excelente qualidade na infraestrutura torna a proposta de inclusão na instituição um processo enriquecedor para todos da comunidade escolar.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Atendimento Educacional Especializado. Professor da Classe Comum.

NASCIMENTO, Milena Viana Medeiros Barbosa do. **Policy education special in a private school**. Dissertation (Master in Education). 181 f. Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2020.

ABSTRACT

The inclusion process has been much discussed in Education, especially since the mid-90s, when international and national documents that define it as a way to be adopted in the education of the target public of special education come into discussion. Recently, government policy has focused on the implementation of Specialized Educational Assistance (SEA) in regular schools, defining the training of specialist teachers as necessary to attend this student in this space. It is observed, however, that it is a “one size fits all” service that aims to attend the entire target audience of special education in the multifunctional resource rooms, which has serious implications regarding the pedagogical work to be developed not only by the specialist teacher, but also the teacher of the common class. This study is characterized as a qualitative and quantitative case study. Fifteen teachers from a private school network who work with students from the target group of special education participated in the research, the School Inclusion Service Coordinator and the Elementary School Coordinator. The tool adopted in this research was The School Inclusion Policy Evaluation Questionnaire: Teacher of the Common Class, developed for the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira - INEP. The results point out that the pedagogical work is carried out in the common class in the researched institution, constituting a great differential when compared to the public schools that attend these students in the opposite study site. Study participants have higher education, most of them in areas other than pedagogy, and only two teachers have specialization in special education, which goes against what the legislation determines regarding having trained teachers in common classes. In addition to the teachers’ perspective, training is a major challenge. The access and permanence of students from the target group of special education is higher than the national average. There is also a distinct articulation between the teacher of the common and the specialized class, as well as the creation of two resource rooms and, finally, the excellent quality of the infrastructure make the proposal for inclusion in the institution an enriching process for everyone in the school community.

Keywords: Public Policies. Specialized Educational Service. Common Class Teacher.

Você não sabe o quanto eu caminhei
Para chegar até aqui
Percorri milhas e milhas
Antes de dormir
Eu não cochilei
Os mais belos montes escalei

A estrada – Cidade Negra

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2.POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	18
2.1. O Estado no desenvolvimento das políticas públicas	18
2.2. Políticas educacionais na perspectiva da Abordagem do Ciclo de políticas	21
2.3. A escola na perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas.....	26
2.4. As políticas públicas inclusivas	31
2.5. O Atendimento Educacional Especializado	34
2.6. Planejamento Educacional Individualizado	39
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, FORMAÇÃO E NOVAS POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICA	41
3.1. Educação inclusiva e formação de professores	41
3.2. Novos modelos de organização do trabalho pedagógico inclusivo	49
3.2.1. Ensino Colaborativo	52
3.2.2. Ensino Diferenciado	56
3.2.3. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)	58
4. PERCURSO METODOLÓGICO	61
4.1. Natureza da pesquisa	61
4.2. Participantes da pesquisa	62
4.3. Lócus da pesquisa	63
4.4. Instrumentos de coleta de dados	71
4.5. Procedimentos	72
4.6. Análise de dados	73
5. ANÁLISE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	74
5.1. Formação	74
5.2. Atuação prática na área da educação especial	78
5.3. Caracterização do trabalho atual e dos alunos	80
5.4. Avaliação para identificação do aluno PAEE	87
5.5. Desdobramentos da identificação do(a) aluno PAEE	88

5.6. Planejamento	91
5.6.1. Projeto Político Pedagógico da escola	91
5.6.2. Projeto curricular coletivo	92
5.6.3. Planejamento do trabalho pedagógico	94
5.6.4. Planejamento específico para o aluno público alvo da educação especial	95
5.7. Caracterização da prática pedagógica	96
5.8. Avaliação do ensino e da aprendizagem do aluno PAEE	100
5.9. Plano de transição entre etapa de ensino	103
5.10. Interação	104
5.11. Senso de auto eficácia	108
5.12. Avaliação do trabalho pelo professor	111
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE.....	127
Apêndice A	128
Apêndice B	129
Apêndice C	130
ANEXO	131
Anexo A	132
Anexo B	177
Anexo C	181

1. INTRODUÇÃO

Na Educação, a discussão acerca da diversidade e das distintas necessidades existentes entre os indivíduos tem levado à construção de políticas públicas que buscam atender as particularidades do alunado, com ênfase na proposta da inclusão escolar. Nesse sentido, há na atualidade uma profusão de estudos que buscam subsidiar a educação de pessoas Público Alvo da Educação Especial -PAEE¹, visto que alguns desses indivíduos demandam práticas e recursos diferenciados dos demais alunos. Nesse grupo, destacam-se aqueles que requerem suporte externo, através dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA), embora a maioria não necessite desse tipo de atendimento.

Na atualidade, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste na política pública prioritária adotada pelo governo com o fim de promover a inclusão na educação básica, contudo, nota-se que sua implementação ainda enfrenta inúmeras dificuldades no que concerne à confecção de material e a ausência de pessoal especializado, assim como quanto a interação do professor da classe comum com o especializado e a quantidade de aluno assistidos em cada sala de aula.

O AEE tem sido adotado nos âmbitos estadual e municipal. As salas em que este é realizado são denominadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e são dotadas de equipamentos, materiais didáticos e serviços que visam atender às necessidades dos educandos PAEE. Essas salas são de dois tipos: a do tipo 1 apresenta os seguintes materiais: microcomputadores, gravador de CD e DVD acoplados aos computadores, scanner, impressora, teclados adaptados, mouses adaptados, acionadores de pressão, *softwares*, recursos didáticos como jogos de memória, dominó, esquema corporal, tapetes, quebra-cabeça, mobiliários como mesas redondas, cadeiras, armários e quadro melanínico; ao passo que as do tipo 2 apresentam equipamentos destinados ao atendimento aos alunos com cegueira e baixa visão, como por exemplo, a máquina braile.

Não obstante a ênfase do governo nesse serviço, observa-se que nas instituições privadas de ensino não há SRM, pois normalmente optam por contratar estagiários e acompanhantes sem qualificação, tendo em vista que estes constituem mão de obra barata e, desse modo, alguns desses alunos, muitas vezes, não têm acesso a condições que podem minorar suas dificuldades. O ideal seria a contratação de professores de educação especial que constituem mão de obra qualificada. Assim, esta pesquisa, em particular,

¹ Pessoas com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação

pretende abordar especificamente a visão dos professores da classe comum acerca das políticas públicas de educação especial voltadas para as crianças assistidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola da rede particular de ensino.

É importante ressaltar que há poucos estudos que se dedicam a explorar as condições oferecidas por escolas da rede particular de ensino, pois a maioria se centra na rede pública, que, por essa razão, é muito criticada. Nota-se que as escolas da rede particular, sempre que podem, recusam a matrícula de alunos do PAEE com alegações de que não dispõem de infraestrutura e de profissionais qualificados para atender aos alunos PAEE, assim como fundamentam-se na justificativa de que estes aumentam os custos. Nesse sentido, justifica-se a realização desse estudo, dada a necessidade de conhecer como a inclusão tem sido empreendida nesse contexto.

A intenção de analisar como a política pública de inclusão escolar está sendo interpretada e implantada em uma escola da rede particular de ensino associada ao interesse por conhecer novos métodos e tecnologias que melhorem o processo de escolarização de pessoas PAEE deu origem ao seguinte problema de pesquisa: **Como se estrutura na perspectiva do professor da classe comum, a política de inclusão em escola de rede particular de ensino?**

Desse modo, esse estudo tem por objetivo geral investigar como se estrutura na perspectiva do professor da classe comum, a política de inclusão em escola de rede particular de ensino e, por objetivos específicos: 1) Identificar a formação do professor de classe comum que atua com alunos do PAEE em uma escola da rede particular de ensino; 2) Analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores de classe comum no trabalho pedagógico com alunos PAEE; 3) Conhecer, na perspectiva do professor do professor de classe comum, o senso de auto eficácia no trabalho pedagógico com aluno PAEE em escola da rede particular de ensino; 4) Caracterizar a prática pedagógica do professor de classe comum em escola da rede particular de ensino e, 5) Compreender como ocorre a avaliação de alunos PAEE na perspectiva de professores da classe comum.

As políticas de formação de professores para atuar na inclusão escolar centram-se na formação continuada e em serviço e, na maioria das vezes, ocorrem a distância através de cursos ofertados por instituições de ensino superior (IES) privadas. Quando ofertadas por IES em convênio com o Ministério da Educação (MEC) estão voltadas, prioritariamente, para o professor que atua no AEE. Desse modo, compreende-se que o professor da classe comum tem poucas opções no que diz respeito à formação e se não há

uma articulação deste com o professor da SRM, o processo de escolarização do PAEE fica prejudicado.

Ao oferecer o serviço de Atendimento Educacional Especializado, a escola da rede particular de ensino proporciona oportunidades de aprendizagem para esse segmento, de modo que se considera relevante conhecer, na perspectiva do professor da classe comum, como esse serviço contribui para o desenvolvimento desse alunado.

Com o intuito de compreender e avaliar as políticas públicas educacionais e, singularmente, seu processo em escola de rede particular de ensino, optou-se por realizar essa pesquisa tendo como suporte teórico, entre outros, a Abordagem do Ciclo de Políticas, como preconizada por Stephen Ball, Richard Bowe e colaboradores (2006), tendo em vista que esta possibilita o entendimento contextualizado das políticas educacionais desde a formulação até a implementação. Pretende-se focar, em especial, o Contexto da Prática, de modo a analisar como estes atores interpretam a política.

O interesse por essa temática – A política de Educação Especial em escola da rede particular de ensino advém da minha experiência pessoal. Ser irmã de uma pessoa com diagnóstico de Paralisia Cerebral severa me possibilitou perceber diariamente suas necessidades e me motivou a buscar, ao longo dos anos, estratégias que facilitassem sua aprendizagem e melhorassem sua qualidade de vida.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia me proporcionou vivências nas áreas da educação no campo, educação ambiental, educação infantil, educação de jovens e adultos e educação especial, destacando-se a educação especial, que me proporcionou um olhar diferenciado aos alunos PAEE, como também ao meu irmão. Essa compreensão reforça a constatação já apontada por alguns autores de que as modificações que ocorrem em um dos familiares exercem forte influência nos outros, bem como no sistema como um todo (FIAMENGHI; MESSA, 2007).

Após a conclusão da formação inicial em pedagogia em 2014, coordenei uma creche-escola em Teresina nos anos de 2014 a 2016, locus este no qual tive as primeiras oportunidades de pôr em prática o que havia aprendido durante a graduação, pois nessa escola existia um número significativo de alunos do público alvo da educação especial, sobretudo predominava o autismo e a paralisia cerebral. Em 2016, surgiu a oportunidade de trabalhar como professora de Atendimento Educacional Especial em uma instituição privada de ensino, na qual atuo até hoje.

Além da experiência pessoal, o estudo tem relevância acadêmica por focar o AEE em uma instituição particular considerada como de excelência, contribuindo, assim,

para lançar luz sobre um aspecto pouco estudado quando se investiga este tema. De igual modo, as possíveis descobertas podem ser úteis no sentido de auxiliar no reconhecimento da relevância da adoção dessa política por outras instituições.

Participo do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (NEESPI) há quase nove anos, pois entrei como bolsista do Programa de Iniciação Científica/CNPq com a pesquisa Educação Especial no Cinema que foi premiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como destaque na Iniciação Científica UFPI – 2013. Além disso, experienciei a Iniciação Científica Voluntária com a pesquisa Tecnologias Assistivas no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Piauí (2013-2014) e o trabalho de Conclusão de Curso foi sobre “Tecnologia Assistiva no Atendimento Educacional Especializado de crianças com Paralisia Cerebral” todos sob orientação da Profa. Dra. Ana Valéria. O núcleo foi e será de suma importância no meu processo como acadêmica e pesquisadora, pois as experiências de troca e da construção de conhecimentos vivenciados neste espaço contribuem para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Desta forma, a pesquisa aqui proposta revela-se necessária também para possibilitar a construção de conhecimento mais significativo acerca de como uma escola de referência no país vem implementando a política de educação especial. Pretende-se que o estudo proporcione suporte teórico e metodológico para os acadêmicos de Pedagogia, enquanto profissionais em processo de formação inicial, bem como sirva para orientar a prática pedagógica em sala de aula, haja vista que a grade curricular não disponibiliza disciplinas que abranjam esta problemática.

Com vistas ao alcance desses objetivos, adotou-se como instrumento de coleta de dados, o Questionário de Avaliação de Política de Inclusão Escolar: Professor da Classe Comum (SANTOS, CANTARELLI, OLIVEIRA, TANNÚS-VALADÃO, MENDES, LACERDA, 2016), desenvolvido pelo GP-FOREESP para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP.

O estudo está organizado em seções, sendo esta Introdução a primeira, na qual contextualiza-se a proposta da inclusão escolar no que diz respeito a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a relevância da formação de professores, especificamente para a educação especial, apresenta-se o problema, os objetivos geral e específicos e a justificativa quanto ao interesse por este estudo.

Na segunda seção, delineiam-se noções acerca do papel do Estado frente a elaboração das políticas públicas, de modo geral e, posteriormente, evidencia-se as

políticas voltadas para a educação, especificamente para a Educação Especial. Enfatiza-se os estudos desenvolvidos por Stephen Ball (2012) sobre as políticas educacionais na perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas, ressaltando os três contextos principais, sendo eles o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática e, referente à escola, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado como política primacial voltada ao PAEE no ensino regular.

Na terceira seção, destaca-se a formação de professores no Brasil na perspectiva da Educação inclusiva, aponta-se as novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico a fim de promover a inclusão, como o Ensino Colaborativo ou Coensino, o Ensino Diferenciado e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), assim como aborda-se o Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

A quarta seção trata da trajetória metodológica adotada para obtenção dos resultados a partir dos objetivos desta pesquisa, centra-se assim na natureza da pesquisa, no lócus investigado, nos participantes, nos instrumentos de coleta e nos procedimentos adotados para a obtenção dos dados.

Na quinta seção, são apresentadas as análises dos resultados da pesquisa sistematizadas em quatorze eixos temáticos, refletidos na análise da constatação e/ou contraposição do referencial teórico que nortearam esta pesquisa. Por fim, são apontadas as Considerações Finais.

2. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Esta seção visa abordar o conceito de políticas públicas, especificamente no contexto educacional, e destacar os marcos que culminaram na constituição das políticas voltadas para a inclusão escolar brasileira, para tanto, destaca-se o papel do Estado frente a essas propostas. Nessa perspectiva, tratar-se-á acerca da relevância dos organismos multilaterais como, por exemplo, a Organização das Nações Unidas (ONU), na elaboração e trâmite de documentos internacionais que resultaram na incorporação da ideologia neoliberal nos atuais documentos que norteiam a política brasileira de inclusão escolar. Trata também sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas e a escola vista sob essa perspectiva.

2.1. O Estado no desenvolvimento das políticas públicas

Nos últimos anos, a inclusão social foi tema de muitas discussões com vistas ao direcionamento das políticas públicas no Brasil, pois os setores de economia, moradia, saúde, educação, entre outros, corroboram o crescimento da desigualdade social no país. Nesse sentido, é importante que se conheça a trajetória dos países de “terceiro mundo”, para se compreender as falhas que existem nos processos de geração de emprego e renda atualmente, período em que se vive a “globalização”, fator determinante para essa desigualdade, entre outros.

A democracia focaliza a igualdade de direitos entre as pessoas, propiciando leis que tornam equitativos os direitos de todos, uma vez que, embora uma nação seja constituída por sujeitos heterogêneos, quando se trata da legislação, esta deve se fundamentar de forma ampla a fim de atender ao maior número de pessoas possível. De acordo com Azevedo (2003, p. 1), o conceito de políticas públicas consiste em “tudo o que o governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Para melhor entender como funcionam as políticas públicas faz-se necessário conhecer como esses textos legais surgem e que influências estão implícitas no contexto. Desse modo, compreende-se que estas resultam de tentativas de solucionar problemas, situações sociais inadequadas ou injustas. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p.13), alguns autores consideram que “essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática”, mas estes criticam essa concepção porque tende a

desvalorizar aspectos essenciais que ocorrem dentro e fora das escolas. A esse respeito, afirmam, a partir de Ozga (2000 apud BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p.13) que

Enquanto muitas políticas “feitas” nas escolas são “escritas” pelo governo, por suas agências ou investidores influentes, a formulação de políticas em todos os seus níveis e em todos os seus locais também envolve “[...] negociação, contestação ou luta entre os diferentes grupos que podem estar fora da máquina formal da elaboração de política oficial.

O Estado tem o papel primordial de gerir as organizações administrativas no país e cabe a este a soberania para governar um povo em área delimitada, sendo constituído por três domínios: poder executivo, poder judiciário e poder legislativo, os quais, juntos, determinam como a sociedade deve ser organizada. Além da questão política, o Estado é responsável pelos setores sociais e econômicos.

O Estado executa e promove as políticas públicas na nação, considerando os processos de implementação e manutenção das leis, e o produto desses processos são os programas, os planos e as resoluções formuladas após inúmeras discussões, reformulações, acréscimos e retiradas de textos e diretrizes, a fim de atender a interesses e/ou resolver problemas específicos. Reforçando essa ideia, Dye (1984 apud SOUZA, 2006, p. 24) aponta que “políticas públicas é o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A autora conceitua as políticas públicas como:

campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o “governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou no curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Portanto, entende-se que as políticas públicas são complexas e plurais, sendo sua definição abrangente e dependente de muitas variáveis contextuais, tanto em termos de pesquisa quanto de referencial epistemológico, fatores a partir dos quais são tratadas as questões que abordam. Desse modo, em resumo, pode-se afirmar que se trata de ações e decisões tomadas por um determinado governo, que vigoram sem prazo de validade, dando abertura apenas para reelaborações de textos, mas que, no fim, garantem à sociedade diretrizes que resolvem seus problemas e que estão amparadas na Constituição Federal (BRASIL, 1988), documento magno de regulamentação no Brasil.

Ainda que haja na área uma discussão acerca da diminuição do papel dos governos na elaboração das políticas, tomando por base, por exemplo, a globalização, não há evidência empírica que sustente essa compreensão, tendo em vista que este tem relativa autonomia, pois recebe influências de outras instâncias, mas seu papel ainda é essencial (SOUZA, 2006)

O setor responsável por tratar, discutir e definir as políticas públicas é o Poder Legislativo, pois nele passam projetos que, posteriormente, podem ser ou não legitimados. Um texto legal aprovado na Câmara passa a ser resguardado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Nesse sentido, há dois tipos de políticas, as de estado e as de governo. As primeiras independem de quem está no governo e se mantêm a longo prazo. Já as políticas de governo têm um prazo curto e podem ou não virar políticas públicas efetivas. Essa decisão cabe ao poder Executivo que discute e faz tramitar textos específicos e de regulamentação que podem sofrer constantes alterações e que dependem de quem está no poder, dos interesses da sociedade e de grupos organizados.

Em linhas gerais, grande parte dos estudos desse campo compreende as políticas públicas como algo que pode resolver os problemas presentes na sociedade e que estas vigoram em todos os setores, qual seja, na economia, na saúde, na educação, na cultura, entre outros. Um aspecto que tem recebido críticas diz respeito à ideia de que algumas políticas que são criadas atendem meramente aos interesses de grupos específicos. Essa visão, segundo Souza (2006), é simplista e redutora, pois reduz as políticas públicas.

Outra discussão importante nesse campo são os contextos nos quais muitas decisões são tomadas e realizadas. Desse modo, Valles (2002 apud NORONHA, 2006, p. 80) ressalta que

[...] muitas vezes, políticas aparentemente bem elaboradas e adotadas, mesmo com apoio majoritário, não obtêm os resultados previstos. É que na execução da política, influem fatores como a falta de recursos e as dificuldades da coordenação. Segundo ele, não se pode pensar em elaboração e aplicação de uma política unicamente como um processo em que uns decidem e outros executam. Isso deve ocorrer de forma integrada.

Por essa razão, a implementação de algumas políticas que não consideram o contexto, tende a fracassar (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016).

As políticas públicas também sofrem alterações com o passar do tempo. Nesse sentido, faz-se necessário que sejam reavaliadas de tempos em tempos, até porque as

concepções da sociedade mudam periodicamente e, muitas vezes, é essa avaliação que possibilita que elas se constituam como ferramentas eficazes e não meros textos que tratam de um direito. Alguns países adotam essa prática, já no Brasil isso ainda consiste em uma problemática, principalmente em função da definição de quem seria responsável por fazer esta avaliação.

As políticas públicas representam um campo multidisciplinar, visto que exigem o trânsito por diversas áreas. O processo de implementação de uma política tem início com a identificação de um problema, que resulta na elaboração de possíveis alternativas para a resolução desse problema, a construção do texto de lei e, por fim, sua avaliação e implantação na sociedade. Desse modo, os governantes consideram argumentos de grupos sociais que, por conseguinte, sofrem algum tipo de influência de acordo com determinado contexto. Com as políticas que se referem ao setor da educação acontece o mesmo, ocorre o mesmo processo até a sua legitimação. Esses aspectos serão destacados na Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992).

2.2. Políticas educacionais na perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas

Considerando as políticas públicas enquanto campo, destaca-se a contribuição de Stephen Ball e Richard Bowe que criaram a “Abordagem do Ciclo de Políticas”, utilizada em diversos países por se tratar de referencial consistente para a análise de políticas públicas educacionais (MAINARDES, 2006). Essa abordagem considera a ação do Estado (macro), mas preocupa-se fundamentalmente com os profissionais que lidam com as políticas no nível local (micro), ou seja, apresenta-se como movimento dialético em que esses dois níveis se articulam.

A Abordagem do Ciclo de Políticas segue os preceitos do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, e tem natureza complexa. A partir dessa abordagem, as políticas educacionais são analisadas “como texto e como discurso” (MAINARDES, 2006). Nesse sentido, os textos decorrem de intenções, valores, ideologias e negociações efetivadas no processo de sua formulação. O discurso envolve a legitimidade das vozes, além de delimitar o que pode ser pensado.

Os autores consideram que os profissionais que trabalham nas escolas não estão de todo excluídos do processo, seja na fase inicial de formulação, seja na implantação das políticas no contexto escolar, tendo em vista que interpretam e reinterpretem as políticas educacionais de forma ativa. Este método se estabelece como um referencial analítico

flexível e dinâmico, que enfatiza a natureza complexa da política e ressalta as relações micro e macro no contexto analítico (MAINARDES, 2006).

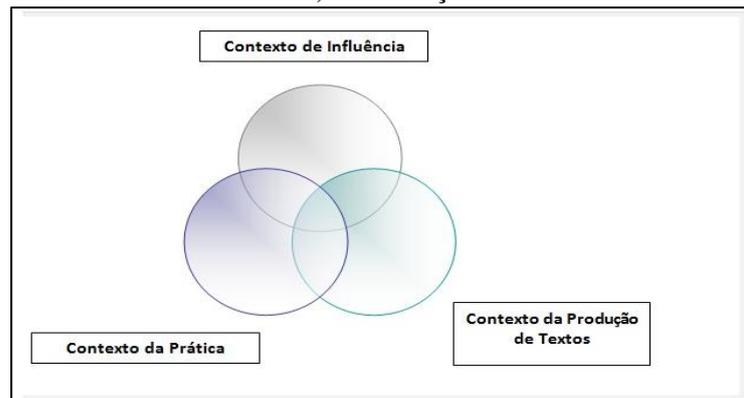
Uma das questões que se deve assinalar diz respeito à dificuldade teórico-epistemológica de conceituar os termos política e políticas. Para Ball (2011), é importante resolver essa diferença. De modo geral, entende-se por política, no singular, os textos legais que regulamentam a sociedade e têm o papel de resolver problemas sociais. Já políticas consiste em uma pluralidade de significados que são determinados de acordo com o contexto e as atitudes dos sujeitos sociais.

O processo de elaboração de uma política de acordo com o Ciclo de Políticas perpassa vários estágios, com início na construção de uma agenda, na qual é feita uma lista dos problemas da sociedade e, posteriormente, são destacados os mais urgentes para que sejam discutidos pelo governo. Há, ainda, a formulação em que são apresentadas soluções ou alternativas para esses problemas, seguida da tomada de decisão e implantação, ou seja, quando são executadas as políticas e, por fim, ocorre a avaliação dessas decisões.

Para que esse processo aconteça de acordo com os preceitos da democracia é válida a participação de pessoas representando os segmentos sociais e os órgãos estatais, para que sejam traçadas as metas que venham a minorar as problemáticas sociais. No entanto, é importante ressaltar que esses textos legais tendem a atender interesses de um público específico, atuando a favor de determinados grupos e de outros não. Esse fato está diretamente relacionado ao capitalismo, pois entram em cena interesses de líderes políticos e órgãos multilaterais que dificultam as ações do Estado sobre muitas questões sociais.

Em sua obra, Ball (apud MAINARDES, 2006, p. 50) aponta três contextos principais no ciclo de políticas públicas que são: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”. (MAINARDES,2006) Compreende-se, portanto, que estes apresentam-se de modo contínuo, o que implica em movimento e nisso encontra-se sua dinamicidade, pois não se repetem, se mantêm em permanente estado de modificação.

Figura 1 – Os Contextos de Influência, da Produção de Textos e da Prática



Fonte: Rezende e Baptista, 2011

É importante ressaltar a dinamicidade e inter-relação existente entre os contextos de influência, de produção de textos e da prática, pois nesses as políticas são elaboradas, reelaboradas e postas em prática. Para tanto, o ciclo da política ilustrado na figura 1 representado por círculos, apresenta esta relação entre os contextos e demonstra como eles se afetam e sofrem interferência diretamente, pois independentemente da configuração política de quaisquer contextos, se um é afetado, os outros também serão impactados. Em razão disso, vê-se o processo político de forma contraditória e multifacetada, pois também articula uma relação entre as dimensões macro e micro. Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 36), “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política”, enfatizando não apenas os contextos em que as políticas são elaboradas (Estado e instâncias legislativas), mas também, e com elevada importância, os comunitários, escolares e familiares, bem como os contextos sociais e econômicos específicos.

De acordo com a Abordagem do Ciclo de Políticas, é no contexto de influência que tem início a construção de uma política pública, com a elaboração dos discursos por diferentes grupos que discutem e se confrontam com o intuito de obter a primazia de influenciar a formulação de como deve ser a educação (BOWE et al, 1992). Dessa forma, são considerados espaços de influência formais as comissões e os grupos representativos, o próprio governo, os partidos políticos, os meios de comunicação social, em suma, redes políticas e sociais que atuem nas distintas arenas com o objetivo de influenciar ou representar algum grupo social específico (MAINARDES, 2006). Há também influências internacionais que interagem com as de âmbito local no sentido de promover determinada agenda. É o que se observa no caso das políticas públicas na perspectiva inclusiva que foram influenciadas por agendas internacionais de organismos multilaterais.

Destaca-se que as políticas nacionais que sofreram influência internacional são passíveis de mudanças à medida que são aplicadas pelo Estado, uma vez que se busca adequá-las à realidade em questão. Um exemplo é o caso de textos legais internacionais dos quais o Brasil é signatário, que passaram por modificações para se adequarem à realidade local, aos interesses, ideologias e crenças dos segmentos sociais.

O segundo contexto, de acordo com o Ciclo de Políticas, é o da produção de textos políticos, portanto, da política em si, voltada para o público que tem interesse por esta. Nesse sentido, apresentam-se como textos políticos, textos legislativos ou ainda sob a forma de comentários, pronunciamentos escritos ou em vídeo.

Cabe ressaltar que a linguagem adotada nem sempre é clara e coerente e, muitas vezes, pode apresentar-se de forma contraditória, pois é resultante de disputas, confrontos, acordos e desacordos existentes entre forças dissonantes que terminam por definir o conteúdo, mas isso não significa que estão definitivamente prontos, pois podem sofrer modificações em função da agenda política dos distintos grupos políticos que defendem, às vezes, finalidades educacionais contraditórias. Por essa razão, os textos políticos necessitam ser lidos no local e no tempo em que serão vigentes, serem lidos e relidos, escritos e reescritos. É a partir da materialidade da política expressa neste contexto que se observam as consequências desta para a sociedade, o que pode ser notado na descrição do próximo contexto.

O contexto da prática é o terceiro contexto no Ciclo. Neste, a política está suscetível a diversas interpretações que podem resultar em mudanças significativas nos textos legais originais. Este fato se dá porque as políticas não são meramente “implementadas”, elas passam pelo crivo da sociedade, por isso a realidade à qual é submetida é levada em consideração, ou seja, são recriadas e interpretadas, logo não são aplicadas exatamente como foram criadas, pelo fato de estarem em constante mudança.

Desse modo, é importante salientar que nas políticas públicas, sobretudo nas educacionais, os atores principais assumem papéis relevantes, principalmente no que diz respeito a elaboração e reelaboração dos textos legais, pois suas vozes têm peso primordial para esse processo.

Ball (apud MAINARDES, 2006) explica, em trabalhos posteriores, que existe uma distinção entre política como texto e política como discurso, as quais explicitam as formas de envolvimento dos atores sociais com estas. No primeiro caso, compreende a política como resultante de uma agenda que sofre a influência de grupos de interesse, ideologias e das disputas e acordos que ocorrem no processo de formulação, dando

origem a uma codificação complexa em que somente alguns sujeitos têm poder de influência e são considerados como representantes legítimos. Já a política como discurso, estabelece limites sobre o que se pode pensar ao determinar significados e adotar conceitos, palavras e proposições, explicitando as vozes que serão consideradas legítimas e dotadas de autoridade. É possível observar, assim, que há discursos que preponderam, enquanto outros são descartados. Ball considera que estas duas perspectivas são complementares, pois enquanto a política como discurso aponta os limites do próprio discurso, a política como texto define que o controle cabe aos leitores.

Ball (2016) ressalta que a política, de modo geral, não é totalmente formulada e implantada apenas pelo poder legislativo e que todas as respostas aos textos legais têm consequências, pois esses textos estão ligados a questões históricas, de poder e de interesses, por isso são plurais. É necessário que o relator tenha cuidado quanto à linguagem utilizada, se de fato atende à população quanto à clareza e compreensão, ou seja, se as pessoas vão conseguir compreender do que se trata, a fim de minorar problemas que são gerados a partir de textos incongruentes e que resultam em interpretações distorcidas e que, na prática, mostram-se repletos de lacunas.

Acerca das análises dos textos, compreende-se que estes são destinados a uma sociedade heterogênea, portanto, devem ser heterogêneos. De igual modo, estão expostos às diversas formas de interpretação, sendo necessários cuidados para minorar essa limitação, bem como devem ser pensadas as vozes que serão contempladas por esses textos.

No âmbito educacional, é notório que os maiores protagonistas são deixados de fora da elaboração de políticas destinadas às escolas, os quais, tampouco acompanham os trâmites que resultam nessas leis, pois na maioria dos casos as decisões são estabelecidas de cima para baixo, a fim de atender a interesses de grupos específicos. Nesse sentido, há, como afirma Ozga (2000 apud BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p.13), ‘negociação, contestação ou luta entre os diferentes grupos que podem estar fora da máquina formal da elaboração de política oficial’.

Embora existam diversas lacunas quanto às políticas públicas voltadas para a educação, nota-se a luta de algumas pessoas que estão inseridas nesse contexto por direitos iguais para todos, pela equidade de acesso e permanência, de oportunidade e de participação, em uma educação que respeite de fato esses direitos e que busque formar cidadãos. Reconhece-se, contudo, que uma das maiores lacunas reside na formação de professores para lidar com salas heterogêneas na atualidade.

Na educação, sobretudo no campo da educação inclusiva no Brasil, busca-se ainda a universalização dos direitos dessas pessoas em todos os espaços. Ainda se luta pela igualdade de oportunidades, com o intuito de romper com a desigualdade presente na escola. Por esta razão, muitos textos legais e resoluções presentes nos dias atuais apontam a obrigatoriedade da equidade como forma de propiciar condições e oportunidades a esses, uma vez que existe uma grande lacuna nesse sentido.

2.3. A escola na perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas

A Política Nacional de Educação instituída no país ao longo dos últimos anos determina que a inclusão escolar é a forma que mais se adequa ao trabalho pedagógico com o PAEE. Nesse sentido, orienta-se por valores e direitos humanos duramente conquistados e tem como princípios uma escola que respeite esses valores e que supere a lógica da exclusão, fundando-se, portanto, tanto na consideração à diversidade quanto na igualdade.

Reconhece-se que, na prática, tanto as normativas legais quanto a adesão a esses valores constituem desafios a serem enfrentados cotidianamente por todos que fazem a escola, não apenas no Brasil, mas em outros países também.

Em pesquisa que analisou quatro escolas do Reino Unido no que diz respeito à implantação da política educacional, Ball, Maguire e Braun (2016) encontraram resultados interessantes considerando os objetivos propostos, que buscavam de forma sintética, compreender como diferentes atores interpretam as políticas, qual a influência de fatores históricos, contextuais e socioculturais sobre as escolas e como diferenças entre escolas podem ser explicadas quanto às políticas.

Alguns aspectos a serem ressaltados dizem respeito a conclusões a que os autores chegaram, como: 1) a política nas escolas, denominada por eles de política de atuação, envolve distintas forças e fatores, tais como econômicas, sociais, ideológicas, ideacionais, os interesses, as oportunidades e as pessoas, mas também são muito materiais; 2) os textos de políticas consideram escolas ideais que não existem na realidade; 3) as atuações na política são do tipo colaborativo e coletivas, no sentido de que há negociações e interpretações, podendo, portanto, ser revistas, analisadas e, em alguns casos, até mesmo esquecidas nas escolas; 4) a implantação de uma política refere-se a um movimento cognitivo em razão de que os atores a alteram de acordo com o sentido que atribuem a elas (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016). Para Fenwick e Edwards (2010 apud BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 18),

Acima de tudo, a política também é sempre apenas parte do que os professores fazem. Há mais sobre o ensino e a vida escolar do que a política. Há “espaços discricionários” na e além da política, cantos da escola onde a política não chega, pedaços de práticas que são compostos de boas ideias dos professores ou do acaso ou da crise – mas esse espaço também é produzido e delimitado pela política [...] (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 18).

O que é importante compreender é que em uma mesma escola, a política pode ser interpretada e vivenciada de distintas formas por seus atores, assim como podem levar a contradições, conflitos e confusões. A história da escola, as interações e os compromissos que esta assume também interferem na forma como a política é implantada, tornando esse processo complexo e sofisticado, pois além dos aspectos já mencionados, as emoções, a autoestima, o poder e as tensões psicossociais presente no âmbito institucional também fazem parte deste quadro intrincado. Depreende-se dessa afirmação que as políticas são implementadas de acordo com os aspectos institucionais de cada escola, do contexto no qual está inserida e dos atores que fazem parte da sua comunidade.

Os autores enfatizam que há poucas pesquisas sobre políticas educacionais que enfatizam o contexto das escolas e as que o fazem enfocam predominantemente nos resultados. Eles chamam a atenção para o seguinte: “[...] uma gestão eficaz e ensinar em um contexto não é o mesmo que uma gestão eficaz e ensinar em outro (THRUPP; LUPTON, 2006 apud BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 37). O contexto, portanto, não significa apenas os aspectos materiais (orçamento, edifícios, infraestrutura), mas envolve uma análise mais consistente dos fatores sociais, em suas palavras, focar nos fatores (o ‘o quê’) e nas dinâmicas (‘o como’). Há, pois, condições objetivas e subjetivas envolvidas (material, relacional e estrutural).

Em relação especificamente ao contexto, afirmam que se apresenta como: contextos situados; culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. Considera-se relevante destacar esses aspectos, tendo em vista que a escola estudada representa uma realidade diferente da comumente encontrada nas escolas brasileiras. Por essa razão, serão explicitados alguns pontos de cada um desses aspectos sinalizados.

No que diz respeito ao contexto situado, este se refere à localidade, às histórias escolares e às matrículas. Nesse sentido, o nível socioeconômico, a forma de admissão, as histórias que a escola conta e que contam sobre ela, a localização geográfica e a forma como os professores, pais e alunos a veem influenciam sobremaneira nesse ponto.

Quanto às culturas profissionais, os autores se referem à gestão da política, às experiências, atitudes e compromissos dos professores e aos valores assumidos. Nesse caso, a implicação dos professores com a política é mais evidente, embora essa variável não seja facilmente mensurável. Não pode ocorrer conflitos entre o que apregoa a tendência nacional e o que a escola realiza. Desse modo, eles reiteram que “atores de políticas estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de “onde” figurativamente e literalmente estamos” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 46).

Os contextos materiais correspondem aos funcionários, edifício, infraestrutura, orçamento e tecnologia de que a escola dispõe, os quais têm considerável impacto na “atuação da política”. Um exemplo que também ilustra esse aspecto é o caso de escolas que operam em locais diferentes e que, por essa razão, apresentam configurações diferentes. Outro aspecto relevante diz respeito às tecnologias e, no caso específico do PAEE, à Tecnologia Assistiva que pode afetar consideravelmente o processo de aprendizagem desses educandos.

Por fim, os contextos externos correspondem às pressões e expectativas externas dos grupos políticos, aos requisitos legais e às responsabilidades quanto classificações em avaliações. Nesse sentido, eles ressaltam que “atuantes não-humanos”, tais como reputação e desempenho, formam parte da rede de atuações de políticas (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 58).

A esse respeito há vários estudos realizados no Brasil que discutem as condições de trabalho do professorado, dos quais são exemplos Silva, Miranda e Bordas (2019); Basílio e Fonseca Almeida (2018), Assunção e Abreu (2019) e Carvalho (2008). Estes autores apontam a precarização e a desvalorização do trabalho docente em função de baixos salários e condições inadequadas de trabalho que resultam em dificuldades na família, na saúde e no lazer. Isso ocorre apesar das condições garantidas na Constituição Federal de 1988 e da ratificação exposta na LDB (1996), em função da reorientação das políticas públicas atreladas à concepção neoliberal.

Além do aumento nas atribuições do professor, desde a década de 60 do século XX, vem aumentando de forma expressiva o número de alunos nas salas de aula, ampliando também a jornada de trabalho, sem que, em muitos casos, a remuneração acompanhe essa tendência, o que obrigava o professor a trabalhar em outras instituições com o fim de melhorar sua remuneração. Há, pois uma onda de mercantilização e flexibilização do trabalho, segundo esses autores. Outro problema atrelado a este refere-

se à pouca atratividade que a carreira tem para os jovens em função da sobrecarga de trabalho e das baixas remunerações (SILVA, MIRANDA, BORDAS, 2019).

Por outro lado, Basílio e Fonseca Almeida (2018) ao analisarem o estudo de Camargo et al (2017) afirmam que há uma variação no salário a depender do estado e da rede de ensino em que o professor trabalha, que pode sofrer alteração de acordo com o tempo, mas nem sempre para melhor e concordam com Silva Miranda e Bordas (2019) que este é um fator que conduz ao abandono da profissão ou ao desinteresse por esta, a precarização dos contratos e a ampliação da jornada. Os contratos de trabalho permitem verificar, ainda que não em profundidade, aspectos importantes do trabalho do professor, como as autoras afirmam:

ainda que os contratos não sejam indicadores muito precisos da formação docente e mesmo da remuneração, assim como daquelas dimensões das condições de trabalho mais relacionadas ao contexto escolar, como, por exemplo, o número de alunos por classe, o acesso ou não ao apoio pedagógico, ou mesmo ao contexto social em que a escola está inserida, como, entre outros, a maior ou menor vulnerabilidade da população atendida pela escola em que trabalha, eles permitem capturar elementos fundamentais das condições de exercício do trabalho (BASÍLIO; FONSECA ALMEIDA, 2018, p. 4).

Uma crítica que essas pesquisadoras fazem é justamente quanto a estudos que não averiguam a relação existente entre as condições de trabalho oferecidas a partir dos contratos efetivados e os resultados dos educandos, pois focalizam apenas na formação do professor. Nos resultados encontrados na pesquisa por elas realizadas há forte evidência de que esses resultados sofrem profunda implicação das condições de trabalho dos professores.

Outro ponto a ser destacado diz respeito ao fato de que “as condições de trabalho e de remuneração dos professores afetam a maneira como eles pensam sobre si próprios em termos profissionais e como se relacionam com a escola em que trabalham e com seus alunos” (BASÍLIO, FONSECA ALMEIDA, 2018, p.15). Pode-se relacionar esse aspecto com o senso de auto eficácia, necessário para que o professor se sinta produtivo e capaz.

Outros pontos abordados por Assunção e Abreu (2019) referem-se ao modelo de gestão, ao grau de autonomia dos professores, diretamente vinculado a esse primeiro aspecto, o grau de satisfação e a segurança. Também são consideradas por essas autoras a questão da inovação e do desenvolvimento tecnológico que trouxeram mudanças significativas para o modelo tradicional de estar em sala de aula, mas que ainda não alcançou as escolas públicas como um todo.

Entre os resultados encontrados está a pressão laboral representada por três dimensões; fraco apoio social (apoio da instituição e recursos adotados para isso), jornada prolongada, ambiente agitado em função da indisciplina, além de doenças ocupacionais. Destaca-se que este fator estava mais presente entre as mulheres, pois “as relações de trabalho são mediadas pelas relações de gênero” (p.9). Elas afirmam que “os indivíduos agem e reagem às circunstâncias que encontram para trabalhar que, por sua vez, são determinadas pela instância macroestrutural” (p.8). Outra descoberta do estudo é o “presenteísmo”, que vem a ser o fato de que, mesmo em condição de adoecimento, o professor não deixa de estar presente na escola, que acarreta em dificuldades não só para ele, mas também para o coletivo.

Uma das possíveis implicações das condições de trabalho do professor diz respeito ao senso de auto eficácia, que pode ser definido como “a crença do indivíduo sobre a sua capacidade de desempenho em atividades específicas (BANDURA apud SCHMIDT et al, 2016, p. 231). Para esse autor, a auto eficácia ancora-se em quatro crenças: “a avaliação dos resultados da ação direta do indivíduo; as experiências vicárias; a persuasão verbal; e os estados afetivos” (p. 231). A ação direta refere-se às experiências de sucesso ou fracasso frente a práticas docentes que não são eficazes; as experiências vicárias são obtidas a partir de modelos, o que dificulta a ação de professores que não têm na formação inicial e nos estágios realizados nessa etapa, a possibilidade de observarem modelos efetivos, desdobrando-se em lacunas difíceis de serem contornadas. Já a persuasão verbal diz respeito à interação entre pares que possibilitam trocas e feedback positivo e, que se não ocorrem redundam em sentimento de isolamento. Por fim, os estados afetivos são expressos em sentimento de impotência, frustração e desamparo experienciados quando os docentes não acreditam que possam desenvolver práticas que atendam às necessidades dos educandos, em especial os PAEE (NUNES, 2008; SANINI, BOSA, 2015).

Essas crenças determinam em algum grau as escolhas sobre como agir, o esforço a ser despendido na execução, a perseverança, a resiliência, as formas como pensam acerca do que podem fazer, o modo como lidam com o sucesso e o fracasso e, por fim, o nível de realização que podem alcançar (NUNES, 2008).

É o que se observa na experiência de grande parte dos professores que trabalham com alunos em condições desiguais, extenuantes e que elevam o nível de insatisfação por entrarem em conflito com o que desejam fazer e as reais possibilidades presentes no contexto educacional em que atuam.

Para Carvalho (2008), as barreiras que impedem o bom andamento do trabalho do professor não se referem apenas à necessidade de que este modifique sua prática, uma vez que o entorno, como afirmado anteriormente, tem papel fundamental nesse processo. Logo, culpabilizar o professor não resolve o problema. Esse aspecto deve ser ressaltado nos estudos que buscam compreender a escola inclusiva.

2.4. As políticas públicas inclusivas

A proposta de Educação Inclusiva, que teve início nos anos 90, é resultante da influência de organismos multilaterais, 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) e a Conferência Mundial sobre Educação Especial (Salamanca, Espanha, 1994) com vistas a difundir uma agenda mundial para a educação. Trata-se, nesse caso, da adesão dos países a um projeto que visa promover mudanças que ocorrem de baixo para cima, ao contrário da integração que envolveu pais, professores e as próprias pessoas com deficiência na luta por mais qualidade na educação.

Os documentos históricos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1946), a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971), Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos (1975), dentre outros, também resultaram de movimentos internacionais que buscavam garantir os direitos das pessoas com deficiência (LUSTOSA, PAIXÃO, 2016; MENDES, 2010)

Nota-se que a partir da década de 90 teve início a ampliação do acesso e permanência dos alunos PAEE nas escolas da rede regular de ensino. Esse direito deve vigorar em todos os níveis da educação federal, estadual e municipal. Nesse sentido, Glat e Fernandes (2005, p. 4) apontam que:

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

Evidencia-se que a escola tem o papel primordial de propiciar a esse alunado mecanismos que garantam condições iguais de acesso ao processo de ensino e

aprendizagem e, dessa forma, possibilite que este supere suas limitações, bem como potencialize suas habilidades. Compreende-se que esta é uma tarefa que cabe não apenas ao professor, mas que diz respeito a todos que compõem o sistema escolar.

A Constituição Federal de 88, no artigo 208, recomenda que todos os cidadãos tenham direito à educação e propõe também a inserção dos alunos com deficiência, de forma que sejam atendidos *preferencialmente* no sistema regular de ensino. Por esta razão, houve muitos questionamentos acerca das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no atendimento a esses alunos. O modelo que prevalece na maioria das instituições escolares até os dias atuais é aquele em que o público alvo é incluído na sala regular e recebe atendimento paralelo, em determinados casos, nas salas de recursos multifuncionais. Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) reafirma o que define a Constituição Federal a esse respeito.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 58, define a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Observa-se que a lei aponta que esses estudantes devem frequentar o ensino regular. No entanto, o termo “preferencialmente” tornou-se mote para muitas discussões, pois acreditava-se que esse termo estabelecia precedentes para que esses estudantes fossem inseridos em outros contextos escolares e, por essa razão, inviabilizaria que esse direito fosse, de fato, garantido.

Outro importante documento é a Resolução nº.2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), definindo além do PAEE, a formação que o professorado deve ter para atuar na educação especial. Nesse sentido, define como professores capacitados aqueles que tiveram em sua formação inicial, de nível médio ou superior, pelo menos uma disciplina que abordasse a educação especial e, como professores especialistas, aqueles que têm formação em licenciatura em educação especial ou em áreas afins, ou ainda pós-graduação na área.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) surge a partir dos pressupostos da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e compreende que o sistema de ensino deve garantir o atendimento ao PAEE, definido como os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em todos os níveis de ensino.

O objetivo dessa política era garantir o acesso e a permanência no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, dever-se-ia criar um ambiente com condições

adequadas para a locomoção, a segurança e a comunicação desses indivíduos, de modo a atender à Constituição Federal do Brasil (1988), cujo texto determina que a “Educação é um direito de todos”. Não obstante essa consideração, essa proposição ainda representa uma falha na atualidade, pois muitas instituições, públicas e/ou privadas, não oferecem espaços adequados, materiais didático-pedagógicos, recursos que supram as necessidades desse segmento e qualificação para os profissionais que compõem a escola, dentre outros.

Considera-se que, em parte, já se superou a ideia, vigente até pouco tempo atrás, de que as pessoas do PAEE eram incapazes de aprender, assim como, também em função disso é que foi possível destina-las à escola regular. Por outro lado, reconhece-se que essa questão diz respeito também ao aspecto econômico, essencial no projeto neoliberal.

No que diz respeito ao PAEE, dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) através do Censo Escolar (MEC/INEP), mostram um aumento significativo no número de matrículas nas escolas regulares a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que tinha por metas “matrícula em classes comum do ensino regular e o oferecimento de atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, contraturno” (REBELO, KASSAR, 2018, p. 9).

Rebello e Kassar (2018, p.13) advertem que, em 40 anos, o número de matrículas dos alunos PAEE aumentaram 9 vezes comparado às matrículas em geral da Educação Básica. Vale ressaltar que com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, as matrículas referentes a esse alunado passaram a ser de duplo cômputo, pois além de frequentarem as salas regulares, eles também frequentam as salas de recursos, uma maneira que o governo encontrou para aumentar a adesão à Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pelas escolas da rede pública de ensino. Essa estratégia, contudo, pode ser comprometida se não houver a renovação do FUNDEB cuja vigência encerra-se esse ano (2020).

A discussão sobre a educação dos alunos com “deficiência” nas escolas, portanto, não é recente, mas obteve maior repercussão na década de 90, especialmente com a elaboração do Plano Decenal para Todos (BRASIL, 1993), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade que foi implantado nas escolas do Brasil em 2003, abrangendo diversos municípios.

A Lei 10.098/2000 que estabelece as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e a

Lei 10.048/00 que garante a prioridade de atendimento, regulamentadas pelo Decreto 5.296/04; assim como a Lei 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o Decreto 5.626/05 que a regulamenta são exemplos concretos do avanço que a legislação brasileira alcançou nos últimos anos.

A partir da compreensão exposta no art. 1º da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006, p. 1) de que as “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a ser ofertado com o objetivo principal de identificar e remover essas barreiras.

A oferta do AEE, a formação de professores, a garantia de acessibilidade física, pedagógica e atitudinal e a produção de livros didáticos acessíveis foram algumas das políticas implementadas de forma sistemática a partir de 2008, tendo em vista que o foco principal são os serviços e recursos a fim de atender às especificidades dos estudantes do PAEE.

Desse modo, a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um dos aspectos relevantes da atual política, contudo, as condições para sua efetivação não estão de todo asseguradas, tendo em vista que um dos requisitos básicos, a existência de professores especializados não está sendo cumprida, pois a formação continuada tem sido concretizada de modo extremamente precário, visto que na maioria desses cursos a grade curricular não atende à demanda e também não oferece informações suficientes para que esses profissionais tenham condições de atender a esse alunado de forma adequada.

2.5. O Atendimento Educacional Especializado

Com as transformações na sociedade, busca-se garantir o acesso das pessoas com deficiência às instituições regulares de ensino, bem como respeitar os direitos fundamentais referentes a todos os seres humanos, de modo a romper com uma sociedade excludente e preconceituosa. Nessa perspectiva, Dutra (2018, p. 13) aponta que

A inclusão questionou os valores, as atitudes e as práticas que se mantinham no âmbito da família, das instituições especializadas, públicas e privadas, e da escola comum. Tudo isso conduziu a um processo de disputa em torno da formulação e da alteração dos marcos legais existentes, das políticas e das diretrizes para educação especial.

No Brasil, a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (2014) e os Parâmetros Nacionais Curriculares, dentre outros dispositivos legais, determinam que a educação é um direito de todos e garantem que o PAEE deve ser assistido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, apesar de tantos dispositivos legais, a maioria ainda não tem acesso a esse atendimento (MENDES, 2010).

Conforme dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), a partir de 2005, foram criadas as Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil, tendo como principal objetivo atender crianças do PAEE e adotando como critérios básicos a matrícula e a frequência da criança ao ensino regular. As SRM devem estar dispostas nas escolas que essas crianças frequentam, com vistas a facilitar o acesso aos atendimentos e a parceria entre os professores do AEE e os professores da sala regular.

O Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008), posteriormente revogado pelo Decreto 7.611/2011, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta a função, a organização, os profissionais, os serviços e os recursos que garantem esse direito ao PAEE.

As salas de recursos multifuncionais têm como função [...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008). Como mencionado anteriormente, o FUNDEB financia essa política nas escolas públicas e as instituições privadas de ensino arcam com as despesas deste serviço e dos materiais e recursos necessários de acordo com suas possibilidades. O duplo cômputo, conforme o parágrafo único da lei supracitada, condiciona a matrícula da sala regular de ensino público às matrículas no AEE, que pode ser contemplada das seguintes formas:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009)

O Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011), em seu artigo 3, define os objetivos do AEE como sendo:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Reitera, assim, o direito do PAEE à educação em todos os níveis de ensino. Não obstante essa constatação, há ainda muitos obstáculos enfrentados por esse alunado, particularmente quanto ao acesso e permanência no ensino superior.

Sobre as atribuições referentes ao professor do AEE, Dutra (2018, p.21) salienta que “estão voltadas para a identificação, a elaboração e à organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras à plena participação dos estudantes da educação especial”. Ressalta-se que o AEE é um serviço, portanto, é a partir do estudo do caso de cada aluno em particular que o profissional tem condições de identificar suas dificuldades e possibilidades e, a partir disso, elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI) e, em função deste, os recursos e materiais adequados para cada caso.

O Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011) define como PAEE – pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em função disso, houve a substituição da nomenclatura adotada para se referir a esse segmento de “Necessidades Educacionais Especiais (NEE)” para “Público Alvo da Educação Especial (PAEE)”, pois o termo anterior era muito abrangente, não indicava o que as pessoas realmente tinham e mantinha a compreensão de que o problema se centrava no aluno. Ressalta-se que definir o público que deve ser assistido por esta modalidade foi importante, pois delimitou o tipo de atendimento que deve ser realizado (MENDES, CIA, TANNÚS-VALADÃO, 2015).

Para Dutra (2018, p. 17), há novas conquistas para a Educação Especial além do AEE, pois o MEC também:

apoiou a atualização e a criação de espaços específicos como os Centros de Apoio Pedagógico para Atendimentos às Pessoas com Deficiência – CAP e Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille – NAPPB, os Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às pessoas com Surdez - CAS e os Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS [...].

A criação desses espaços tem como finalidade a confecção acessível de recursos e materiais didáticos e a oferta de cursos para a ampliação da formação de professores no campo da Educação Especial. As atividades desenvolvidas nesses espaços devem estar articuladas à oferta das Salas Multifuncionais, espaço em que acontece o AEE.

Desse modo, a Resolução 4/2009 CNE/CBE, no seu artigo 10, prevê que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, p. 2)

Para a implementação das salas de recursos nas escolas, o Ministério da Educação padronizou os recursos a serem destinados aos dois tipos I e II. O tipo é determinado de acordo com a demanda do PAEE em cada escola. As salas tipo I são destinadas aos alunos PAEE de um modo geral e as salas tipo II contêm os mesmos itens da sala tipo I, acrescentando os equipamentos e materiais para as pessoas cegas, com baixa visão ou deficientes visuais.

Quadro 1 – Equipamentos, mobiliários e materiais didáticos das SRMs– Tipo I

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
2 microcomputadores	1 material dourado
1 laptop	1 esquema corporal
1 estabilizador	1 bandinha rítmica
1 scanner	1 memória de numerais I
1 impressora a laser	1 tapete alfabético encaixado
1 teclado com colmeia	1 software comunicação alternativa
1 acionador de pressão	1 sacolão criativo monta tudo
1 mouse com entrada para acionador	1 quebra-cabeça/sequência lógica
1 lupa eletrônica	1 dominó de associação de ideias
Mobiliários	1 dominó de frases
1 mesa redonda	1 dominó de animais/frutas em LIBRAS
4 cadeiras	1 dominó tátil
1 mesa para impressora	1 alfabeto braile
1 armário	1 kit de luvas manuais
1 quadro branco	1 plano inclinado – suporte para leitura
2 mesas para computador/cadeiras	1 memória tátil

Fonte: Brasil (2010)

Quadro 2 - Equipamentos, mobiliários e materiais didáticos das SRMs– Tipo II.

Equipamentos e materiais didático/pedagógico
1 impressora braile/pequeno porte
1 máquina de datilografia braile
1 reglete de mesa
1 punção
1 soroban
1 guia de assinatura
1 kit de desenho geométrico
1 calculadora sonora

Fonte: Brasil (2010)

Os atendimentos que acontecem no AEE podem ser realizados de modo individual ou em grupo. As atividades individuais são realizadas com alunos que apresentam mais dificuldades e os atendimentos em grupos são feitos em grupos de 2 a 5 pessoas com menor comprometimento ou que apresentam as mesmas dificuldades. Esses atendimentos são definidos entre o professor do AEE e o professor da classe comum de acordo com as especificidades dos educandos.

É de suma importância que os profissionais que atuam nesses espaços façam formações continuadas e respeitem que cada caso é um caso, e que cada sujeito tem o seu

tempo e maneira de aprendizado. Por isso, devem utilizar estratégias e técnicas apropriadas no auxílio do processo de escolarização desses alunos.

2.6. Planejamento Educacional Individualizado

Considerado uma estratégia relevante para o processo de inclusão do PAEE, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) vem sendo adotado em distintos países, como Estados Unidos, Itália, França, Espanha e, mais recentemente no Brasil (TANNÚS-VALADÃO, 2010).

Nesse sentido, o PEI constitui também auxílio na prática docente do professor na sala de aula, uma vez que direciona a forma como este deve agir no intuito de aperfeiçoar as habilidades do educando.

A realização do PEI implica em uma avaliação inicial que possibilita que sejam definidos o nível de desenvolvimento do educando, seus interesses, potencialidades e dificuldades, para que, posteriormente sejam estabelecidas metas de curto, médio e longo prazo, seguida de um cronograma no qual sejam definidas e, por fim, são estabelecidos os procedimentos para a avaliação. Essas são as etapas de elaboração e implementação do PEI (SIQUEIRA et al, 2012).

Essas metas não são fixadas de uma vez por todas, mas ao contrário, devem ser monitoradas periodicamente e ajustadas de acordo com o processo do educando e não devem se limitar à sala de aula, aos professores, mas sim envolver os profissionais de apoio à inclusão e, fundamentalmente, a família do aluno. Percebe-se que se trata de um movimento dinâmico e global que visa envolver todos que participam da vida da criança, de forma a garantir que esta alcance resultados duradouros e permanentes (MENDES, 2010). Como afirma Tannús-Valadão (2014, p. 55), o PEI resulta em

um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes e de suas necessidades que afetam a habilidade dele para aprender e para demonstrar a aprendizagem. Ele é um registro das acomodações individualizadas que são necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem, configurando-se como um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem para todos podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo padrão, bem como a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso seja necessário.

Nesse sentido, o PEI constitui estratégia imprescindível no processo de inclusão e permanência do aluno no contexto da escola regular, viabilizando, de forma personalizada, escolarização que de outro modo poderia demorar para ocorrer ou até mesmo, não acontecer.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NOVAS POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A sociedade atual passa por muitas modificações, por conseguinte, enfrenta muitos desafios e, neste estudo destaca-se a escolarização do PAEE na classe comum como um dos principais desafios da educação, pois, com vistas a respeitar as diretrizes referentes a esse alunado, a escola tem por obrigação oferecer oportunidades igualitárias a todos os seus alunos.

Desse modo, essa seção aborda a importância da formação de professores com o intuito de atender as demandas existentes nas escolas e a adequar-se à nova realidade. Em um segundo momento, far-se-á uma breve discussão acerca das possibilidades de organização de trabalho pedagógico, a fim de apresentar possíveis diretrizes para a educação especial na sociedade contemporânea.

3.1. Educação inclusiva e formação de professores

Para atender e subsidiar a diversidade presente no contexto escolar, a discussão acerca da formação de professores tem despertado inúmeras reflexões e debates nas diversas áreas que compõem a educação em função de sua amplitude. Fatores relacionados a qualidade da educação partem da premissa de que “A educação é um direito e dever do Estado e da família”, como consta na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Assim, destaca-se que esta lei legaliza a educação para as todas as pessoas, envolvendo também as pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, ou seja, todas sem distinção. Por esta razão, nos dias atuais, houve um aumento significativo no número de estudantes do PAEE nas instituições de ensino.

A educação é um dos principais processos de socialização dos indivíduos e tem como função formar cidadãos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), promover estratégias e métodos para que os alunos tenham condições de assimilar os conhecimentos, respeitando seus valores e habilidades. Este é um dos principais desafios da educação na atualidade, pois estes fatores estão vinculados aos aspectos sociais, emocionais, culturais e intelectuais. Por isso, o papel do professor no contexto atual não está centrado apenas no ato de ensinar, mas se estende a outros aspectos como as habilidades sociais, por exemplo.

O campo da formação docente voltada para a educação especial passou por diversas modificações. Pensar a educação especial remete diretamente a formação de educadores preparados para este desafio. Como ressalva Bueno (1999 apud GARCIA, 2013, p.112), “a formação de professores de educação especial no Brasil tem em sua história um conflito de lócus e de nível. Tal formação foi ‘elevada’ ao nível superior com o parecer n. 295/1969”. Anterior a esse parecer, Bueno (1999) esclarece que os professores eram formados no exercício do cargo, enquanto professores primários. Posteriormente, no final da década de 60 e início da de 70, há a criação das habilitações em áreas específicas das deficiências e a educação especial passa a figurar no curso de Pedagogia. Somente a LDB de 1996 possibilitou que essa formação ocorresse também no magistério de nível médio.

A Constituição Federal de 88, em especial o artigo 208, recomenda que todos os cidadãos tenham direito à educação e propõe também a inserção dos alunos com deficiência, de forma que sejam atendidos *preferencialmente* no sistema regular de ensino. Por esta razão, houve muitos questionamentos acerca de onde realmente deveria ser realizado o processo de escolarização desses alunos, pois o termo preferencialmente permitia que este continuasse a ocorrer nas instituições filantrópicas.

A escola tem o papel primordial de propiciar a esse alunado mecanismos que possibilitem condições igualitárias de acesso ao ensino e a aprendizagem para que consigam superar e/ou minorar suas limitações, bem como potencializar suas habilidades, fatores estes que são possibilitados principalmente pelo professor, mas que também dizem respeito a todos que compõem o sistema escolar.

Jesus e Borges (2018, p.32) apontam que “a necessidade de formação dos professores é recomendada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) como fator primordial para mudanças das escolas em busca de uma educação de qualidade”. Estes documentos promulgam a importância de uma formação de qualidade, com vistas a mudanças significativas na educação e, principalmente, nos cursos de formação de professores com o intuito de suprir as novas demandas da sociedade. Na atualidade, observa-se uma ampliação e retomada da formação em serviço, ou seja, o profissional aprende com o seu fazer diário (GARCIA, 2013)

Com o ingresso no sistema público de ensino, a Educação Especial passa por diversos questionamentos, principalmente a partir dos anos 90, no que diz respeito ao modelo tradicional de ensino para as pessoas com deficiências, bem como existem

também discussões sobre os desafios de uma escola de qualidade para todos. Nesse período, Romero e Noma (2009, p.11) apontam que:

[...] a educação especial brasileira define-se como uma modalidade da educação escolar que perpassa todos os níveis de ensino e está fundamentada na utilização de referenciais teóricos e práticos adequados às necessidades específicas do seu alunado.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) em seu artigo 8º, §1º inciso III afirma que estados e municípios “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades”. O PNE estabelece, ainda, na Meta 4 que

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (p. 3).

No que diz respeito à formação de professores, o PNE (2014), estabelece na estratégia 4.3 que os estados devem “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e **fomentar a formação continuada de professores e professoras** para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas”. Em outras palavras, a ênfase é a formação continuada do professorado com vistas ao AEE. Não há menção ao professor de classe comum. Estes devem ser apoiados como segue, na estratégia 4.5:

estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

A formação docente está dividida em três eixos, sendo eles a formação inicial, a continuada e a distância. Na formação inicial, no que diz respeito às licenciaturas, com exceção do curso de Educação Especial, específico, o curso que aborda a discussão da educação especial é o curso de Pedagogia, o qual tem em seu currículo competências e habilidades voltadas às questões da diversidade, pois constam duas disciplinas de carga

horaria mínima que tratam dos fundamentos da educação especial e a disciplina de Libras, sendo esta última também ofertada nas demais licenciaturas.

Na formação inicial deve-se preparar os professores para atuar em salas de aula heterogêneas, para que saibam lidar com as diferentes demandas do cotidiano de uma escola, por isso é necessário que essa formação contemple a diversidade, assim o professor teria melhores condições para lidar com os diferentes sujeitos partícipes do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, a teoria e a prática deveriam ser trabalhadas em um *continuum*, de modo que os graduandos fossem capazes de aliar o que aprenderam com experiências fidedignas da realidade escolar.

Na formação continuada, os professores buscam aperfeiçoar áreas com as quais têm afinidades em cursos *lato sensu* ou *stricto sensu* a fim de atender as demandas da sua prática. A formação continuada, segundo Garcia (2013), assume particular importância em decorrência do avanço científico e tecnológico e da exigência de níveis de conhecimento sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Contudo, muitos desses cursos ainda não contemplam todas as necessidades dos estudantes, por se tratarem de limitações bem específicas e que variam de sujeito para sujeito. Mendes (2011 apud MATOS, 2004, p. 134) aponta que

A formação de professores para a Educação Especial no país assumiu ao longo do tempo diferentes contornos nos diversos estados brasileiros, onde alguns priorizavam os estudos adicionais para professores do ensino regular do nível médio, outros investiram na formação em nível de pós-graduação *lato sensu* e outros investiram ainda na formação específica em nível superior. Toda essa diversidade de propostas apontava uma falta de diretriz para a formação de professores da educação especial, embora o MEC tenha feito possivelmente investimentos sistemáticos, via secretarias estaduais de educação, portanto fora do circuito do sistema de Ensino Superior que ia, pouco a pouco, se ampliando no país e sempre tendo em vista a formação de professores para a proposta da integração escolar dos estudantes com deficiência.

Pensar sobre a pessoa com deficiência apenas sobre o viés das características e dificuldades é limitar-se apenas ao caráter fisiológico. Contudo, pensar sobre o viés de quaisquer deficiências se trata de condição que abre espaço para modificações, para pontualidades e, sobretudo, desenvolvimento, pois amplia a reflexão do professor sobre esse sujeito para além de um estereótipo. O contrário, não refletir, resulta em uma problemática, por inviabilizar demais reflexões e abertura para novas formas de ensinar e aprender desses sujeitos. Conhecer os processos pedagógicos proporciona ao professor compreender o desenvolvimento desses sujeitos e, assim, possibilita que promova novos

mecanismos de acesso ao conhecimento, respeitando as particularidades de cada sujeito, independentemente de qualquer diagnóstico.

Dessa forma, o professor de educação especial, de acordo com os textos legais que tratam da inclusão, é o professor do atendimento educacional especializado, profissional que também faz parte do corpo da escola, atendendo prioritariamente na sala de recursos multifuncionais. De acordo com Decreto nº 7611/2011 que reafirma a formação continuada, bem como a formação de gestores, professores e demais profissionais da escola num a perspectiva inclusiva, de modo a promover um ensino de qualidade.

A formação de professores na atualidade é mote de discussão, sobretudo na educação especial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) aponta no capítulo V, art. 59, inciso III que para atuar na modalidade de ensino educação especial, os professores devem ter especialização no caso dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os profissionais da classe comum devem ser capacitados. Assim, a fim de atender as diretrizes para a inclusão, considera-se que a formação de professores na área da educação especial é um dos maiores desafios (JESUS, BORGES, 2018).

A formação do professor de educação especial “[...] tem ficado sob responsabilidade de instituições que promovem cursos de graduação, de aperfeiçoamento e/ou de pós-graduação no âmbito da especialização, em sua grande maioria na modalidade semipresencial e a distância” (JESUS, BORGES, 2018, p. 31). Por este motivo, em sua maioria, são as instituições de ensino superior privadas que são as responsáveis pela formação dos professores especialistas em educação especial, pois são elas que formam grande partes desses profissionais ao ofertarem cursos de especialização para essa área (MICHELS, 2009; CAMPOS, MENDES, 2015).

Outro aspecto a ser discutido na formação inicial do professor de educação especial em específico, diz respeito a se a formação docente deve ser a de um professor como especialista ou generalista. De acordo com Garcia (2011 apud FORTES-LUSTOSA, PAIXÃO, 2016, p. 265), “um professor especialista tem uma visão clínica e atuação técnica vinculada esta última a diagnósticos e ao uso de instrumentos”, já o professor generalista segundo Bueno (1999 apud FORTES-LUSTOSA, PAIXÃO, 2016, p. 266) “dedicar-se-ia à discussão pedagógica inerente a escola regular com mais domínio das dinâmicas existentes nesse contexto”. Na verdade, essa classificação não pode ser generalizada, uma vez que depende da formação que é ofertada.

Em suma, o professor generalista teria qualificação na área da educação especial de modo geral e o especialista seria aquele que tem qualificação em uma área específica. Sobre essa discussão, Cartolano (1998 apud VAZ; GARCIA, 2015, p. 89) destaca que

Uma coisa, é bastante clara para nós: não deve haver diferenciação na formação do professor para as classes do ensino regular, das classes especiais – todos são educadores e devem ter uma formação comum e continuada, uma vez que o interesse deve ser a educação do ser humano.

Embora se tenha formação tanto em nível médio quanto no ensino superior, estas não garantem uma formação que supra as necessidades da sociedade, nem para os alunos típicos e mais ainda para os alunos atípicos. Para o professor da classe comum é sempre um desafio lidar com esse alunado, bem como para o professor da educação especial, pois ambos não tiveram uma formação inicial adequada, assim não conseguem efetivar a inclusão. Um dos aspectos que contribui para essa dificuldade seria a falta de disciplinas na academia que oportunizassem essa discussão em todos os cursos de licenciatura. No Brasil existem apenas duas universidades que ofertam a graduação em educação especial: uma é a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) em São Paulo e a outra é a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, que foi a primeira instituição a ofertar formação de professores especializados para o ensino de pessoas com deficiência. Na maioria dos casos, cursos oferecidos o são por instituições privadas e à distância.

Na formação inicial de professores destaca-se o curso de pedagogia que oferta disciplinas que tratam dessa discussão, mesmo que de forma precária, pois ainda são disciplinas com carga horária de somente 60h, que trabalham a educação de um modo geral e algumas deficiências superficialmente, muitas vezes numa explícita abordagem clínica. Desse modo, o graduando fica limitado ao conhecimento das causas, características e formas de atendimento, além de uma visão geral sobre a área.

Jesus e Alves (2011, p.24) ao analisarem o currículo dos cursos de pedagogia, com base no trabalho de Pantaleão (2009), com o intuito de verificar a formação, destacam que este “parece não contribuir para aprofundamentos teóricos e práticos necessários para a formação desses profissionais”. Considera-se que este curso poderia contribuir mais para formar professores com maior conhecimento na área, pois os demais cursos de licenciatura ofertam somente a disciplina de Libras, contudo, não é o que ocorre.

Os autores reforçam que nos outros cursos de licenciatura não há alteração, ou seja, há uma tendência a formações aligeiradas e a formação em instituições privadas de

ensino, nas quais “a organização dos currículos oferecidos pelas instituições de ensino superior não contribui para aprofundamentos teóricos e práticos” (JESUS, ALVES, 2011, p.25), o que resulta na necessidade de cursos de formação continuada, de forma que parte do professor o interesse em atender às demandas da educação especial.

Em busca da resolução dessas lacunas, muitos estudiosos apontam que a superação da simplificação do currículo e a oferta de mais disciplinas que abordem essa temática propiciariam ao professor mais condições para atuarem em contextos inclusivos (MOREIRA, 2007; GARCIA, 2013 apud FORTES-LUSTOSA, PAIXÃO, 2016). Além da crença de que o ensino e a aprendizagem é complexo para esse segmento, da falta de conhecimento por parte do professor, outro aspecto que dificulta a inclusão desse alunado é a resistência do professor em trabalhar com eles e em propiciar recursos e materiais adequados, muitas vezes por não conhecer como proceder o professor acaba se esquivando desse trabalho. Por isso, o fato de existir poucas disciplinas referentes a esse campo não garante o ensino, mesmo constatando-se que há nos textos legais a obrigatoriedade de que os professores sejam formados para atender às especificidades de uma área tão ampla e tão complexa.

Como já mencionado, a formação continuada tem sido a forma adotada pelo governo para a formação de professores, mas esta tem ficado a cargo de instituições privadas e ocorre, na maioria dos casos, à distância, o que resulta na procura por cursos de especialização por parte dos professores, pois é na formação continuada que esses profissionais buscam adquirir conhecimento específicos sobre esse campo. Além disso, já existem pesquisas nos cursos de mestrado e doutorado, ainda que sejam poucos os pesquisadores que atuam na área, em especial nas regiões Norte e Nordeste.

Os modelos citados não atendem as peculiaridades da educação inclusiva, pois ainda falta preparo para que esses profissionais possam atuar com esses alunos, devido as suas particularidades e necessidades. Por este motivo, muitos professores sentem-se despreparados para atuar em salas nas quais haja alunos PAEE inseridos. Considera-se que a formação mais apropriada seria a licenciatura em educação especial ainda na formação inicial. Costa (2018 p. 196) defende que:

se faz necessário que os professores assumam seu papel político-social em prol de seu próprio esclarecimento, necessário à problematização dos limites sociais, tornando possível a educação contribuir à superação do pensamento estereotipado acerca dos alunos com deficiência. Para tal, faz-se necessário aos professores elaborar conhecimento para desenvolver suas próprias metodologias de ensino.

Essa autora aborda outra questão que diz respeito às barreiras atitudinais, fator este ainda presente na sociedade atual e que levanta a questão do papel do professor frente ao papel de ensinar a todos os alunos. A partir do momento em que o professor busca conhecer seus aprendentes independentemente de diagnósticos, adquire condição de propiciar a eles novas formas de aprendizados. Considera-se que conhecer cada aluno é imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, pois é a partir desse conhecimento que poderá elaborar estratégias, materiais e recursos adequados e eficientes, partindo de suas dificuldades, habilidades e interesses. Dessa maneira, o processo é facilitado tanto para o professor quanto para o aluno.

No contexto inclusivo, as práticas para alunos homogêneos não funcionam, nem nas salas de aula de modo geral, embora permaneçam vigentes para alguns professores não obstante a modificação de paradigma. Aqueles que conseguem ter novas visões acerca do ensinar e do aprender, conseguem desenvolver mecanismos que libertam seus alunos e se libertam também.

Vê-se, portanto, uma clara demonstração da preocupação em torno da formação docente a fim de preparar indivíduos capazes de lidar com as exigências da educação especial. Dessa maneira, o próprio Plano Nacional de Educação (2000, p. 4) afirmava que “não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente”. Contudo, além dos professores Mendes (2010, p. 35) afirma que

[...] o futuro da Educação Inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais para trabalhar numa meta comum que seria de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Dessa maneira, vale ressaltar que a inclusão só acontece de fato quando a postura de respeito à diversidade e a ruptura com a discriminação e a exclusão acontece, por isso cabe a toda a sociedade manter uma perspectiva inclusiva e igualitária.

3.2. Modelos de organização do trabalho pedagógico inclusivo

Com o avanço da tecnologia e as mudanças na sociedade, destaca-se, nos dias atuais, em muitos países métodos e dispositivos que favorecem a equidade no contexto inclusivo e garantem ao PAEE o acesso e a permanência nas escolas regulares.

Contudo, ainda se destaca que o fato de que, apesar de as pessoas com deficiências estarem matriculadas nas escolas, isso não garante a elas qualidade de ensino, por conseguinte, há lacunas no ensino desses sujeitos no ambiente escolar. O Atendimento Educacional Especializado é citado em textos legais como um dos principais modelos educacionais que promovem a inclusão nas escolas, legalizado pelo Decreto nº 7.611/2011, contudo, este não é o único serviço no campo da Educação Especial. Além desse modelo, também são apontados a previsão de flexibilização curricular ou como adotado em países como Portugal e Estados Unidos, o ensino diferenciado, o ensino colaborativo e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Por essa razão, serão apresentadas as definições e ideias gerais de alguns desses modelos, os quais já estão sendo utilizados em alguns lugares do Brasil e que favorecem a inclusão no âmbito escolar. Para que a política da educação especial na perspectiva inclusiva seja cumprida, algumas dessas tendências apontam a necessidade de se ter uma rede de apoio a fim de suprir as necessidades do PAEE.

Entretanto, antes dessa exposição serão traçadas algumas ideias acerca da prática docente e do currículo, com o fim de expandir a compreensão sobre os modelos.

No que diz respeito à prática, Franco (2012, p. 152) apresenta uma distinção entre prática educativa, pedagógica e docente. Para a autora, esses termos não são sinônimos, pois a prática educativa “ocorre para a concretização de processos educacionais”, ao passo que a pedagógica diz respeito a “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Nesse sentido, a última é intencional e voltada para responder às expectativas de determinada comunidade social, logo, são negociadas, impostas ou ocorrem por adesão. Além disso, é antecedida por decisões referentes à epistemologia, a adoção de distintos materiais didáticos, aos métodos a serem usados, os quais são expressos na sala de aula posteriormente. Trata-se, pois, de processo multifatorial e complexo.

Observa-se que as inúmeras decisões que envolvem a prática pedagógica nem sempre se traduzem em um planejamento participativo que envolva toda a comunidade educacional. Nesse sentido, demandam muitas vezes a adoção de políticas públicas

específicas que são impostas aos docentes sem que estes possam opinar a respeito. No entanto, assim como as políticas públicas, há interpretações, conflitos e transgressões associadas a esse movimento que envolve as práticas pedagógicas.

Em suma, Franco (2012, p. 159) apresenta as características das práticas pedagógicas como sendo:

- a) Adentram na cultura escolar, expandem-se na cultura social e modificam-na;
- b) pressupõe um coletivo composto de adesão/negociação ou imposição;
- c) expressam interesses explícitos ou disfarçados;
- d) demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas;
- e) condicionam e instituem as práticas docentes.

Percebe-se que as práticas pedagógicas fundamentam as práticas docentes e as organizam e transformam. Desse modo, ao definir prática docente, Franco (2012, p. 160) a associa inexoravelmente à prática pedagógica por considerar que esta só é pedagógica quando “se insere na intencionalidade prevista para sua ação”. Em outras palavras, a prática docente envolve “finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social” (p. 160). O professor cuja prática se fundamenta na intencionalidade, vê seu trabalho como significativo para o aluno e se envolve neste de modo a realizar o seu fazer pedagógico de forma dialogada.

Relaciona-se diretamente a isso, o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), pois este sustenta as intenções e expectativas da instituição e pressupõe o envolvimento do coletivo de professores para sua consecução. Este nunca está definitivamente pronto, mas em permanente processo de construção e deve refletir os anseios do coletivo (FRANCO, 2012).

Outro aspecto a ser ressaltado corresponde ao diálogo que deve ocorrer entre professor e aluno, de forma que o primeiro conheça as potencialidades e dificuldades presentes no processo de aprendizagem do educando. Essa consideração é de extrema relevância, pois se isso não ocorre, a prática pedagógica do professor não pode ser realizada a contento.

Como afirmam Garcia, Diniz e Martins (2016), a prática pedagógica sofre a influência de distintos fatores, tais como: horário de trabalho, apoio de profissional qualificado para o atendimento, tempo para preparação de aula, número de alunos por turma, recursos didáticos de qualidade, assim como reuniões voltadas para o estudo de temas de interesse dos docentes, entre outros aspectos.

Algumas dificuldades são apontadas pelos professores quando se referem ao trabalho pedagógico com alunos PAEE, como dificuldades com a família, em função da

não aceitação, ausência de supervisão, de apoio pedagógico e de formação adequada, ausência de tempo e dificuldade para adaptar o currículo e recursos para trabalhar com esses educandos de forma específica, o preconceito, a ausência de formação continuada, crenças na limitação dos educandos que impedem ações mais favoráveis, falta de infraestrutura e do AEE (QUEIROZ, 2019; PAIXÃO, 2018; CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; PIMENTEL; SOUZA, 2019).

Aliada à prática pedagógica, compreende-se que se faz necessário um planejamento curricular que possibilite um processo de escolarização bem-sucedido. Nesse sentido, este não representa burocratização nem tampouco modismo. Na verdade, planejar torna evidente a necessidade de ter objetivos claros quanto ao que é realmente relevante, de modo a organizar esse processo. Para Martinez e Oliveira Lahone (1977 apud MENEGOLLA, SANT'ANNA, 2011, p. 16), planejamento é

[...] processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original.

Percebe-se que o planejamento é também uma ação intencional que abrange aspectos humanos e materiais, que tem por base o conhecimento e a avaliação, devendo ocorrer em um determinado período e que se mostra a partir de etapas. Logo, os professores devem participar desse processo, pois a eles cabe aplicar o planejamento na sala de aula. Este é um aspecto fundamental, portanto, que retrata a concepção da escola sobre a educação e os modos de ensiná-la.

Só é possível avaliar a formação humana proposta por uma instituição se se considerar o currículo que a constitui. Outro ponto é que as práticas pedagógicas se constituem a partir dele (GHEDIN, 2012). Desse modo, nem sempre o discurso corresponde à prática, podendo haver na instituição um currículo oculto que predispõe a determinadas atitudes que não encontram eco no PPP da escola.

Hainaut (1980 apud PACHECO, 2005, p. 31) afirma que “um currículo é um plano de ação pedagógica muito mais largo do que um plano de ensino [...] que compreende, em geral, não somente programas para as diferentes matérias, mas também uma definição da educação pretendida.”

A relação entre prática pedagógica e currículo se revela essencial, mas é por meio da prática que o professor se revela, suas contradições, conflitos, angústias e desafios se apresentam no trabalho pedagógico desenvolvido.

Os próximos tópicos apresentam os modelos de trabalho pedagógico que vem sendo adotados em alguns países, ainda que estes não possam ser considerados como hegemônicos. Ressalta-se que consistem em formas de diferenciar o currículo para os estudantes, entretanto, enquanto o Ensino Diferenciado o faz intencionalmente a partir de avaliação formativa e singulariza a necessidade específica do aluno, o Desenho Universal para a Aprendizagem volta-se para uma educação que alcance a todos.

Nesse sentido, no Brasil, há poucos lugares implementando esses modelos. No país ainda há ênfase na adaptação e/ou flexibilização curricular, como é exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) que prevê a adaptação nos seguintes termos no artigo 3º inciso VI:

adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais.

De acordo com Lumertz e Menegotto (2019), adaptações curriculares dizem respeito a modificações no currículo que alteram os objetivos, a metodologia, os conteúdos, a forma de avaliar em seus critérios e procedimentos, ou seja, modificam o como e o quando ensinar. Isso não significa diminuição ou empobrecimento do currículo, mas flexibilização de forma a torná-lo acessível para os alunos PAEE (PIMENTEL, SOUZA, 2019). Acredita-se que os modelos de ensino diferenciado e desenho universal para a aprendizagem avançam nessa compreensão e distanciam-se da visão clínica que enfatiza que o problema está no aluno e não nas formas de ensinar, no contexto e nas condições oferecidas.

3.2.1. Ensino Colaborativo ou Coensino

Este modelo centra-se na prática colaborativa entre o professor de educação especial e o professor da classe comum, no qual ambos planejam e organizam juntos as propostas destinadas para as pessoas do PAEE.

O Ensino Colaborativo, também chamado de Coensino, é conceituado de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 46) como “uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e

compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, os quais alguns possuem necessidades educacionais especiais”. Assim, esse modelo apoia-se no pressuposto de que esses dois profissionais devem desenvolver um trabalho conjunto no contexto da sala comum (MENDES, ALMEIDA, TOYODA, 2011)

Além disso, muitos estudos apontam que esse modelo vem apresentando resultados positivos na inclusão, pois centra-se numa educação de qualidade na classe comum, ambiente este em que o aluno está inserido durante toda sua trajetória escolar e que, por este motivo deve propiciar o acesso e a permanência desse alunado através de mecanismos voltados para uma participação efetiva, materiais adequados e prática docente apropriada por parte dos professores. Para essas autoras, esse modelo de trabalho é de abordagem social e

pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar. Assim, se o ensino na classe comum não responder as necessidades desse aluno e pouco favorecer sua participação e aprendizagem, de nada adiantará ampliar sua jornada em uma ou duas horas semanais para oferecer o AEE, como se o problema estivesse centrado no aluno com deficiência, e não na escola (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p.26).

O contexto escolar necessita de alternativas que objetivem promover a inclusão nas salas comuns. Assim no ensino colaborativo, o foco é o processo de escolarização nessas salas, com recursos e ferramentas que propiciem ao estudante PAEE a equidade no processo de ensino e aprendizagem. Com o intuito de atender a essas demandas, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 26) afirmam que o ensino colaborativo

pressupõe mudança na organização escolar, como a contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte em classe comum, a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na classe comum e a melhoria na qualidade do ensino para todos os alunos.

A organização escolar é primordial para a qualidade no processo de ensino e aprendizagem desse público e contratar professores especializados bem qualificados pode se constituir em um dos caminhos para que o trabalho com esse alunado seja eficaz e adequado, pois eles terão melhores condições para desenvolver atividades que respeitem a singularidade desses sujeitos, além de estarem envolvidos diretamente com os professores da classe comum, atendendo, de fato, a perspectiva inclusiva. Nesse

sentido, ressalta-se que há que haver interesse e disposição para que a colaboração se desenvolva entre professor da classe comum e professor especialista, pois esta não é espontânea, mas resultado de um longo processo que envolve respeito e aceitação das características de cada um, além de desejo de colaborar efetivamente.

Esse modelo vai ao encontro do Decreto nº 7.611/11, quando determina que deve ser garantido “a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular” (BRASIL, 2011). Acredita-se que essa parceria de colaboração em que de um lado o professor de classe comum, que domina os conteúdos que devem ser trabalhos naquela série e os conhecimentos necessários e, do outro, um professor que tenha conhecimentos específicos no campo da educação especial.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 63) ressaltam que “existe um consenso que o sistema educacional e as práticas pedagógicas têm de ser reestruturadas para atender às novas demandas da escola que busca ser inclusiva”. Embora haja muitas diretrizes em prol da “inclusão”, percebe-se que, principalmente nas escolas públicas, ainda acontece um trabalho de integração com que esses alunos, pois ainda é muito forte o discurso do professor da sala comum de que tem muitos alunos na sala e que esta não é uma demanda para ele e sim para o professor do Atendimento Educacional Especializado, por exemplo.

No Coensino são sugeridas algumas propostas de arranjo na sala de aula regular entre o professor da classe comum e o professor especialista, como:

1. Em alguns momentos, o professor da sala comum é o regente da turma, e o professor especialista fica próximo dos alunos PAEE e/ou daqueles que apresentam dificuldades, em outros acontece a troca, ou seja, o professor especialista é o regente, enquanto o professor da sala comum está mais perto desses alunos;
2. O professor da classe comum assume a liderança da sala, enquanto o professor especialista auxilia individualmente os alunos e/ou pequenos grupos de alunos;
3. A sala é separada em pequenos grupos. Alguns grupos ficam sobre responsabilidade do professor da sala comum e outros grupos do professor especialista, com diferentes focos de aprendizagem dentre os grupos, mas que se relacionam entre si.

4. A sala é separada em dois grupos e cada professor é responsável por um grupo, mesmo a sala estando separada, devem seguir o mesmo plano de ensino;
5. Esse modelo é indicado para uma sala que tenha um número menor de alunos, sendo dividida em dois grupos, um número maior que será regido pelo professor da classe comum e, um número menor de alunos que necessita de conteúdos mais específicos ,fica sobre comando do professor especialista;
6. O professor da classe comum e o professor especialista atuam juntos e se responsabilizam pela aprendizagem na sala, de modo geral. O planejamento e a execução devem estar em patamar de igualdade. Desse modo, esse modelo é o objetivo final na perspectiva do Coensino (VILARONGA; ZERBATO, 2018)

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica prevê a atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial. Contudo, este documento não especifica como esta colaboração deve acontecer, apenas menciona que deve ser realizada na classe comum.

No Brasil, esse modelo ainda não é comum nem nas escolas públicas e tampouco nas escolas privadas. Além disso, as políticas públicas destinadas a educação determinam as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) como locus para o ensino e aprendizagem destinados ao PAEE de modo que só existem recursos para este serviço. Concomitante a isso, as diretrizes apontam que os atendimentos devem ocorrer no contraturno em que esses alunos estudam, dessa forma, dificulta a parceria entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial.

Com o intuito de garantir o acesso e a permanências das pessoas do PAEE nas escolas regulares, foram implementadas as salas de recurso no Brasil. Por conta disso, essas salas foram supervalorizadas, pois é a maneira que o governo encontrou de preencher as barreiras existentes nesta modalidade de ensino. Todavia, percebe-se que este espaço não garante a inclusão dessas pessoas, em muitos casos ocorre o contrário, ou seja, ocorre apenas a integração desse alunado para atender a lei, sem que suas singularidades sejam respeitadas. A contratação de professores especialistas para atuar no Coensino poderia resolver as dificuldades apontadas.

Assim, para o sucesso desse modelo, os profissionais devem construir práticas que beneficiem a todos os alunos, promovendo de fato a inclusão, pois o foco do ensino aqui é a sala comum, além disso, devem estar aliados a este todos os integrantes da escola, como diretores e coordenadores.

3.2.2. Ensino Diferenciado - ED

O ensino diferenciado para Heacox (2006, p. 10) significa “alterar o ritmo, o nível ou o gênero de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno”. Portanto, esse ensino centra-se em um processo que atenda às especificidades dos sujeitos e sugere estratégias que acessem diversos níveis de aprendizagem, partindo da perspectiva do que eles já sabem para o que os alunos de modo geral precisam saber.

O ensino diferenciado é um dos modelos que busca romper com o ensino “Tamanho Único”, partindo do princípio de que os sujeitos não aprendem no mesmo ritmo, não apresentam as mesmas habilidades, não possuem as mesmas preferências e não estão no mesmo nível de aprendizado, pois cada ser é único e complexo. Por esta razão, as salas de aula com este ensino baseiam-se nas necessidades de aprendizagem dos alunos e o planejamento adequado de atividades e/ou projetos a fim de suprir essas lacunas.

Para que o ensino diferenciado tenha início é necessário que o professor avalie os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, em que ponto eles estão. Posteriormente, deve-se avaliar o nível de estímulos e o nível de resposta para que sejam feitas as adequações, pois trata-se de um processo.

Nesta perspectiva, a estratégia principal é a elaboração de atividades que estejam apoiadas nas preferências de aprendizagem do aluno e nos seus pontos fortes, concomitante a atividades que o encorajem e propiciem o desenvolvimento dos seus pontos fracos. Por esta razão, o professor deve expor os seus alunos às mais diversas atividades para que tenha mais condições de identificar esses pontos fortes e fracos.

Heacox (2006, p.13) ressalva que “[...] quando o ensino e a avaliação são modificados, em resposta às necessidades únicas de cada aluno, as probabilidades de obtenção de sucesso acadêmico por parte de todos os alunos aumentam [...]”. Assim, o ensino diferenciado propõe o respeito a diversidade, para além de diagnósticos. Nessa

mesma perspectiva, Sanches (1996 apud ALMEIDA; RAMOS, 2012, p. 133) corrobora que

Diversificar os momentos e as estratégias de ensino-aprendizagem para o mesmo conteúdo e na mesma aula, oportuna e adequadamente, é elemento essencial para atingir o sucesso da aprendizagem. Esta diversificação de estratégias ajuda a criar vários momentos de atividades na sala de aula, o que pode evitar o cansaço, a saturação e as manifestações dos mesmos: atos de indisciplina, mais ou menos provocatórios, mais ou menos grave.

Além dos aspectos nas habilidades cognitivas, o ensino diferenciado propicia reflexão e autonomia nas demais habilidades, proporcionando estratégias que também perpassam as habilidades sociais e emocionais.

Um dos grandes desafios enfrentados pelos professores para que esse ensino aconteça de forma eficaz nas escolas “é o de encontrar maneiras para trabalhar a partir dos conhecimentos (e ampliá-los) dos alunos que já se encontram bem encaminhados, enquanto fornecem instruções básicas aos alunos que estão a começar ou que têm mais dificuldade” (HEACOX, 2006). Outros aspectos que constituem desafios dizem respeito à disponibilidade do professor para projetos em grupos, bem como o grande número de alunos por sala.

Nesse contexto, o professor tem o papel de facilitador da aprendizagem e, para isso, deve ter um planejamento e tempo flexível para promover essas atividades de maneira adequada e eficaz, portanto ele diferencia o ensino para melhor atender ao alunado, pois não tem caráter acumulativo, no sentido de acumular conhecimento no nível em que está. Por isso, Heacox (2006, p.24) defende que

o ensino diferenciado não é um currículo que exija a aquisição de materiais. É uma forma de encarar a docência e a diversidade dos alunos. O ensino diferenciado é um conjunto de estratégias que permite que o professor aborde e faça a gestão da variedade de necessidades de aprendizagem da sua sala de aula de uma forma mais eficiente.

Em suma, o professor precisa conhecer seus alunos para descobrir seus interesses e dificuldades, para isso é importante pesquisar sua história acadêmica para verificar suas notas e demais informações que possam ajudar no seu planejamento. O EI tem como estratégias de ensino os projetos e as apresentações. Os questionamentos estão em destaque nessa perspectiva com vistas a também avaliar o processo e visualizar de forma coerente os níveis em que os alunos se encontram.

3.2.3. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

O trabalho pedagógico com educandos PAEE vem sendo, conforme mencionado anteriormente, predominantemente desenvolvido pelo professor da classe comum, o qual não tem conhecimentos específicos que possam auxiliar na tarefa e é, em alguns casos, dividido com o profissional de apoio à inclusão ou com o professor do AEE. Nesse sentido, cabe a esse último realizar adaptações que possam ser utilizadas na sala de aula comum e no âmbito familiar, mas sabe-se que nem sempre isso ocorre conforme o planejamento, em função de distintos fatores já discutidos, como a ausência de parceria entre esses profissionais, a não participação da família no processo e a sobrecarga de trabalho dos dois profissionais. Como afirmam Zerbato e Mendes (2018, p. 148):

As modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize. É necessário que ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino. Inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula.

Recentemente vem sendo desenvolvido em países como Estados Unidos e Portugal uma nova forma de trabalho pedagógico, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que considera como prioritário a diversidade da sala de aula e os educandos como aprendizes com interesses, estilos de aprendizagem e motivação distintos também.

Decorrente da Arquitetura que delineou o conceito de Desenho Universal para inserir uma nova forma de promover espaços sem barreiras que impedissem a livre movimentação destinados a todas as pessoas e de todas as idades, o DUA na educação foi desenvolvido em 1999 por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST) em Massachusetts (EUA) e consiste em um conjunto de estratégias, serviços e materiais destinados a ensinar a todos os alunos. Para tal tem por base um conjunto de princípios decorrentes de pesquisas realizadas, flexibilidade de acesso ao currículo e caracteriza-se como um modelo prático que visa ensinar a todos (MOORE, 2007; CALEGARI, DA SILVA; DA SILVA, 2014). Conforme definição de Rose e Meyer, o DUA consiste, portanto, em:

[...] um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático para maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Os princípios do Desenho Universal se baseiam na pesquisa do cérebro e mídia para ajudar educadores a atingir todos os estudantes a partir da adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, e desenvolvendo modos justos e acurados para avaliar o progresso dos estudantes (CAST, 2012, p.1).

No que diz respeito ao currículo, Rose e Meyer (2002 apud ZERBATO; MENDES, 2018) consideram que este não pode ser de “tamanho único”, ou seja, imposto de modo engessado e padronizado. Rose e Meyer defendem que as pesquisas sobre o cérebro revelam que há diferenças entre os aprendizes e que as mesmas abordagens instrucionais não podem ser eficazes para todos os alunos, independentemente de terem deficiência ou não (MOORE, 2007). Em suma, o DUA propõe adequar o currículo a partir de novas abordagens, formas de avaliação diferenciadas, materiais e recursos que ampliem as possibilidades de aprendizagem dos educandos ao reduzir as barreiras existentes. Como afirmam Nunes e Madureira (2015), o DUA centra-se na dimensão pedagógica ao desenvolver práticas de ensino que podem e devem ser adotadas com alunos que apresentem ou não algum tipo de deficiência.

Algumas condições são fundamentais para que a aprendizagem ocorra a contento, segundo pondera Nelson (2013 apud ZERBATO; MENDES, 2018) em função de resultados de pesquisas realizadas, como: sono e alimentação saudáveis, experiências significativas, oportunidade e tempo para explorar o conhecimento, respeito e cuidado com as emoções; relevância do contexto com possibilidade de relacionar experiências a outras, ou seja, o aprendido tem que fazer sentido para o aluno; desafios e dificuldades na medida certa, sem sobreposição de um sobre o outro e, atenção aos distintos estilos, ritmos e formas singulares de aprender de cada indivíduo, considerando sua singularidades.

As neurociências têm forte influência na composição do DUA. Nesse sentido, possibilitam a compreensão de como o cérebro aprende e que envolve três sistemas: as redes afetivas relacionadas à motivação para aprender e que auxiliam na decisão do que é mais importante (o porquê de aprender); as redes de reconhecimento que dizem respeito ao que aprendemos (o quê da aprendizagem) e as redes estratégicas que se referem a como aprendemos e como devemos fazer (o como da aprendizagem) (ZERBATO; MENDES, 2018; NUNES; MADUREIRA, 2015).

Há diferenças entre os indivíduos quanto às redes, pois alguns podem ser mais potentes em uma e nas outras não. Por essa razão, os princípios existem de forma a

possibilitam que haja maior evolução dos alunos e orientam os professores sobre como ensinar.

Nesse sentido, os princípios norteadores assumidos pelo DUA são: 1) propiciar vários modos de engajamento no processo de aprendizagem em função dos interesses dos alunos, apoiando seus esforços e motivando-os a serem persistentes na realização das atividades pedagógicas, 2) possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo e, 3) proporcionar múltiplos modos de ação e expressão do conteúdo por parte do aluno (CAST, 2011 apud ZERBATO, 2018).

Ao elaborarem suas aulas, os docentes devem levar em conta a motivação e estimular a autorregulação dos educandos de acordo com seus interesses, auxiliando-os a revisar e manter seus objetivos. De igual modo, os alunos recebem de modo distinto o conhecimento transmitido pelos professores, por essa razão, estes devem usar o segundo princípio para ampliar as possibilidades de recepção e compreensão, através de formas diferentes de ensinar, que adotem por exemplo, meios visuais e táteis. Por fim, permitir que os educandos expressem o que aprenderam de múltiplas formas e não apenas através da escrita e da fala.

A próxima seção apresenta o percurso metodológico desenvolvido nesse estudo.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é feita por trilhas, muitas vezes desconhecidas e, desbravar esses caminhos requer aprofundamento e diferentes modos de ver o mundo. Nesse sentido, a pesquisa pode propiciar melhorias, reflexões e novos aprendizados. Para Booth (2000, p.3), “[...] a pesquisa oferece o prazer de resolver um enigma, a satisfação de descobrir algo novo, algo que ninguém mais conhece, contribuindo, no final, para o enriquecimento do conhecimento humano”.

Para a realização deste estudo fez-se necessário a utilização de procedimentos metodológicos com vistas a construir informações acerca de como as políticas públicas de educação especial estão sendo implantadas em uma escola da rede privada de ensino da cidade de Teresina.

Nesta seção, portanto, pretende-se apresentar a trajetória metodológica, enfatizando a natureza da pesquisa, o lócus, os participantes da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados e a forma como foi realizada a análise das informações.

4.1. Natureza da pesquisa

Este estudo foi realizado em uma escola da rede privada do município de Teresina, por se tratar de um espaço que se destaca, desde 2006, entre as melhores escolas do Brasil e por ser uma das pioneiras na implantação da Sala de Recursos Multifuncionais na referida instituição. Desse modo, esta pesquisa consiste em um estudo de caso, pois este “[...] pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social [...]” (FONSECA, 2002, p..33)

O estudo de caso também “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2010). Assim, o processo de investigação ocorreu diretamente com os participantes, no espaço formal da escola, sem que o pesquisador interferisse no objeto estudado.

Tendo em vista os fatores apresentados sobre o estudo de caso, reconhece-se necessário, ainda, determinar o tipo de abordagem que possibilitou a sustentação da análise dos dados. Por esta razão, optou-se pela abordagem quanti-qualitativa, por adequar-se ao objeto de estudo desta pesquisa.

Os dados quantitativos e qualitativos gerados por esta pesquisa correlacionam-se bem como se complementam, por considerar-se os dados estatísticos e a subjetividade dos participantes, fatores necessários para a compreender a realidade desse estudo. Dessa maneira, na pesquisa quantidade-qualidade “essas categorias modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno” (GAMBOA, 1995)

Levando em consideração a complexidade deste estudo, questionou-se como a política de inclusão em escola de rede particular de ensino reverbera no professor da classe comum, o que exigiu investigação mais profunda da formação, da prática, dos desafios e do senso de auto eficácia na perspectiva desse sujeito.

Dessa maneira, se por um lado a pesquisa quantitativa pretende “ênfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana”, por outro, a pesquisa qualitativa “tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno” (POLITI; BECKER; HUNGLER, 2004 APUD GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Assim, este estudo somou os aspetos quantitativos e qualitativos gerados pelos instrumentos, propiciando uma maior compreensão das categorias de análise dos dados.

4.2. Participantes da pesquisa

Nesta pesquisa colaboraram 17 sujeitos, 15 professores do Ensino Fundamental que atuam com alunos do PAEE, a Coordenadora da Divisão da Educação Inclusiva e a Coordenadora do Ensino Fundamental de uma instituição privada de ensino que aderiu à proposta. Dessa maneira, os critérios para a escolha dos participantes foram: 1) atuar em classe comum com alunos do PAEE e, 2) disponibilidade para participar da pesquisa.

Para fins de pesquisa, os participantes selecionados foram identificados com nomes fictícios escolhidos pelos mesmos, a fim de resguardar suas identidades, bem como com vistas a atender aos aspectos éticos da pesquisa. Desse modo, foram denominados com nomes de árvores: Pinheiro, Ipê amarelo, Carnaúba, Cajueiro, Angico, Cerejeira, Magnólia, Jequitibá, Flamboyant, Jatobá, Cedro, Coqueiro, Ipê Branco, Maniçoba, Aroeira, Algodoeiro e Ipê Rosa, pois assim como as árvores, esses profissionais passam por processos de transformação, desde o nascimento (formação inicial) quando começam a criar raízes que são as suas bases, até chegar aos belos frutos e flores e darem vida a

outras árvores para que estas também possam crescer no cotidiano das salas de aula (formação em serviço e atuação profissional).

4.3. Lócus da pesquisa

A escola na qual o estudo foi desenvolvido é da rede particular de ensino e está localizada no centro do município de Teresina-PI. A instituição foi fundada em 1944, ou seja, há 75 anos e oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com o Projeto Político Pedagógico tem como missão “formar pessoas intelectual e eticamente autônomas, que sejam livres para refletir, questionar, criticar e transformar a realidade em que vivem” (PPP, 2016, p. 10) e adota como lema a expressão “Paz e Bem”, seguindo os preceitos do fundador da escola.

A instituição tem reconhecimento nacional por se destacar no ranking das melhores escolas do país, de acordo com os indicadores de desempenho do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, no Enem, e em diversas olimpíadas, e também pela qualidade no ensino. Desde 2006, a escola fica em 1º lugar entre as melhores escolas do Piauí e entre as 10 melhores escolas do Brasil e, em 2019, conquistou o 4º lugar entre as melhores do país.

A escola possui três unidades. Uma unidade está localizada no centro de Teresina, outra na zona Leste da cidade e a terceira na zona Leste de Teresina. Optou-se por realizar o estudo na unidade do centro que oferta o Ensino Fundamental do 2º ao 7º ano, por ter um número significativo de alunos PAEE. Nesse sentido, sua estrutura física é composta por salas amplas e limpas, bem iluminadas e com ar-condicionado. Existem na área interna da escola 3 praças de alimentação com cantina, 3 quadras cobertas, 1 sala de cinema, 1 auditório, 2 bibliotecas, 1 piscina, 1 brinquedoteca, 2 salas de música, 2 enfermarias, secretaria, diretoria, mecanografia, reprografia, 2 salas de recursos multifuncionais, banheiros, setores administrativos, salas de aula (Infantário, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), laboratórios específicos (Laboratório Maker, Laboratório de biologia – Monsenhor Chaves, Laboratório de física – Cláudio Felipe) salas de estudos individuais e coletivas. Também dispõe de dois sítios nas proximidades da cidade (Dever de casa, Porciúncula) para atividades pedagógicas e de lazer. A escola pesquisada possui aproximadamente 3 mil alunos ao todo (Infantário, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e 745 funcionários.

No que diz respeito ao currículo, a carga horária na Educação Infantil e no Ensino Fundamental é de 5 horas aula por dia, distribuídas entre as disciplinas de Português,

Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Religião e Educação Física. Além destas disciplinas, são ofertadas atividades extracurriculares, como aulas de dança e xadrez.

A escola também possui o setor de Apoio Escolar Especializado Santa Clara – (AESC) que dispõe do Serviço de Psicologia, em funcionamento desde 1997, aliado “ao contexto de ensino-aprendizagem e também ao contexto de inserção social, cultural e política de todos os sujeitos deste espaço” (PPP, 2016, p.15). Atualmente, o quadro de colaboradores do AESC conta com 23 profissionais da psicologia, dentre os quais há graduados e estagiários em psicologia, 1 psicopedagoga e 1 fonoaudióloga. Desse modo, este setor possui espaço físico específico para o desenvolvimento de suas ações, composto por 8 salas para escuta individual e um auditório destinado para atividades em grupo.

A composição da equipe profissional deste setor conta com 4 psicólogos especialistas em Gestalt-terapia, Psicodrama, Psicopatologia Clínica, Terapias cognitivo-comportamental e Analítico-comportamental. As demais pessoas da equipe estão realizando especialização em Psicologia Escolar e este é coordenado por 1 psicóloga com Mestrado em Educação.

Nas ações do cotidiano, os psicólogos revezam-se em turnos e cada psicólogo é responsável direto por duas séries do mesmo turno. Nesse sentido, eles adotam uma ação sistêmica e itinerante nos segmentos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. De acordo com Silva e Lemos (2017, p. 59), o setor de psicologia escolar apresenta eixos múltiplos de trabalho, a saber:

- Inserção no cotidiano escolar seja através de profissionais ou de estagiários que se envolvem diretamente com os acontecimentos que demandam o fazer do psicólogo na escola;
- Intervenções pontuais de natureza individual ou em grupo com alunos;
- Avaliação, diagnóstico, intervenção e encaminhamento de alunos;
- Grupo de convivência com alunos (periodicidade semanal) e grupo de convivência com família (periodicidade mensal);
- Seleção e capacitação continuada de funcionários e professores;
- Orientação vocacional/profissional de alunos;
- Acompanhamento e supervisão de estagiários de psicologia;
- Desenvolvimento de pesquisas em Psicologia Escolar Educacional;
- Acompanhamento e intervenção junto a processos de adaptação escolar de alunos e as famílias destes, quando necessário;
- Ações preventivas com alunos, família e funcionários com frequência permanente no cotidiano escolar do aluno.

Desse modo, além do cuidado com os alunos, esta equipe também oferece suporte às famílias dos alunos e dos demais profissionais da escola, a fim de contribuir para solucionar os problemas do cotidiano escolar, além de oportunizar o fortalecimento dos aspectos socioemocionais daqueles que compõem a instituição de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado foi implementado na escola em maio de 2013, com a criação da Sala de Recursos Multifuncionais – Gabriela Paulo Cronemberger, a fim de atender à Legislação Federal no que diz respeito à perspectiva inclusiva. Este atendimento tem início na Educação Infantil e é realizado por uma psicopedagoga.

Figura 10 - Sala de Recursos - Gabriela Paulo Cronemberger



Fonte: Elaboração própria

Posteriormente, houve a implementação de outra Sala de Recursos no Ensino Fundamental, a qual também é supervisionada por uma psicopedagoga que tem o papel de assistir o PAEE e elaborar recursos de baixa e alta tecnologia para atender as demandas deste alunado.

Na atualidade, o serviço de inclusão é composto por uma Coordenadora, especialista em Educação Especial e conta com 3 professoras do AEE na Educação Infantil; 2 professoras do AEE no Ensino Fundamental e, ainda que não haja professor no Ensino Médio, existem profissionais de apoio à inclusão para os casos mais severos, no caso, 1 fonoaudióloga e 1 psicopedagoga. Além disso, este serviço conta com 10 profissionais de apoio à inclusão vinculados à escola como estagiárias. Considera-se que

a escola já se diferencia de outras da rede particular de ensino em função dessas ações e das equipes que constituiu para atender aos alunos com necessidades específicas.

No que diz respeito ao espaço físico, existem duas Salas de Recursos Multifuncionais – 1 na Educação Infantil e 1 no Ensino Fundamental (ver imagem 2). As salas possuem 1 computador de mesa acoplado e com *touch screen*, 2 notebooks, 1 tablet, mesas e cadeiras tamanho adulto e infantil, jogos de motricidade, cadeira adaptada, jogos de memória, alfabetários, livros e jogos adaptados, materiais sensoriais e jogos de raciocínio-lógico, adaptadores de canetas, jogos de contação de histórias e 1 *CD room* do *Boardmaker*.

Figura 11 - Sala de Recursos – Ensino Fundamental



Fonte: Elaboração própria

Desta forma, o professor do AEE nesta instituição:

“Faz a relação com as professoras propondo intervenções no âmbito da educação, com foco no potencial do aluno, proporcionando atividades em sala de aula e na sala de AEE que possibilitem a ampliação de habilidades funcionais. Organiza e estabelece os atendimentos para que seja feita em parceria com o professor, as adaptações de atividades, a seleção do recurso pedagógico ou de tecnologia assistiva necessário para a sala de aula. O professor do AEE, com o olhar atento nas habilidades da criança, irá realizar o repasse destas informações para os demais profissionais que atendem o aluno”. (Coordenadora do Serviço de Inclusão)

O papel do professor do AEE corresponde ao previsto pelo Decreto nº 6.571/2008 que determina que este deve promover um ensino equitativo ao PAEE.

No momento, recebem atendimento educacional especializado 222 alunos dos segmentos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No Ensino Fundamental, segmento pesquisado neste estudo, o Atendimento Educacional Especializado acontece principalmente na sala comum, uma vez que a professora do AEE atua em parceria com os professores da classe comum de todas as séries e com os profissionais de apoio à inclusão de modo a planejar e desenvolver recursos destinados especificamente a cada estudante, respeitando suas particularidades, atendendo aos seus interesses e diminuindo suas dificuldades com o fim de ofertar um ensino igualitário.

Logo, as adaptações feitas para os alunos são realizadas a partir de suas demandas. Desse modo, para os alunos que apresentam limitações mais significativas é elaborado o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e são traçadas metas bimestrais por disciplinas e, após as avaliações, essas metas são revistas para melhor adequação e manejo em sala de aula. Já para os alunos com necessidades mais leves, as adequações são feitas nas atividades de forma individualizada e realizadas pelo professor e pelo profissional de apoio à inclusão em sala de aula.

O planejamento para o PAEE é realizado diariamente entre a professora do AEE e os professores da classe comum do 2º ao 5º ano. O material é elaborado de forma sistemática, assim como são traçados objetivos para cada conteúdo por disciplina, com vistas à elaboração das atividades adaptadas e à confecção dos recursos adaptados que complementam o aprendizado em sala de aula, pois o foco do AEE é a classe comum. Também são realizados planejamentos com as profissionais de apoio à inclusão aos sábados, nos quais a Coordenadora do Serviço de Inclusão da escola realiza a supervisão.

A escola também possui projetos que desenvolvem diferentes habilidades e competências nos três segmentos de ensino nesta instituição, e optou-se por destacar três projetos que são o Laboratório Maker, o Projeto Gentileza e o Programa de Habilidades Socioemocionais, dos quais os alunos PAEE participam efetivamente.

- **Laboratório Maker**

Seymour Papert, professor e pesquisador do MIT, propôs uma reconstrução com base na construção teórica, que intitulou como construcionismo. Dessa maneira, Papert criou a primeira linguagem de programação voltada aos alunos, iniciando uma grande revolução no acesso à construção digital (NUNES, SANTOS, 2013).

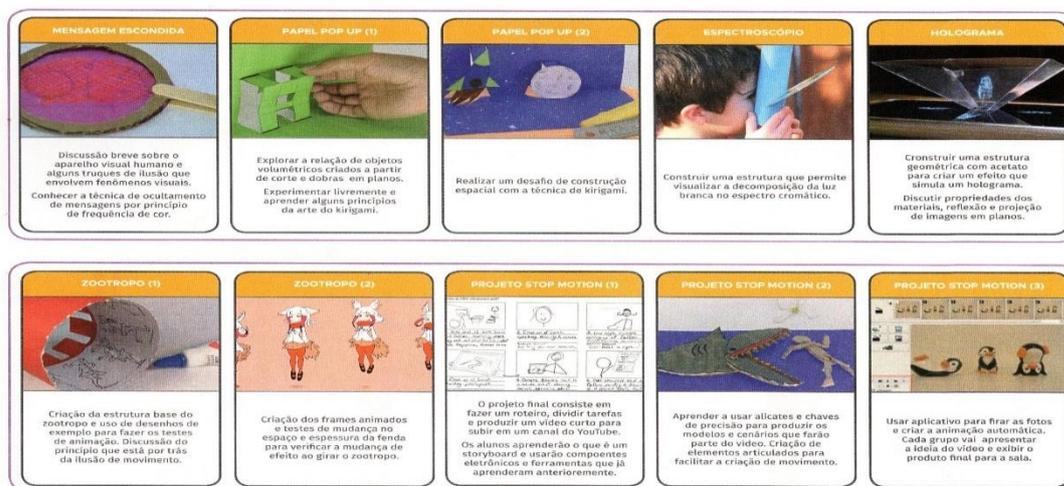
Dessa forma, em 1998 foi criado o primeiro Kit de invenção de robótica: o *lego Mindstorms*. Em 2005, Dale Dougherty inseriu o termo *Maker* com base na ideia de “*Do It Yourself*” que significa faça você mesmo em português. Posteriormente, esse movimento ganhou força e tornou-se a cultura *Maker*. No contexto escolar, essa cultura propõe uma construção do conhecimento baseada em projetos práticos (PAPERT, 1996)

Em 2019, o projeto foi inserido no currículo da escola pesquisada a fim de atender às 10 competências previstas na Base Nacional Comum Curricular que está em vigor, bem como às novas demandas da sociedade no que diz respeito a tecnologia de informação, às habilidades socioemocionais, ao pensamento crítico e criativo.

Nesta instituição, a cultura *Maker* é uma disciplina destinada ao público do 5º ano e 8º ano, considerando-se um letramento tecnológico, no qual são trabalhados objetivos e os estudantes constroem protótipos através de projetos. Nesta perspectiva, os alunos colocam a “mão na massa”, aplicando conhecimento das demais disciplinas na construção de um jogo. Para isso, são utilizados recursos de baixo custo como: cola, papel, material descartável e material de sucata e a tecnologia de informação que é a programação. O resultado desse material é um protótipo mecânico ou um protótipo digital.

As imagens 3 e 4 apresentam os projetos que foram trabalhados no ano de 2019 por alunos do 5º ano.

Figura 12: Projeto Cultura Maker



Fonte: Elaboração própria

Imagem 13 - Projeto Cultura Maker



Fonte: Elaboração própria

Com esses protótipos, as crianças percebem que os objetos físicos podem ser reunidos no ambiente virtual, pois os projetos tiveram início com atividades mecânicas e terminaram com o letramento digital. Foram desenvolvidos jogos (quizz), criados personagens físicos e transformados em virtuais. Como podem ver na imagem 5 a seguir.

Figura 14: Aluno criando um protótipo “Cultura Maker”



Fonte: Instagram da instituição

Desse modo, o laboratório *Maker* visa desenvolver habilidades e competências para atuação como cidadão da sociedade atual, trabalhando os aspectos da criatividade, autonomia, criticidade e colaboração, todos atrelados à tecnologia.

As aulas acontecem aos sábados e têm duração de 70 minutos por turma. Nesse caso são 4 turmas do 5º ano turno manhã e 4 turmas 5º ano turno tarde, bem como, 4 turmas do 8º ano. As aulas são sistematizadas e inicialmente é lançada uma proposta de

material e a elaboração do mesmo fica por conta da criatividade dos alunos. As habilidades que são trabalhadas nessas aulas são: socioemocionais através do trabalho em grupo e a liderança a partir da divisão de tarefas para que eles possam desenvolver o protótipo, pois cada grupo é responsável por confeccionar 1 tipo diferente. Os grupos são divididos por habilidades, tipo quem tem habilidade em cortar, em montar, em desenhar e estruturar o projeto.

Os alunos PAEE participam diretamente das atividades oferecidas pelo projeto Maker, eles também participam dos grupos e são divididos de acordo com suas habilidades. A divisão, porém, leva em consideração a livre escolha no caso de todos os alunos.

- **Projeto Gentileza**

Em 2005, foi criado na instituição o Projeto Gentileza que tem como tema “Ser gentil é mais do que legal. Ser gentil é fundamental”. O projeto teve início apenas com as turmas do 5º ano e, atualmente, envolve alunos do 4º ao 9º ano.

O Projeto Gentileza tem como objetivo a promoção de práticas da generosidade, de solidariedade para com o próximo e de respeito às diferenças por meio de ações desenvolvidas pelos alunos e suas famílias em instituições assistencialistas. Portanto, esses lugares são “apadrinhados” por sala de aula, sendo que cada série fica responsável por uma juntamente com os professores.

Durante todo o ano são realizadas visitas às instituições assistencialistas a fim de promover trocas entre as crianças e as pessoas que fazem parte desses lugares. Também são feitas atividades como bingos, rifas e vendas de objetos para que sejam angariados recursos que ajudem de alguma forma esses locais.

- **Programa de Habilidades Socioemocionais**

Desde 1998, a equipe de psicologia da instituição trabalha de forma direta as habilidades socioemocionais com os alunos e familiares. Contudo, em 2019, a escola adotou um trabalho mais sistematizado para trabalhar essas habilidades.

Dessa maneira, os psicólogos têm aula 1 vez por semana em cada série desde a educação infantil até o ensino médio a fim de atender a essas competências e habilidades previstas na BNCC (2020). As aulas são planejadas com a coordenadora do Ensino Fundamental em conjunto com a coordenadora do serviço de psicologia da escola.

Nessas aulas, são utilizados recursos a fim de trabalhar os aspectos socioemocionais, conforme orienta a BNCC (2020), de modo que são trabalhados temas como: empatia, valores primários, cultura de paz, sexualidade, *bullying*, cooperação e respeito às diferenças, entre outros.

Concomitante a essas atividades são desenvolvidos projetos interdisciplinares entre todas as disciplinas de acordo com as temáticas abordadas em cada uma delas por série.

4.4. Instrumentos de coleta de dados

Em função dos objetivos propostos, para a coleta de dados, utilizou-se 1 questionário e 1 roteiro de entrevista. Primeiramente, foi utilizado o questionário de avaliação de política de inclusão escolar: professor da classe comum (SANTOS, CANTARELLI, OLIVEIRA, TANNÚS-VALADÃO, MENDES, LACERDA, 2016) (anexo A). Este instrumento é fruto de um estudo realizado pelo grupo de estudo GP-FOREESP que desenvolve atividades na Universidade Federal de São Carlos. O questionário é oriundo de uma proposta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que pretendia avaliar a política de Educação Especial no Brasil. Neste trabalho, este instrumento foi utilizado com o objetivo de investigar como a política de educação especial está sendo implantada em uma escola da rede particular de ensino de Teresina.

O instrumento destaca a formação do professor da sala comum, a caracterização do trabalho atual e dos alunos do PAEE, a prática na educação especial, a 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.

Apropriando-se das palavras de Gil (2008, p.140), o questionário pode ser definido como

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”.

Assim, no campo empírico, o questionário serve para a coleta de dados sobre a realidade. Além do instrumento supracitado, a entrevista semiestruturada foi utilizada

com a Coordenadora do Ensino Fundamental e com a Coordenadora do Serviço de Inclusão, assim como com as professoras participantes do estudo.

Ludke e André (1986, p.33) afirmam que na “entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Nesse sentido, o pesquisador não interage de forma direta com o objeto, reduzindo assim a interferência do observador ao observado, possibilitando o uso de instrumentos de registro sem interferir nos dados do estudo.

O instrumento referente a entrevista semiestruturada (Apêndice A) possibilita que os sujeitos demonstrem suas emoções, pensamentos, tendências, paradigmas e reflexões sobre sua práxis. De acordo com Richardson (2008, p. 260), “o pesquisador procura ver e registrar o máximo de ocorrências que interessa ao seu trabalho por meio do roteiro de perguntas”.

As entrevistas foram gravadas em aparelho celular, arquivadas em *pendrive* e, em seguida, transcritas na íntegra para posterior análise e interpretação, buscando alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. As informações obtidas foram analisadas através da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2008).

4.5. Procedimentos

Inicialmente foi estabelecido contato com a instituição particular de ensino a fim de solicitar autorização para a realização da pesquisa, após sua aprovação no Comitê de Ética, concedida sob o número 03571318.1.0000.5214.

Em um segundo momento, o contato foi realizado com 15 professores desta instituição a fim de atender os critérios e objetivos desta pesquisa. Depois deste contato, foram agendados horários com os participantes para que fossem lidos e entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver anexo B) e, em seguida, foram realizados encontros para o preenchimento dos questionários.

Posteriormente, foram marcados previamente horários para a realização das entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras e professoras em um espaço adequado e seguro. O uso deste instrumento possibilitou a obtenção de dados mais específicos e abrangentes ampliando os questionamentos do questionário utilizado a fim de atender aos objetivos desta pesquisa. Por fim, foram analisados os dados obtidos com os instrumentos.

4.6. Análise dos dados

Neste estudo, considerou-se os dados obtidos a partir do Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar na instituição privada, de acordo com os 15 (quinze) professores da classe comum participantes. Estes foram avaliados de acordo com o que dispõe a literatura da área.

No caso das entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora do Ensino Fundamental e a Coordenadora do Serviço de Inclusão e as professoras que atuam no contexto inclusivo, utilizou-se os preceitos da Análise de Conteúdo de Franco (2012), considerando o referencial teórico adotado e os objetivos da pesquisa, de forma objetiva e sistemática.

5. ANÁLISE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta e analisa os dados obtidos nesta pesquisa. Os resultados foram analisados a partir dos objetivos e referenciais teóricos específicos desta área. Partindo dos objetivos do estudo, foram consideradas como categorias as presentes no questionário: Formação; Atuação prática na área de educação especial; Caracterização do trabalho e do alunado do PAEE; Avaliação para identificação do aluno PAEE, Serviços e apoios (Desdobramentos da identificação do aluno PAEE), Planejamento, Caracterização da prática pedagógica, Avaliação do ensino e da aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial, avaliação escrita e critérios de avaliação; adaptações realizadas em avaliações escritas, plano de transição entre etapas de ensino, Terminalidade específica, Interação, Senso de Autoeficácia e Avaliação do seu trabalho.

5.1. FORMAÇÃO

Esta categoria apresenta o perfil dos participantes da pesquisa, enfocando a idade, o sexo, a formação e o tempo de experiência. No quadro 1, são apontados os dados dos respondentes do questionário, ou seja, os quinze primeiros referem-se aos professores e os dois últimos dizem respeito à Coordenadora do Ensino Fundamental e a Coordenadora do Serviço de Inclusão. Ressalta-se que as duas últimas participantes não responderam ao questionário de professor da classe comum, mas a uma entrevista semiestruturada, pois considerou-se que sua participação era primordial para uma maior compreensão de como a política vem sendo implantada na escola.

Quadro 3: Perfil dos participantes

Profissional	Idade	Sexo	Formação inicial	Formação Continuada - Pós-Graduação	Tempo de Experiência
Aroeira	23 anos	F	Ciências Biológicas	Especialização - Metodologia do ensino das ciências da natureza	Há mais de 2 e até 5 anos
Coqueiro	27 anos	F	Letras – língua portuguesa e estrangeira	Mestrado em linguística	Há mais de 2 e até 5 anos
Angico	48 anos	F	Nutrição	Doutoranda em Docência Superior, Alimentos e Nutrição	Há mais de 15 anos
Jequitibás	26 anos	F	História	Mestrado em história	Há mais de 2 e até 5 anos
Ipê Amarelo	33 anos	F	Letras – língua portuguesa e estrangeira	Mestrado em linguística	Há mais de 2 e até 5 anos
Jatobá	28 anos	F	Letras – língua portuguesa e estrangeira	Especialização - Gestão educacional em rede; Língua inglesa e uso de tecnologias (em andamento)	Há mais de 2 e até 5 anos
Carnaúba	31 anos	F	Letras – língua portuguesa e estrangeira	Especialização – Psicopedagogia clínica e institucional (em andamento)	De 10 e até 15 anos
Pinheiro	26 anos	M	Matemática	Especialização - Ensino de Matemática para Ens. Fundamental e Médio; Educação Financeira com Neurociência	De mais de 5 e até 10 anos
Flamboyant	56 anos	F	Pedagogia	Especialização - Educação Especial	Há mais de 15 anos
Magnólia	29 anos	F	Ciências Biológicas	Gestão e Educação Ambiental	Há mais de 5 e até 10 anos
Maniçoba	35 anos	F	Pedagogia	Supervisão educacional	Há mais de 5 e até 10 anos
Ipê Branco	27 anos	M	História	Mestrado em História	Há mais de 2 e até 5 anos
Cerejeira	26 anos	F	Ciências da natureza para o ensino fundamental	Especialização - Metodologia do ensino das ciências da natureza	Há mais de 2 e até 5 anos
Cedro	28 anos	F	Ciências Biológicas	-	Há mais de 2 e até 5 anos
Cajueiro	51 anos	F	Pedagogia	Especialização – Língua portuguesa	Há mais de 15 anos
Algodoeiro	64 anos	F	Pedagogia	Especialização -Educação pré-escolar, avaliação da aprendizagem	50 anos
Ipê rosa	54 anos	F	Psicóloga	Especialização – Educação Especial, Gestão de processos	31 anos

Fonte: Dados da pesquisadora

Os profissionais que participaram da pesquisa são, em sua maioria (15) professores, sendo que as duas últimas apresentadas no quadro 1 são a Coordenadora do Ensino Fundamental e a Coordenadora do Serviço de Inclusão, respectivamente. Todos os profissionais envolvidos nesta pesquisa trabalham com alunos PAEE em classe comum

de uma escolar regular privada, com faixa etária estendendo-se de 20 a 65 anos, sendo a maioria do sexo feminino (13).

Tendo em vista o tempo de serviço da maioria dos pesquisados, ressalta-se que, provavelmente, estes tiveram contato apenas com a disciplina de Libras durante a formação inicial, considerando que 33,3% dos professores são formados em Letras, curso que oferta a disciplina de Libras desde 2005 como prevê o artigo 3º do Decreto nº 5.626/2005 e que 13,3% professores são formadas em Pedagogia, bem como a coordenadora pedagógica do segmento do ensino fundamental também possui graduação neste curso, o qual oferece duas disciplinas voltadas para o campo da Educação Especial, referentes aos fundamentos da educação especial e Libras. As demais têm cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, História, Nutrição e Psicologia, de modo que se se considerar que o art. 59, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394 /96 determina que se deve garantir aos educandos PAEE professores capacitados nas classes comuns, pode-se considerar que estes não são capacitados. As professoras com formação em psicologia devem ter tido pelo menos uma disciplina que abordasse a temática, ou seja, o desenvolvimento atípico, de forma que é possível afirmar que a escola cumpre em parte o que o artigo 59 determina.

De acordo com Moreira (2007), Garcia (2013) e Fortes-Lustosa e Paixão (2016), a formação inicial do professor da classe regular, principalmente os cursos que habilitam o ensino na educação básica ainda constitui um dos principais desafios para o atendimento das demandas do PAEE nas escolas regulares. Este fator evidencia-se nos depoimentos dos professores. Ipê Rosa, Algodoeiro, Jequitibás, Cerejeira, Ipê Amarelo e Ipê Branco, conforme é possível verifica nas falas a seguir.

“Eu gosto muito de citar o Ainscow que fala que a inclusão tem três dimensões, uma das dimensões é a questão das políticas públicas, o quê que eu falo de política pública, formação de professores por exemplo, é uma dimensão, então quando eu falo de formação, é esse professor não estar preparado, porque essa é uma palavra que eu não gosto muito, mas o professor estar sensível de que ele tem um grupo e que este grupo é formado por vários indivíduos que têm as suas especificidades, que seja uma deficiência ou não, então nossos professores ainda não têm esta formação, eles têm a homogeneização e todo mundo tem que ter o mesmo ritmo, a mesma forma de aprender, essa é uma das dificuldades no todo que vai interferir também quando a gente fala de educação inclusiva” (Ipê Rosa)

“Nós que vivemos na escola não fomos fundamentados para trabalhar especificamente com essa clientela, a partir do momento que a gente começa a conviver é que a gente estuda para procurar desenvolver um trabalho com esses alunos, é um aprendizado diário”. (Algodoeiro)

Eu me sinto extremamente limitada, enquanto profissional, enquanto ser humano, extremamente desafiada, mas ao mesmo tempo extremamente realizada, porque eu penso nos meninos que eu já tive e penso em como as conquistas que eles foram tendo ao longo do tempo me fizeram bem enquanto profissional [...]

é um desafio muito grande, que como eu falei agora a pouco eu não sou, eu não tenho formação, eu não me sinto formada, capacitada em relação a teoria, em relação a leitura mesmo para isso, eu tento buscar na medida do possível falando sobretudo com as profissionais, eu tento buscar as estratégias, mas me sinto limitada também justamente por isso e aí a gente tenta, busca, pergunta para quem sabe mais e a gente vai se formando mesmo na prática (Jequitibá).

[...] Já que é uma realidade que eu não vivi na minha época como aluna, então eu tinha muito medo de como seria, de como ia ser essa acolhida, até que ponto eu iria ajudar e até que ponto eu teria ajuda de outras pessoas (Cerejeira).

Bom, desde quando eu comecei a trabalhar na escola e eu me deparei com essa realidade, que a cada dia vem aumentando, eu me senti em muitos momentos desafiada a buscar, a estudar [...] (Ipê Amarelo)

na minha opinião isso se reflete já desde o início da nossa formação é quanto educadores nos cursos de licenciatura e uma carência e uma dificuldade muito grande já na nossa formação, já que na minha opinião também existe muita lacunas e a gente sai ainda com muitas dúvidas, e muito despreparo na licenciatura para poder lidar com essas situações no cotidiano da Educação Básica [...] (Ipê Branco)

Evidencia-se nas falas dos participantes que a formação que subsidia o trabalho ainda é a formação em serviço, ocorrendo a partir das experiências desses profissionais com alunos PAEE. A práxis acontece e se estabelece no cotidiano das salas de aula, no convívio diário com os educandos PAEE e depende de uma busca pessoal desses profissionais sobre como atender às necessidades desses estudantes.

De acordo com os dados obtidos, apenas 4 profissionais têm formação inicial em Licenciatura Plena em Pedagogia, curso este que habilita professores para as séries iniciais (2º ano ao 5º ano) e dispõem em seu currículo, de acordo com Mendes (2011), de disciplinas que abordam conhecimentos básicos sobre a educação especial. Conforme aponta a literatura, a maioria das licenciaturas tem uma única disciplina que aborda a educação especial, a de Libras. Nesse sentido, somente os professores que têm formação em Pedagogia ou que fizeram pós-graduação na área tem um pouco mais de contato com o campo, o que não difere do que é encontrado em outras pesquisas (CAMPOS, MENDES (2015; SIMÕES; GIOVINAZZI JUNIOR; 2017; CHACON, 2004; FREITAS; MOREIRA, 2011).

No que diz respeito à formação continuada, destaca-se que entre os pesquisados há mestres (4) e 1 (uma) doutoranda e os demais possuem pós-graduação *latu senso*, o que indica que esses profissionais estão em busca de maior qualificação. Os cursos de especialização realizados não abordam conteúdos da educação especial. Observa-se, portanto, que apenas uma professora e a Coordenadora de Educação Inclusiva têm especialização na área de Educação Especial, com carga horária de 615 horas, curso este que proporciona conhecimentos específicos para esta área, mas estas avaliam essa formação como insuficiente, pois as demandas do PAEE são complexas e singulares. Além disso, evidenciou-se que estes não participaram de cursos de curta duração, extensão ou aperfeiçoamento relacionados à inclusão escolar nos últimos anos. Este fato reforça a possível falta de preparo teórico dos professores das classes comuns no contexto inclusivo.

5.2. ATUAÇÃO PRÁTICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A experiência no magistério dos partícipes (13) desta pesquisa varia de 5 a 15 anos (ver quadro1), sendo que 8 (oito) pesquisadas têm experiência de 2 a 5 anos; 3 (três) têm de 5 a 10 anos, 1 (uma) de 10 a 15 anos e 2 (duas) há mais de 15 (quinze) anos, o que demonstra que há professores com pouca, média e muita experiência na sala de aula. Duas professoras têm vasta experiência e trabalham há 30 anos somente na instituição.

Já com o PAEE, o tempo de serviço é em média de 5 anos, pois foi a partir de 2014 que houve aumento crescente nas matrículas e na permanência desses alunos na escola pesquisada, principalmente porque todas as séries do Ensino Fundamental passaram a ter pelo menos um aluno PAEE em cada sala por turno (matutino e vespertino), conforme é possível verificar no depoimento da professora Algodoeiro

“A escola recebe há muitos anos, desde o princípio atendeu, mas o número era reduzido, depois que foi oficializado é que foi abrindo. A gente recebia uma vez a gente recebeu uma família, três indivíduos, já recebemos de tudo. O aumento do número de alunos ocorreu há uns 5 anos”.

De acordo com esse depoimento, observa-se que assim como houve um aumento no número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas, este mesmo fenômeno também aconteceu nas escolas particulares após vigorar a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (2008). Fato este que corrobora com os indicadores do Censo Escolar apontados por Rebelo e Kassar (2018, p. 16) quando afirmam que “o

número de matrículas de alunos da Educação Especial aumentou em todas regiões do Brasil no período de 2007 a 2014 na rede pública de ensino”. Além disso, as autoras afirmam que “Em 2014, foram contabilizadas 188.047 matrículas em espaços exclusivos e 698.768 matrículas em classes comuns. Esse número corresponde a 78,8% do total das matrículas de alunos com deficiência na educação básica” (p.13).

De acordo com os questionamentos presentes no questionário, observa-se que quanto à atuação como docente de serviço em classe especial, docente de serviço de apoio especializado à classe comum, coordenador pedagógico de escola comum, diretor ou vice-diretor, estes não são aplicam aos professores deste estudo.

Observa-se que embora eles não exerçam essas funções, todos atuam em conjunto com o professor do AEE e a equipe disponibilizada pela instituição, que conta, inclusive, com uma Coordenação de Inclusão Escolar. Nesse ponto, pode-se afirmar que há a busca por uma atuação colaborativa e coletiva, com análises e negociações entre esses atores, conforme pontuam Ball, Maguire e Braun (2016), em suas conclusões a partir de pesquisa desenvolvida no Reino Unido, fato ressaltado na entrevista da professora Orquídea.

“Quanto a autonomia, nos deixa bem à vontade para trabalhar com essa criança a medida que ela for evoluindo a gente vai aumentando os desafios, além de ter as meninas do AEE que nos ajudam muito, indicando quais são as dificuldades, o que que a criança consegue, o que ela ainda não consegue, isso é muito interessante ter esse trabalho em equipe na evolução de uma crianças especial, é muito bom, é muito válido.”

Nesse sentido, o fato de a escola ter criado um serviço destinado ao atendimento dos educandos PAEE, demonstra um compromisso institucional com a política, uma vez que se tem conhecimento de que poucas escolas da rede particular de Teresina empreendem esse esforço, inclusive disponibilizando profissionais de fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia, além de estagiários de distintos cursos de licenciatura. Além disso, a gestão considera a relevância desse serviço e estimula a colaboração entre professores e a equipe constituída. Percebe-se envolvimento de condições estruturais, materiais e relacionais. Pode-se atestar que há uma forte inclinação para assumir uma cultura profissional em relação ao aluno PAEE, assim como um contexto material extremamente favorável (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

5.3. CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO ATUAL E DOS ALUNOS PAEE

Essa categoria busca analisar questões referentes a situação funcional, regime de contratação, tipo de vínculo dos professores com a escola, faixa salarial, carga horária, locais em que trabalha, funcionamento da escola e participação dos docentes, séries em que atuam, relação com o professor de educação especial, número de turmas, assim como aspectos referentes ao alunado, como por exemplo, total de alunos na sala de aula comum, existência ou não de laudo/parecer educacional, local do laudo, identificação, planejamento educacional individualizado, entre outros quesitos.

A pesquisa foi realizada somente com 15 (quinze) professores do Ensino Fundamental, contudo, são mais de 60 professores que atuam neste segmento na escola em questão, portanto, consta no quadro apenas o número de alunos do PAEE referente aos partícipes deste estudo. Neste sentido, o quadro 2 apresenta dados dos professores da classe comum atuantes na instituição, considerando-se o número de alunos por sala e o número de alunos do PAEE para os quais eles lecionam.

Quadro 4: Caracterização do trabalho atual e alunos público-alvo da educação especial por professor

Profissional	Série em que atua	Quantidade de alunos por turma (em média)	Quantidade de turmas com alunos PAEE	Tempo de atuação com o PAEE
Aroeira	3º ano	35	2	Há mais de 2 e até 5 anos
Coqueiro	3º ano	-	3	Há mais de 2 e até 5 anos
Angico	3º ano	-	4	Há mais de 15 anos
Jequitibás	5º ano	-	5	Há mais de 2 e até 5 anos
Ipê Amarelo	4º ano	-	4	Há mais de 2 e até 5 anos
Jatobá	4º ano	-	5	Há mais de 2 e até 5 anos
Carnaúba	3º ano	-	3	De 10 e até 15 anos
Pinheiro	5º ano	-	2	De mais de 5 e até 10 anos
Flamboyant	4º ano	-	7	Há mais de 15 anos
Magnólia	5º ano	-	3	Há mais de 5 e até 10 anos
Maniçoba	3º ano	-	3	Há mais de 5 e até 10 anos
Ipê Branco	5º ano	-	1	Há mais de 2 e até 5 anos
Cerejeira	4º ano	-	6	Há mais de 2 e até 5 anos
Cedro	4º ano	-	1	Há mais de 2 e até 5 anos
Cajueiro	2º ano	-	1	Há mais de 15 anos
		TOTAL	50 turmas	

Fonte: dados da pesquisadora

Todos os professores pesquisados são do Ensino Fundamental, atuam em salas comuns com aproximadamente 35 alunos, dentre os quais há entre 1 ou 2 alunos PAEE em cada sala. Há casos em que os professores têm entre 4 e 7 alunos do PAEE distribuídos em diferentes salas, como é o caso de Jequitibá, Ipê, Jatobá, Cerejeira e Flamboyant. Vale ressaltar que a maior incidência de alunos do PAEE atualmente na instituição é constituída por aqueles que apresentam autismo.

Percebe-se que o número de alunos por sala, em sua maioria, está dentro do que é recomendado pela literatura da área e Resolução nº 146/2017, artigo 28 do Conselho Estadual de Educação, logo, há uma maior possibilidade de realizar com esses educandos

formas de trabalho pedagógico como o ensino diferenciado ou o DUA, conforme foi explicitado no capítulo 3 deste escrito.

Os profissionais da instituição estão vinculados ao regime CLT e quanto à remuneração percebida recebem uma faixa salarial de 03 a 06 salários mínimos. Destes 27% cumprem uma carga horária semanal de 40 horas (Flamboyant, Carnaúba, Angico e Pinheiro, com rendimento de 6 salários mínimos) na mesma série, a carga horária dos demais participantes varia entre 20h (3 salários mínimos) a 30h semanal (3 salários mínimos e meio aproximadamente), pois as disciplinas de ciências e história são 4 aulas semanais por turma, já português e matemática são 6 aulas semanais por turma. Estes últimos costumam receber mais em função da carga horária.

Em reportagem publicada em 23/01/2020 na Folha - Caderno de Educação, o UOL informa que o piso salarial dos professores teve aumento de 12,84%, passando a ser de R\$ 2.886,00 em todo o território nacional, conforme determina a Lei do Piso (2008), Lei 11.738/08. A matéria informa que será difícil para alguns estados arcar com esse valor, considerando que grande parte depende de complementação federal e em 2019 8 (oito) estados já não conseguiam pagar o piso.

Comparando-se o salário de professores de escolas pública e da escola em questão, nota-se que na realidade do estado do Piauí, a instituição paga menos do que as redes municipal, que paga o melhor salário, e a rede estadual, o que vai ao encontro do que afirmam Camargo et al (2017 apud BASÍLIO; FONSECA ALMEIDA, 2018) quanto à variação de acordo com a rede de ensino e o estado no qual o professor reside e trabalha. Em tabela divulgada pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (SINDSERM) de Teresina, nota-se que os professores têm Plano de Salário e que os vencimentos desses variam de acordo com o nível e a carga horária em que estão na carreira, podendo alcançar próximo de R\$ 10.000,00, quando na Classe A, nível I. Estes têm aumento de 40% com Doutorado, 20% com Mestrado e 10% com Especialização (ver anexo C).

Dos 15 professores entrevistados, 60% têm dedicação exclusiva à instituição pesquisada, 20% trabalha na instituição e em uma escola pública, 13,3% trabalha na instituição pesquisada e em outra escola comum privada e 6,6% trabalha nesta instituição e em outro local não indicado. Considerando a literatura, percebe-se que um dos fatores que precariza o trabalho do professor, ou seja, a necessidade de deslocar-se de uma instituição para outra para aumentar o rendimento, não ocorre com a maioria dos professores desta pesquisa (SILVA, MIRANDA, BORDAS, 2019), mas, por outro lado,

os casos em que isso ocorre devem-se pela garantia de estabilidade e maior remuneração que é encontrada na rede pública de ensino.

Outros pontos a serem ressaltados dizem respeito às condições referentes a tecnologia, autonomia do professor, possibilidade de inovação presentes nas condições de trabalho na escola, as quais podem ser consideradas de excelência, principalmente quando se recorda que a instituição está desde 2006 entre as melhores do país. Isso corrobora o que afirmam Assunção e Abreu (2019). A seguir serão apresentados alguns excertos das entrevistas realizadas com os professores.

“Em relação a instituição em que eu atuo no momento, que eu leciono é a estrutura, ela é muito boa, excelente. [...] essa escola em que eu leciono e que eu atuo como professor, ela é totalmente diferente, é uma exceção a realidade escolar brasileira (Ipê Branco).

a escola dá o suporte em questão de infraestrutura e apoio ao professor, ao utilizar outros recursos para que ele consiga adquirir o conhecimento necessário em termos de suporte, atividades e materiais que são necessários (Jatobá).

Em se tratando da nossa realidade, nós temos toda a infraestrutura, autonomia, recursos, profissionais, tanto dentro da nossa realidade enquanto escola quanto por parte das famílias, que trazem os profissionais, que trocam, que buscam, isso nos fortalece quanto profissionais, quanto escola (Maniçoba).

Maravilhosa, aqui tem muito recurso para a gente utilizar, muita, e a gente tenta utilizar o máximo que pode para tentar alcançar aquele aluno (Cerejeira)

A escola proporciona o que a família pede, o que eu preciso e nos da oportunidade de a gente ter coisas que até a gente não precisa, ou seja, a escola proporciona tecnologia, apoio pedagógico e apoio de estrutura em sala (Angico)

“A escola tem toda a estrutura necessária para receber esses alunos, como eu percebo em relação ao acesso físico, de estrutura, de rampa, de tudo que é necessário, banheiros, eu percebo isso, tem essa estrutura, o que eu vejo que precisa é investir na especialização dos professores em relação a isso, em relação a questão estrutural, física e tecnologia a escola é impecável, eu acho que o que falta é questão de investir nessa parte de formação continuada dos professores para que a gente possa trabalhar com mais segurança nesse quesito” (Ipê Amarelo).

Está tudo satisfatório, a escola tem infraestrutura, oferece autonomia, pelo menos eu me sinto assim, com autonomia, para inovar, para usar

as diversas tecnologias, estou satisfeita. A escola oferece condições (Carnaúba).

O contexto contribui demais ao que se refere a estrutura porque nós temos sim recursos para trabalhar com essas crianças e também contribui com a visão que é necessário sempre essa flexibilidade e essa reflexão, essa mudança (Coqueiro)

Como é possível perceber, os professores consideram que a escola proporciona recursos e possibilidade de inovar, além de autonomia para realizar o que for necessário.

Trata-se de norma da escola o cumprimento de atestados médicos, de modo que ao adoecer o professor não comparece de forma alguma à instituição, sendo substituído por um colega. Essa consideração reforça o compromisso e o forte apoio social desta.

Quanto ao Conselho Escolar, este é constituído por todos os professores de cada série e, geralmente se reúne no final do ano letivo para decidir sobre os alunos nos casos de reprovação e/ou aprovação, assim como em situações de caráter específico, como por exemplo, para decidir sobre a permanência ou saída de alunos da escola por motivos graves.

No que diz respeito às séries, todos os professores atuam no ensino Fundamental (ver quadro 1) em turmas do 2º ao 5º ano. Os participantes planejam e elaboram materiais em parceria com a professora do AEE que, de acordo com a Portaria nº4/2009 (BRASIL, 2009, p. 3), institui as Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial, em seus artigo 13, incisos IV e VIII estabelece como atribuições professor do AEE, respectivamente:

acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola e; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

No que diz respeito à assistência aos alunos PAEE nesta instituição pelo Serviço de Inclusão, um dos possíveis critérios é a apresentação do laudo clínico à coordenação, mas nem todos os casos atendidos por este setor possuem este documento. No entanto, outros casos são indicados pelos professores mediante necessidade de suporte para este alunado em sala de aula. Nos casos mais severos, os pais entregam o laudo clínico na escola no ato da matrícula. Entretanto, os casos que não têm esse documento são

igualmente atendidos. A esse respeito, a Nota Técnica nº 4/2014 / MEC / SECADI / DPEE informa que:

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 se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico (p.3).

Nesse sentido, todos os professores atestam que não sabem como ocorre esse procedimento, a não ser quando requisitada avaliação de algum aluno por um deles. De igual modo, não sabem de onde provém os laudos entregues à escola.

A escola atende a um número significativo de alunos PAEE (220), entretanto quando se compara com o número total de alunos da instituição em todas as suas unidades (3700 aproximadamente) em todos os níveis de ensino (Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), é possível perceber que ainda são poucos os que conseguem ter acesso à escola o que corrobora o que afirmam Mendes (2010); Vinente e Duarte (2016) e Meletti e Ribeiro (2014). Por outro lado, o número total de educandos PAEE atendidos pela instituição, incluídos os alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) traduz-se em 6% com acesso à escola e mesmo quando são excluídos os estudantes com TDAH, chega-se a 3%, o que é mais do que a média nacional que encontra-se em torno de 1% de alunos PAEE com acesso ao processo de escolarização. Esse é um indicativo do trabalho relevante que a instituição está realizando.

É possível perceber ainda que há uma maior incidência de um dos tipos de estudantes do PAEE, os que apresentam transtorno do espectro autista (TEA). Por outro lado, há também muitos alunos com TDAH. Entre os outros segmentos do PAEE, só estão representados, em pouquíssimo número, aqueles que apresentam deficiência física (Paralisia Cerebral, Distrofia Muscular Crônica e Síndrome de Rett) com 8 educandos, 3 (três) com deficiência auditiva, mas sem nenhum que tenha surdez e somente 4 que têm deficiência intelectual (Síndrome de Down e Prader Willi). Nota-se que não há alunos com deficiência intelectual sem associação com Síndrome de Down e Prader Willi, o que evidencia que há público diferenciado na classe comum.

Quadro 5: Tipo de deficiência e/ou transtorno - quantidade de alunos

Tipo de deficiência e/ou transtorno	Quantidade de alunos
Autismo	93
Transtornos (TDAH e outros)	112
Deficiência Auditiva	03
Paralisia Cerebral	06
Síndrome de Down (SD)	03
Síndrome de Prader Willi	01
Síndrome de Rett (SR)	01
Distrofia Muscular Congênita (DMC)	01
Total: 220 alunos	

Fonte: Dados da pesquisadora

No final do ano letivo, a instituição tem como procedimento final que os professores repassem as turmas de uma série para outra, com o intuito de informar sobre os alunos, sobretudo os alunos PAEE e os casos que necessitam de um olhar mais acurado. Nos casos dos alunos PAEE, o repasse é feito a fim de dar continuidade ao trabalho que é realizado com cada aluno de um ano para o outro. Para os casos que possuem o Planejamento Educacional Individualizado, os docentes da série anterior elaboram junto com a Coordenadora do Serviço de Inclusão e a professora do Atendimento Educacional Especializado as metas para o primeiro semestre do ano que se inicia e, posteriormente o professor da série atual é quem continua o processo de elaboração do PEI para estes alunos (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018; PEREIRA, NUNES, 2018).

Ainda que plenamente louvável a produção do PEI, considera-se que a instituição poderia investir mais, colocando nesse processo outros profissionais vinculados à escola, como o psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo, assim como a família e o próprio educando, pois estes também podem contribuir enormemente para a qualidade do trabalho a ser desenvolvido, em particular, o próprio aluno. A ausência desses destoa do que propõem Pereira e Nunes (2018) e Tannús-Valadão e Mendes (2018). No entanto, a existência do PEI auxilia a prática pedagógica do professor e torna possíveis e amplia as potencialidades do educando, como afirmam Siqueira et al (2012); Siqueira et al (2012) e Tannús-Valadão (2014).

No que diz respeito a demanda por auxílio nas atividades de alimentação, higiene pessoal, locomoção e comunicação estas são realizadas por acompanhantes, atendentes pessoais e profissional de apoio destinados a cada um dos alunos, vinculados à escola ou

à família. Não obstante essa consideração, a maioria dos alunos PAEE desta instituição não necessita de apoio direto na alimentação e locomoção, mas quanto à comunicação e higiene pessoal faz-se necessário esse auxílio dado por esses profissionais para a realização destas atividades de forma exitosa.

5.4. AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO PAEE

Neste eixo pretende-se abordar com que frequência a avaliação para a identificação dos alunos PAEE acontece na instituição, pois este é primeiro passo para que haja uma intervenção satisfatória no processo de ensino e aprendizagem do educando. Identificar a demanda do aluno é fator primordial para que este processo ocorra com qualidade, pois a partir do planejamento educacional individualizado, quando necessário, o professor consegue ter acesso às necessidades específicas do estudante, além disso, é a partir desse documento que seus direitos são assegurados.

Na instituição pesquisada, 66,6% dos participantes da pesquisa apontaram que “sempre” e “frequentemente” há uma avaliação para a identificação dos alunos PAEE que ocorre anteriormente à entrada deles na escola, desde a Educação Infantil e, 33,3% afirmou que desconhecem esta informação. Já com relação a frequência com que os familiares são solicitados para autorizar o encaminhamento à avaliação para identificação, ocorre “frequentemente” no Ensino Fundamental, sendo solicitada pela equipe docente como um todo que atua com o aluno.

As formas de avaliação adotadas para o encaminhamento dos alunos para a identificação do PAEE são: a análise das avaliações do aluno realizadas na classe comum, as observações em sala de aula pelo professor da classe comum, coordenadora do serviço de inclusão, professora do AEE, além de observações no intervalo realizadas também por estes profissionais. Além disso, são considerados os resultados de avaliações de rendimento escolar realizadas em classe comum, sob orientação da coordenação pedagógica, reunião com a equipe de professores da classe comum que atuam com o aluno, reuniões com familiares do aluno, reuniões com o professor de educação especial, solicitação para que profissional especializado da área da saúde aplique instrumentos padronizados que visem a identificação do aluno e a solicitação para que a equipe multidisciplinar da rede realize a avaliação do aluno.

Sobre o acesso ao parecer educacional ou laudo clínico, 40% dos pesquisados indicam que possuem livre acesso a este, uma vez que fica arquivado na secretária da escola; já 60% dos participantes não souberam informar se tem acesso ou se necessitam

de autorização para tal, pois até o presente momento não necessitaram deste acesso para que pudessem atender o PAEE na instituição.

Na elaboração do parecer educacional, 40% dos participantes afirmaram que “às vezes” participam deste processo. Constituem a equipe para elaboração do parecer educacional na instituição os seguintes: a) a equipe docente, b) outro(s) professor(es) da classe comum, c) professor(es) de educação especial, d) Diretor e/ou vice diretor, e) coordenador pedagógico da escola, f) profissional responsável pela Educação Especial da sua rede de ensino, g) outro profissional de dentro da escola, g) Equipe multidisciplinar: psicólogo, psicopedagogo e professor de educação especial. Contudo, 60% dos pesquisados afirmaram que não participam da elaboração do parecer, por não terem sido solicitados nem pela família nem pela instituição.

A família e o aluno não participam da elaboração deste parecer, portanto não se aplica a realidade desta escola. Profissionais que atuam no apoio à inclusão escolar não compõem esta equipe, nem tampouco trabalham na escola instrutores de libras, guias-intérprete, Brailista e Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), pois ainda não existe esta demanda na instituição.

Observa-se que há um envolvimento da equipe escolar na identificação desse alunado, o que traz implicações positivas para a implementação do PEI e consequente desenvolvimento do processo de aprendizagem dos educandos PAEE. Entretanto, ressalta-se a importância de que outros profissionais, a família e o aluno participem dessa elaboração. Acentua-se que a escola verdadeiramente inclusiva não condiz apenas com a simples inserção do aluno na sala de aula comum, mas envolve necessariamente toda a comunidade escolar (MENDES, 2010), inclusive destaca-se o importantíssimo papel da gestão nesse processo (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2018) e condiz com o que determina a política, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016).

5.5. DESDOBRAMENTOS DA IDENTIFICAÇÃO DO(A) ALUNO PAEE

Na instituição pesquisada, os dados apontam que após a identificação do(a) aluno PAEE, a partir do laudo clínico, são realizados “frequentemente” (69,9%) procedimento(s)/encaminhamento(s) de modo a garantir a esses estudantes o direito aos serviços do AEE, ao uso de recursos de Tecnologia Assistiva, à realização das provas em sala separada e a adição de uma hora extra nas avaliações, e, em outras situações, isso só ocorre “às vezes” (30,1%) dependendo da necessidade do aluno.

O serviço utilizado atualmente para a escolarização dos alunos PAEE na instituição em estudo é o Atendimento Educacional Especializado que acontece na sala comum no Ensino Fundamental. Ressalta-se que o fato de ocorrer na sala comum o diferencia do modelo proposto pela política, conforme os documentos norteadores (Portaria nº13/2007; Decreto 7611/11; Portaria nº 4/2009) que determinam que seja realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Esse é um grande diferencial que merece ser destacado, pois tem-se, nesse caso, algo mais próximo ao Ensino Colaborativo (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2018).

A utilização da Sala de Recursos Multifuncional pelos alunos PAEE na escola ocorre em situações específicas, como por exemplo, na aplicação de provas pelos professores da classe comum e do AEE que necessitam de maior nível de concentração ou, ainda, quando aqueles que são muito comprometidos e que não participam das aulas de inglês, realizam atividades de português e matemática naquele espaço.

Quanto ao grau de satisfação, os dados apontam que 26,6% dos entrevistados indicaram grau 03 de satisfação, 40% indicaram grau 04 de satisfação e 33,3% indicaram grau 05 de satisfação com o serviço realizado. O que se pode argumentar é que, embora ocorra, conforme programado, o AEE na escola possui falhas. Sobre a necessidade deste serviço, os participantes afirmam que o veem como “sempre” necessário (100%).

Esse atendimento é de suma importância para a política pública de “inclusão”, pois oferece a oportunidade ao aluno PAEE diminuir suas limitações e descobrir novas possibilidades, como apontou Ipê Rosa:

“O AEE funciona desde a Educação Infantil, enquanto identificação de barreiras. A gente tem desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. Nossas crianças ainda não chegaram no Ensino Médio; o Público Alvo da Educação Especial não chegou ao Ensino Médio ainda, nós temos poucos que chegaram lá, só três que chegaram, mas que não precisam de [...], como já foram ao longo do processo não precisam tanto dos serviços do AEE, mas quando chegarem com certeza vão alcançar o Ensino Médio também”.

Confirmando o que a política determina, Nunes (2010) e Alves e Gotti (2006) descrevem as SRM, as quais dispõem de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE a fim de prestar assistência ao processo de escolarização dos alunos PAEE na Educação Básica. É o caso da instituição pesquisada,

conforme apresentado em sua descrição, na seção de Metodologia, pois há duas salas desse tipo, a sala Gabriela Paulo Cronemberger e uma outra sem título.

Os questionamentos acerca de serviços de professor itinerante de educação especial, apoio em sala de aula (bidocência), apoio em sala de aula (ensino colaborativo), acompanhamento pedagógico (reforço escolar), suporte de consultoria colaborativa, atendimento com membro(s) da equipe multidisciplinar sem cunho educacional e outro(s) serviço(s) especializado(s), equipe de cunho educacional não foram respondidos pelos participantes, pois estes consideraram que não havia esses serviços. Contudo, pode-se ponderar que a instituição desenvolve, em alguns casos, em parceria com a família, a consultoria colaborativa, e dispõe de atendimento com membro(s) da equipe multidisciplinar sem cunho educacional e outro(s) serviço(s) especializado(s). Contudo, essas são tendências de apoio e serviço para a educação especial na atualidade, as quais Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) e Ramos, Vieira, Effgen, Borges e Souza (2012) apontam como perspectivas que podem ampliar a adequação e a qualidade da escolarização dos alunos PAEE.

O profissional de apoio escolar e/ou atendente pessoal e/ou acompanhante é um dos serviços existentes na escola, sendo que este atua na sala comum. Os dados apontam que o grau de satisfação dos participantes com este serviço são os seguintes: 13,3% indicou que está totalmente insatisfeito, 13,3% demonstrou grau de satisfação 03, 46,6% apresentou grau 04 e somente 20% atribuiu grau 05. Pondera-se, a partir das respostas, que uma das causas atribuídas à insatisfação diz respeito ao fato de que alguns desses profissionais têm vinculação direta com a família, mas não se envolvem no processo em sala de aula, fato distinto ocorre quando estes estão estritamente ligados à escola, caso em que o nível de participação em processo de colaboração com o professor é visível. Esse fato é indicativo de que estes necessitam de supervisão, que só ocorre quando há solicitação por parte da família. Não obstante essas considerações, os professores acreditam que este serviço seja necessário, principalmente nos casos em que os comprometimentos são mais severos, como os casos de paralisia cerebral e autismo severo.

A escola também conta com atendimento realizado por membro(s) da equipe multidisciplinar de cunho educacional da instituição na sala do Apoio Escolar Especializado Santa Clara (AESC), assim como nas SRMs. Quanto ao grau de satisfação, 41,1% não soube definir; 29,4% indicaram grau de satisfação 4; 17,6% grau 3 e, por fim, 11,6% grau 1. Na maioria dos casos, os psicólogos que trabalham na escola não atuam

diretamente com esse público, por esse motivo é que o grau de satisfação se apresenta dessa forma, entretanto, todos afirmam que este serviço é “sempre” necessário para os alunos PAEE.

5.6. PLANEJAMENTO

Essa categoria aborda vários aspectos do planejamento da instituição, como o Projeto Político Pedagógico, o planejamento curricular coletivo, o planejamento do trabalho pedagógico e o planejamento específico para o aluno PAEE. Esses pontos são essenciais para a compreensão de como a escola se organiza e institui o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

5.6.1. Projeto Político Pedagógico da escola

No que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição deste estudo, os dados apontam que dos professores pesquisados, 33,3% nunca participaram da elaboração/reelaboração do PPP, ao passo que a maioria (59,9%) indicou que “às vezes” participa dessa elaboração e somente 6,8% não responderam à questão. Contudo, 40% dos professores afirmaram ter acesso ao PPP da escola a partir de autorização, e o restante (60%) nunca teve acesso. Quanto a se consulta o PPP, a maioria (60%) raramente consulta com o objetivo de obter informações sobre a escola. Essa constatação vai de encontro ao que afirma Franco (2012) quanto à necessidade de que o PPP seja não apenas elaborado pelos professores em conjunto com a gestão da escola, mas também que sustente os anseios e expectativas dos professores. Sem conhecer, isso não pode ocorrer. Além disso, em uma gestão democrática, há a necessidade de que o PPP seja divulgado e revisado periodicamente com a participação de todos, de forma dar conhecimento acerca da missão da escola.

O questionamento sobre se PPP da escola prevê assunto(s) relacionado(s) aos alunos PAEE, 66,6% dos professores não soube informar se estes temas estão presentes no projeto da escola; 20% indicou que a escola possui itens destinados especificamente à inclusão escolar e 13,3% afirmou que este prevê a articulação entre o professor de educação especial e os professores da classe comum, conforme previsto no Decreto N° 7.611/ 2011 e na Resolução 4/2009. Nesse sentido, a escola cumpre o que determina a legislação.

No que diz respeito ao grau de satisfação, os dados indicam que 46,6% dos professores não soube informar o grau de satisfação sobre o PPP e os demais indicaram grau de satisfação entre 2 (%) e 4 (%).

5.6.2. Planejamento Curricular Coletivo

Quanto ao planejamento curricular coletivo, os professores como um todo indicaram que “sempre” participam dessas reuniões e que estas acontecem semanalmente por série (1), semanalmente com o coordenador de área (1) e por disciplina acontecem reuniões semanais com a coordenadora pedagógica (1).

Os profissionais da escola que participam das reuniões do planejamento curricular coletivo são: coordenador pedagógico, profissional(ais) de apoio a inclusão, professor(es) de educação especial, professores do ensino comum, profissional responsável pela Educação Especial da sua Rede de ensino (coordenadora do Serviço de Inclusão), outro profissional de dentro da escola a fim de afinar as demandas ocorridas por série, planejar os conteúdos e verificar as atividades por disciplina.

Quanto a entrada de novos alunos PAEE, os professores (100%) “sempre” são informados em reunião do planejamento curricular coletivo acerca da inserção desses educandos. Já sobre as reuniões de planejamento curricular coletivo, raramente (100%) há diferenciação dos alunos PAEE nas turmas de ensino em relação aos demais alunos.

A distribuição dos alunos é realizada pelos professores da série atual para a do ano seguinte (100%). De acordo com a professora Cerejeira:

“os professores distribuem os alunos a partir de alguns critérios que são: manter 25% da turma original formado por meninos e meninas, tem que ter o mesmo número de meninos e meninas por sala, são observados o perfil de liderança positivo ou negativo, as turmas devem manter o equilíbrio quanto ao cognitivo dos alunos, são distribuídos 1 ou 2 alunos PAEE por turma com o grupo de alunos empáticos a eles”.

Os critérios utilizados adotados para a diferenciação na distribuição dos alunos PAEE em relação aos demais alunos são: agrupamento por idade do aluno, experiência anterior do professor com alunos PAEE no ensino comum e colocação na turma com menor número de alunos de sua respectiva série/ano (100% dos professores). Sobre o grau de satisfação neste quesito, 42% dos pesquisados indicaram 04, 26,3% indicaram grau 03 e 31,7 não opinaram.

Os dados indicam que o planejamento “sempre” é documentado (100%), os professores (33,3%) apontam que o grau de satisfação acerca da sistemática do planejamento para diferenciar atividades dos alunos PAEE é 03, ao passo que para 67,6% consiste entre 04 e 05, pois embora façam o planejamento sistemático, os professores em sala de aula observam que, na maioria dos casos, faz-se necessária a diferenciação para que os alunos PAEE consigam prosseguir nas atividades, sobretudo quando se trata de material impresso.

Os professores (100%) indicam que “sempre” são ministradas formações relacionadas à inclusão escolar e/ou às especificidades de alunos PAEE durante o planejamento curricular coletivo. Destaca-se que quem ministra essas formações são membro(s) da equipe multidisciplinar da rede de ensino ao qual a escola está vinculada (5,26%) e outro profissional relacionado à área da educação especial no âmbito da educação (52,6%) e 42,1% não opinaram.

Os conteúdos abordados nessas formações são: necessidades pedagógicas dos alunos PAEE como um todo (41,6%), necessidades pedagógicas dos alunos PAEE da escola (23%) e procedimentos, materiais/recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos PAEE como um todo (35,3%). Aponta-se que 46,6% indica o grau 04 de satisfação com essas formações, 23% indicou grau 03 de satisfação e 30,4% não responderam a este item. Informações estas que corroboram com os escritos de Fortes-Lustosa, Paixão (2016) e Mendes (2010) sobre a importância da formação continuada para professores da sala comum, principalmente no que tange às questões acerca da Educação Especial.

Os materiais e recursos didáticos produzidos pela equipe de educação especial da instituição, conforme demonstrado na metodologia, podem ser considerados de altíssimo nível, uma vez que são utilizados recursos de Tecnologia Assistiva de alto e baixo custo e de alta e baixa tecnologia, envolvendo uma equipe que produz desde maquetes, jogos, a livros adaptados com a utilização de softwares ou não, conforme sugerem autores como Schirmer, Browning, Bersch, Machado, 2007; Bersch, 2017; Galvão Filho (2009) Liberato e Nunes (2001), que se dedicam a esse campo do conhecimento.

5.6.3. Planejamento do trabalho pedagógico

No que se refere a participação nas reuniões do planejamento do trabalho pedagógico indica-se que os professores pesquisados “sempre” participam dessas reuniões (100%).

Os profissionais que participam das reuniões do planejamento do trabalho pedagógico são: professor(es) da classe comum, coordenador pedagógico da escola, membro(s) da equipe disciplinar e profissional(ais) de apoio à inclusão escolar (100%). Essas reuniões ocorrem uma vez por semana e têm a duração de mais de 2 e até 3 horas (100%).

Constata-se que “às vezes” são ministradas formações relacionadas à inclusão escolar e/ou as especificidades de alunos PAEE durante as reuniões do planejamento curricular coletivo e que são ministradas por membro(s) da equipe multidisciplinar da rede de ensino ao qual a escola está vinculada e/ou profissional da área da saúde que atua com alunos PAEE (100%).

Os conteúdos abordados de acordo com os participantes da pesquisa durante essas formações são: necessidades pedagógicas dos alunos PAEE como um todo (60%), necessidades pedagógicas dos alunos PAEE da escola (6,6%) e legislações que compõem a política de inclusão escolar (6,8%). No entanto, 26,6% optaram por não responder a este item, acredita-se que, possivelmente, os professores não identificaram dentre os itens listados temas de formações com os quais se identificassem e/ou questões que necessitassem de aprimoramento em suas práticas.

Vale destacar que a formação de professores, sobretudo formações destinadas a área da educação especial é um ponto que muitos pesquisados apontam que não acontece na instituição pesquisa, fator que otimizaria na diferenciação bem como na atuação desses profissionais em sala de aula. Conforme os depoimentos das professoras Angico e Carnaúba a seguir:

“o conflito maior que eu encontro é por mais que a gente receba esses alunos e tem uma pessoa que não está preparada para ficar com esse aluno, para elaborar atividade, nós professores temos que ter mais formações ligadas a isso, porque um professor pode buscar de forma individual, porque ele tem aquele alunos, mas o professor pode não buscar e num determinado ano com muitas séries você tem 5 ou 4 demandas de síndromes ou aspectos e comportamentos diferentes e não é possível você paralelo a toda atividade fazer isso, é preciso ter formações voltadas, específicas para cada um, não de forma geral, a gente tem que está se formando pela escola, a escola dar essa formação” (Angico)

é difícil, me sinto desafiada, porque nós não temos muitas vezes conhecimento teórico, o embasamento suficiente e com antecedência para conhecer esse aluno, a gente conhece esse aluno ali no fazer, no dia a dia, aí a gente vai conhecendo, e planejando, e vai elaborando e vai aplicando e vai [...] (Carnaúba)

5.6.4 Planejamento específico para o aluno PAEE

No tocante ao planejamento educacional individualizado (PEI) ou similar para os alunos PAEE que compõem a escola, 66,6% dos professores responderam que existe e que participam da elaboração, 6,6% informou que existe, mas não participa e 13,3% indicou que não existe. No entanto, 13,5% não respondeu a este item. Portanto, é expressivo o número de professores que participam das reuniões do PEI, fator primordial para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE na classe comum, condizendo com o que apontam Mendes (2011), Dutra (2018), Garcia (2013) e Pereira e Nunes (2018) sobre o papel do professor frente ao planejamento do processo de escolarização dos alunos PAEE. Reforçando essa ideia, Dutra (2018, p. 20) destaca que

O direito a educação inclusiva é assegurado a todas as pessoas com deficiência e abarca tanto o acesso (matrícula) ao ensino comum, quanto às condições de permanência e efetiva participação, garantindo a acessibilidade, o atendimento educacional individualizado, a formação dos profissionais e as medidas de apoio apropriadas para o máximo desenvolvimento do potencial de cada estudante.

Portanto, ressalva-se a importância da participação dos professores da classe comum nos planejamentos com o professor especialista a fim de promover de fato a inclusão na sala comum e materiais que supram de fato as necessidades desse alunado, a partir da elaboração de metas que são revistas com estes diariamente (SIQUEIRA, 2012). De igual modo, reafirma-se a necessidade de que a família, o aluno e outros profissionais participem desse planejamento, com vistas a aperfeiçoar o trabalho que já vem sendo desenvolvido.

Os professores que participam das reuniões do planejamento específico para os PAEE indicam que estas ocorrem semanalmente (100%). O grau de satisfação com estes planejamentos é de 02 (6,6%), de 03 (53,3%), de 04 (13,3%) e de 05 (6,6%), 20,2% não responderam a este item.

Os participantes da pesquisa indicam que “frequentemente” recebem apoio de membro(s) da equipe multidisciplinar para planejar o ensino individualizado para o PAEE em sala comum (100%). Sobre o grau de satisfação quanto a esse apoio, 26,6% indicou que consiste no grau 03; 33,3% apontou o grau 04 e 26,6% sinalizou o grau 05, o que

indica que, apesar das lacunas, o trabalho realizado pelo professor do AEE juntamente com o professor da sala comum é satisfatório. As professoras Ipê Amarelo e Carnaúba afirmam que o trabalho em parceria não alcança grau 05 porque observam que “a professora do AEE está sobrecarregada”, de modo que nem “sempre” é possível atender a todas as demandas.

Quanto ao apoio de membro(s) da equipe multidisciplinar para planejar o ensino individualizado aponta-se que “às vezes” esse apoio acontece, pois na realidade este é realizado apenas pela equipe do Serviço de Inclusão da escola e 26,6% indicaram grau 04 de satisfação, ao passo que os demais (73,4%) apontam insatisfação neste quesito. Uma alternativa seria a contratação de professores de educação especial qualificados, de forma a alterar essa visão. Reconhece-se que o PEI, tal como foi concebido e como é executado em outros países e em alguns estados do Brasil, implica no envolvimento de uma equipe multidisciplinar, como afirmam Tannús-Valadão e Mendes (2018) e Tannús-Valadão (2010).

5.7. CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tendo em consideração a caracterização da prática pedagógica dos professores, neste eixo, foram abordados os dados sobre a participação dos alunos PAEE nas atividades das turmas; as modificações ou não na prática pedagógica; o grau de satisfação dos professores com o apoio do professor de educação especial (PEESP); as atividades de estimulação precoce (grau de satisfação com o apoio do PEESP; frequência do apoio recebido); as diferenciações curriculares (frequência, satisfação, nas estratégias de ensino, nos materiais/recursos didáticos, na estrutura física da sala de aula; nas formas de avaliação e se não realiza.

Entre os professores pesquisados, 78, 3% afirmou que mais da metade dos estudantes participa das atividades propostas (atividades impressas diferenciadas, utilização de recursos pedagógicos, atividades em grupo, atividades de vídeo e projetos interdisciplinares que acontecem na escola) e 21,7% não respondeu este item, acredita-se que esses professores trabalhem com estudantes do PAEE que não necessitem de um atendimento individualizado.

No quesito modificações na prática pedagógica para trabalhar com o aluno PAEE, 67% dos professores pesquisados indicou que “às vezes” realizam modificações em sua prática pedagógica, sobretudo nos casos mais necessários e, 33% não respondeu este item. Este item evidencia-se nas falas dos professores Cajueiro, Pinheiro, Cedro e Magnólia.

[...] primeiro conhecer o problema do aluno e buscar estratégias e metodologias que possibilitassem a estadia do aluno na sala com grupo que estava inserido e também passei a elaborar recursos e materiais didáticos que pudessem desenvolver o seu cognitivo e socioemocional dele. (Cajueiro)

[...] na de multiplicação utilizando a malha quadriculada para a gente fazer disposições retangulares para eles visualizarem na prática, como é a multiplicação e também o uso através de bolinhas, bolinhas para que eles percebem essa repetição e mostrar para eles que a multiplicação nada mais é que uma adição de parcelas que se repetem, então se a gente repetiu a quantidade de bolinhas de acordo com a multiplicação eles vão chegar no resultado [...] (Pinheiro)

[...] procurando sempre buscar naquele aluno, aprender com ele, buscar aquilo que o atrai, aquilo que ele gosta de fazer, daquilo que chama a atenção para tentar associar com aquilo que está sendo abordado [...] Cedro

[...] eu sempre gostei de utilizar muitas imagens para que pudessem ser associadas com o conteúdo que estava sendo trabalhado, modelos didáticos para representar, principalmente por conta da minha disciplina que ciências permite uma representação da maioria dos conteúdos na forma de modelos, então acredito que a utilização de modelos e de imagens era o que eu mais utilizava na minha prática. (Magnólia)

Ressalta-se que é necessário que o professor seja flexível para propor modificações e estas devem promover equilíbrio entre o que o aluno já consegue fazer e o que ele precisa aprender. A modificação na prática pedagógica tem por base negociações que são feitas entre o professor, a escola, a família, ou seja, é resultante de acordos, conflitos e adesões, mas, sobretudo, implica em intencionalidade, como afirma Franco (2012) e Ball, Maguire e Braun (2012).

Os participantes indicam que “frequentemente” ou “sempre” (100%) recebem apoio do professor de educação especial para realizar as modificações necessárias para o PAEE e o grau de satisfação destes com o serviço varia entre 3 e 4 (100%).

Nos casos em que não são realizadas modificações na prática com os alunos PAEE, os motivos apresentados foram os seguintes: acredita que os alunos PAEE não devem receber modificações extras em relação aos demais alunos (6,2%), não possuem formação necessária para realizar estas modificações (6,2%), não possuem materiais/recursos didáticos e/ou equipamentos/recursos tecnológicos necessários em sala de aula para realizar estas modificações (6,2%), não possuem tempo fora da sala de aula para planejar e/ou elaborar estas modificações (6,2%), não fazem modificações por outros motivos não listados (12,5%) e não respondeu ao quesito (62,7%). Os motivos alegados contribuem para as falhas existentes na inclusão dos alunos PAEE na sala

comum na instituição. Esse resultado também mostra que a escola poderia adotar o ensino diferenciado, o DUA ou mesmo o Coensino.

Sobre a estimulação precoce, os participantes responderam que não se aplica (100%), uma vez que seus alunos são do Ensino Fundamental, logo não necessitam desse serviço.

Quanto a modificações nos objetivos previstos no currículo padrão, os professores Jequitibá, Magnólia, Flamboyant, Carnaúba e Ipê Amarelo indicam que “frequentemente” são realizadas diferenciações necessárias nos objetivos (63,3%). Aspecto este que vai ao encontro do que afirma Ball, Maguire e Braun (2012) acerca do currículo, pois “por meio da linguagem do currículo e pedagógica e por intermédio das possibilidades subjetivas que a relação com o conhecimento e com a aprendizagem em políticas torna possível”. Já os professores Coqueiro, Jatobá, Cedro, Aroeira e Angico (20%) indicam que “sempre” são realizadas diferenciações nos objetivos. Contudo, os professores Pinheiro, Ipê Branco e Cajueiro (16,6%) indicaram que somente “às vezes” realizam essas diferenciações.

Todos os professores (100%) apontam que “sempre” recebem auxílio do professor de Educação Especial e o grau de satisfação deles com o serviço varia entre 4 e 5 (73,4%) e para os outros a satisfação é de grau 3 (26,6%). O corpo docente como um todo manifestou que o motivo pelo qual não faz as adaptações nos objetivos não está listado no instrumento (100%).

No que diz respeito às estratégias de ensino, 53,3% dos participantes indicou que “sempre” que necessárias são realizadas diferenciações nestas, 33,3% sinalizou que isso ocorre “frequentemente”, 6,6% apontou que só “às vezes” isso acontece e 6,6% dos professores não respondeu a esta questão. Isso demonstra que o professor da classe comum toma as decisões referentes à melhor forma de implementar o currículo, de acordo com o que Hainaut (apud PACHECO, 2005) afirma, ou seja, de que este consiste em uma definição da educação que se pretende transmitir.

Quanto ao apoio do professor de educação especial, 6,7% afirmou que “às vezes” recebe auxílio do professor de educação especial, 33,3% indicou que “frequentemente” recebe este auxílio e 33,3% apontou que “sempre” recebem esse auxílio. Desse modo, 53,3% sinalizou que o grau de satisfação é 4; 26,6% afirmam que é 5 e 21,1% não respondeu este item, ou seja, mais da metade do professorado está satisfeita com o trabalho feito pelo professor de educação especial, embora existam falhas expressas no grau de satisfação indicado pelos professores. Considera-se que, embora o modelo

adotado pela instituição não se caracterize como ensino colaborativo (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2018; MENDES, ALMEIDA, TOYODA, 2011), há uma valorização do trabalho deste profissional e uma troca positiva entre este e os professores da classe comum.

Nos casos em que o professor não realiza diferenciações nas estratégias de ensino para trabalhar com o aluno PAEE, os motivos são: 1) acredita que os alunos PAEE devem possuir estratégias de ensino diferenciado dos demais (6,6%), 2) não possuem tempo fora da sala para planejar e/ou elaborar estas diferenciações (6,6%), 3) são, em alguns casos, orientados(as) pela coordenação e/ou diretor e/ou vice diretor e/ou equipe gestora para não realizar estas modificações (20%) e, por fim, (66,8%) não responderam a este item. Percebe-se uma contradição entre a resposta dada anteriormente, quando a maioria afirmou que realiza diferenciações e esta em que a maioria não respondeu a questão. Sanches (1996 apud ALMEIDA; RAMOS, 2012) defende a diferenciação de estratégias como forma de evitar o cansaço e a saturação, além de ser uma forma de estimular outras habilidades. O fato de alguns professores terem afirmado não ter tempo para tal vai ao encontro do que afirma Heacox (2006), de que este é um dos desafios enfrentado pelo professor da classe comum.

Quanto aos materiais/recursos didáticos, 66,6% dos professores apontam que “sempre” que necessário são realizadas diferenciações nos materiais/recursos didáticos e 33,4% apontam que não modificam porque os alunos conseguem cumprir as atividades com material adotado e elaborado pelos próprios professores para a turma. E para essas diferenciações o professor da classe comum da instituição conta “frequentemente” (100%) com o professor de educação especial da escola (ver apêndice C), sendo que o grau de satisfação com este serviço varia entre 4 (53,3%) e 5 (46,7) indicado pelos entrevistados. Na perspectiva do ensino diferenciado, Heacox (2006) defende que os materiais e recursos devem ser diferenciados.

No caso da não diferenciação nos materiais/recursos didáticos para trabalhar com o PAEE, os motivos apontados pelos pesquisados foram: 1) acredito que os alunos PAEE devem possuir materiais/recursos diferenciados dos demais (18,7%); 2) relatam não ter tempo fora da sala de aula para planejar e/ou elaborar as diferenciações (6,2%) e, 3) (75,1%) não respondeu a este item.

Com relação a estrutura física da sala de aula da instituição, todos (100%) afirmaram que “às vezes” (100%) são realizadas diferenciações necessárias na infraestrutura física das salas de aula. Nesse quesito, o projeto de educação especial

auxilia “frequentemente” (26,6%) e “sempre” (72,3%) os professores da classe comum e somente 1,1% não respondeu a este quesito. O grau de satisfação com esse auxílio varia entre 4 (63,3) e 5 (46,6%).

Os motivos pelos quais os professores não realizam diferenciações na infraestrutura física da sala de aula para trabalhar com os alunos PAEE são: sou orientado(a) pela coordenação e/ou diretor e/ou vice diretor e/ou equipe gestora do município para não realizar estas modificações (13,3%) e por outros motivos que não foram listados neste item (86,7%). Observa-se que as salas são amplas, as cadeiras são grandes e acolchoadas e, além disso, os alunos PAEE não demandam essas alterações. De modo geral, as necessidades deles são atendidas na própria sala de aula, onde passam a maior parte do tempo e só eventualmente vão ao Serviço de AEE.

Sobre as formas de avaliação, 53,3% dos entrevistados indicou que “sempre” que necessário são realizadas e 47,7% que para seus alunos estas não são necessárias. Os participantes ressaltaram que o professor de educação especial “às vezes” auxilia os professores da classe comum na diferenciação da avaliação (100%). O grau de satisfação, de acordo com 33,3% dos docentes é de 5 para este serviço e para 40% varia entre os graus 3 e 4 para este apoio, ou seja, embora exista uma lacuna neste apoio, os professores julgam que ele acontece e é bom. Neste item, os professores não indicaram os motivos que os levaram a optar por não diferenciar as formas de avaliação (100%).

5.8. AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DO ALUNO PAEE

No que diz respeito a avaliação do desempenho dos alunos PAEE, as categorias dividem-se em: frequência com que correspondem às expectativas acadêmicas do ano/série e ao planejamento; frequência com que solicitam o serviço do AEE ou outro profissional para aplicar avaliação escrita, participação destes educandos em avaliações de larga escala, se há aplicação de avaliação escrita para os alunos e para o PAEE, os critérios de avaliação adotados no que diz respeito a identificar o que foi aprendido, as dificuldades, planejamento de intervenções, observações acerca do trabalho realizado, ajuda ao PAEE para adquirir autonomia, desenvolvimento e segurança, favorecer a socialização deste, analisar o trabalho docente desenvolvido, as adaptações efetivadas em avaliações escritas (duração; conteúdo; auxílio de professor de educação especial, outro profissional ou outro aluno; modo como pode ser respondidas as avaliações, modo de

impressão, outra forma de diferenciação não listada), plano de transição e terminalidade específica.

Quanto ao fato de os alunos PAEE corresponder às expectativas acadêmicas do ano/série no qual se encontra, 33,3% dos professores indicou que “às vezes” eles conseguem corresponder, 26,7% apontou que “frequentemente” correspondem às expectativas e 40% “sempre” correspondem. Nesse sentido, frisa-se que mais da metade dos estudantes PAEE têm um desempenho que atende às expectativas dos professores, o que é um indício de que estes contrariam todos que pensam que não eles conseguem se desenvolver.

Já em relação ao planejamento, os participantes indicaram que “frequentemente” os sujeitos do PAEE correspondem (100%). A esse respeito, observa-se que há um planejamento diário e intensivo dos professores para organizar o trabalho pedagógico não apenas com os alunos PAEE, mas envolvendo toda a turma. Esse planejamento envolve diretamente o professor do AEE que pode, por exemplo, fazer uma maquete que servirá para todos os alunos. Isso está de acordo com o que Franco (2012) comenta acerca do processo do planejamento.

No item que se refere à frequência com a qual os professores da classe comum solicitam que o professor da educação especial aplique a avaliação escrita dos alunos PAEE em local separado do restante da turma, eles indicam que isso ocorre “frequentemente” (60%) e “sempre” (40%), pois verifica-se que o rendimento da prova escrita desses alunos é maior no trabalho um a um, assim como em função da observação de que seu desempenho é melhor ao fazerem a prova em um ambiente mais tranquilo e com o auxílio de um professor de forma individualizada. Ressalta-se que nem todos os alunos PAEE necessitam desse atendimento, pois a maioria faz a prova escrita na sala de aula com o professor da classe comum. Este fato demonstra que a instituição busca incluir esses educandos, uma vez que esse procedimento não é comumente adotado em outros locais.

Sobre a participação dos alunos em provas de larga escala, os professores apontaram que os alunos com comprometimento mais severo, como por exemplo, aqueles com Paralisia Cerebral, “nunca” (60%) participam dessas provas, pois não são e nem podem ser adaptadas e eles apresentam muitas dificuldades. Já em relação aos casos mais leves, os participantes sinalizaram que os estudantes participam “frequentemente” (20%), “sempre” (13,3%), “às vezes” (6,7%) por não apresentarem dificuldades significativas no processo.

A avaliação escrita é aplicada para todos os alunos e também para os alunos PAEE (100%), entretanto, estes recebem provas adaptadas ao nível em que se encontram no processo de escolarização.

O quadro a seguir aponta os critérios de avaliação adotados com os alunos PAEE, apresentando simultaneamente o número de professores e a porcentagem.

Quadro 6: Critérios de avaliação do PAEE

	Critério utilizado para todos os alunos	Critério utilizado somente para os alunos que não são Público Alvo da Educação Especial	Critério utilizado somente para os alunos Público Alvo da Educação Especial	Não utilizo este critério para nenhum aluno
Identificar o que foi aprendido	10 – 66,6%		3 – 20%	1 - 13,4%
Identificar as dificuldades	11 – 73,3%		3 – 26,7%	
Para planejar intervenções	10 – 66,6%		3 – 33,4%	
Observar os resultados do trabalho realizado	11 – 73,3%		3 – 26,7%	
Ajudar o aluno a se desenvolver ter autonomia e sentir-se seguro	11 – 73,3%		3 – 26,7%	
Favorecer a socialização	9 – 39,1%	2 – 8,7%	1 – 4,3%	8 – 34,7%
Analisar meu trabalho docente	11 - 73,3%		3 – 26,7%	

Fonte: Dados da pesquisadora

De acordo com o quadro, percebe-se que quanto ao critério de identificar o que foi aprendido, 66,6% o adotam para todos os alunos, 20% só para os alunos PAEE e 13,4% não utiliza nenhum critério. Quanto a identificar as dificuldades, 73,3% adotam esse critério de avaliação para todos os alunos e 26,7% dos professores o fazem somente para o aluno PAEE. No que diz respeito ao planejamento das intervenções, 66,6% planejam para todos os alunos e apenas 33,4% planejam unicamente para o PAEE. Estes resultados apontam que a maioria dos professores planeja de forma uniforme tanto para os alunos ditos normais quanto para os alunos com deficiência, o que tende a indicar que estes traçam metas igualitárias e, ao mesmo tempo, consideram as especificidades dos alunos, em especial do PAEE. Outro ponto a ser ressaltado é o fato de que a maioria trabalha com alunos que não necessitam de um planejamento específico e que conseguem acompanhar o currículo proposto para todos, o que é indicativo de que a escola se

beneficiária do Ensino Diferenciado (HEACOX, 2006 ALMEIDA; RAMOS, 2012) ou do Desenho Universal para a Aprendizagem (ZERBATO; MENDES, 2018; NUNES; MADUREIRA, 2015)

O critério de observação do trabalho realizado demonstrou os seguintes resultados: 73,3% dos professores observam todos os alunos e 26,7% o fazem apenas com o aluno PAEE.

No que se refere aos critérios ajudar o aluno a se desenvolver, ter autonomia e sentir-se seguro observa-se o mesmo resultado encontrado no critério anterior, ou seja, 73,3% diz respeito a todos os alunos e 26,7% só aos alunos PAEE. Por outro lado, chama atenção o fato de que os professores apresentam distintos critérios no quesito socialização enquanto critério, pois 39,1% o adotam para todos os alunos, 8,7% somente para os alunos que não são público alvo, 4,3% para o PAEE e 34,7% não utiliza esse critério. Isso é interessante tendo em vista que na maioria dos casos a socialização é tida como mais importante do que o processo de escolarização e observa-se que somente 4,3% o adotam para esse público. Para analisar seu trabalho docente, 73,3% dos partícipes utilizam o critério para todos os alunos e 26,7% o fazem apenas pelos critérios do PAEE.

Com relação às diferenciações realizadas em avaliações escritas, os dados indicam que os professores utilizam diferenciação no tempo de duração da avaliação da prova escrita (100%), pois na escola os alunos PAEE têm direito a 1 (uma) hora a mais de tempo de prova. De igual modo, existem adaptações nos conteúdos das provas escritas, no modo como as avaliações podem ser respondidas (oral em vez de escrita) e no modo de impressão que, nesse caso, refere-se ao tamanho da fonte (que pode ser tamanho 18, por exemplo). Ressalta-se que estas modificações ocorrem para a maioria dos casos que são assistidos pelo Serviço de Inclusão da escola pesquisada (100%). Não são adotados o auxílio de outro profissional, de outro aluno e/ou outra forma de diferenciação não listada.

5.9. PLANO DE TRANSIÇÃO ENTRE ETAPAS DE ENSINO

No que se refere ao plano de transição entre etapas de ensino, observa-se que não existe previsão deste na legislação brasileira, o que constitui lacuna importante para o processo de escolarização dos alunos PAEE. Em outros países, como os Estados Unidos, por exemplo, a legislação em vigor prevê distintos planos entre os vários níveis, podendo apresentar variações de estado para estado, entretanto, há essa preocupação evidenciada.

Neste estudo, os professores indicaram que realizam plano de transição entre etapas para os alunos PAEE, sobretudo nos casos mais severos, como política da escola,

uma vez que, como afirmado anteriormente, não há indicação na legislação brasileira de como proceder nesses casos. A transição da qual os professores falam diz respeito à preparação do aluno e do professor da série seguinte quanto às potencialidades e dificuldades do educando. No entanto, os profissionais deste estudo não realizaram plano de transição para o mercado de trabalho, para o ensino tecnológico e para o ensino superior.

Relativamente à terminalidade específica, ou seja, documento no qual consta o currículo específico para o aluno de acordo com o nível em que este se encontra, os dados mostram que os professores acreditam que os alunos PAEE devem receber “frequentemente” (100%) este documento, pois este respeita as necessidades de cada aluno e também pelo fato de que nesta instituição tem um número significativo de alunos que possuem o Plano Educacional Especializado.

Evidencia-se que a escola emite o certificado de terminalidade específica, pois desde a Educação Infantil o currículo sofre diferenciações. Isto está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual no inciso II do art. 59 define que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos PAEE “a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”.

5.10. INTERAÇÃO

Conforme informações obtidas através dos questionários acerca da autonomia e/ou oportunidade de expressar as suas percepções a profissionais externos à escola (supervisor de ensino da sua rede, profissional responsável pela educação especial da sua rede de ensino) através de um feedback auto avaliativo (avanços, conhecimentos, estratégias, dificuldades, opiniões, insatisfações e/ou dúvidas), nota-se que os professores não têm acesso a esses profissionais.

No tocante aos membros da equipe multidisciplinar, profissionais que compõem a equipe escolar (diretor ou vice diretor, orientador educacional, coordenador pedagógico, outros professores da classe comum), os dados obtidos neste estudos apontam que a frequência de interação varia entre “frequentemente” (46,6%) e “sempre” (53,4%), que discutem sobre as estratégias de ensino utilizadas com os alunos PAEE (47,3%), o que é de suma importância para verificar se as estratégias estão sendo funcionais ou não e, a partir desses diálogos, surgem novas ideias, trocas de materiais, pois o que deu certo com

um sujeito também pode dar em outros casos (52,7%). O grau de satisfação com essas interações varia entre 33,3% para o grau 3, 33,3% grau para o 4 e 32,2% para o 5 por estarem limitados apenas ao aspecto referente a estratégias.

Esmiucando os dados encontrados, percebe-se que o contato dos professores da sala comum na instituição pesquisada com o orientador educacional é frequente ou “sempre” (100%), e para ela são expressas as dúvidas acerca dos alunos PAEE (34%), as estratégias de ensino utilizadas com o aluno PAEE (23,6%), as satisfações em relação aos avanços dos alunos PAEE (14,5%) e as opiniões acerca desses educandos (27,9%). O grau de satisfação varia de 3 a 5 (100%), o que indica que estão satisfeitos, além de revelar que questões importantes referentes à inclusão são levadas a este profissional.

A interação entre os professores da classe comum e a coordenadora pedagógica também acontece “frequentemente” ou “sempre” (100%) e, de igual modo, são discutidas as dúvidas acerca dos alunos PAEE (43,2%), as estratégias de ensino utilizadas com o aluno PAEE (36,2%) e as insatisfações relacionadas a inclusão escolar na escola (20,6%).

Na escola, o professor da classe comum interage “frequentemente” ou “sempre” (100%) com a professora de Educação Especial. Os conhecimentos relacionados à educação especial (34%), as dúvidas acerca dos alunos PAEE (31,3%) e as estratégias de ensino utilizadas com o aluno PAEE (34,7%) são discutidas com ela. Conforme previsto no Decreto nº 7.611/11 constituem atribuições do professor do AEE essa articulação com os professores da sala de aula comum com vista à disponibilizar serviços, recursos e estratégias que melhorem a inclusão escolar desses alunos (BRASIL, 2008).

Diferentemente do que acontece em outras instituições escolares, conforme aponta Mendes (2010), a instituição pesquisada atendente todos os educandos PAEE como preconizam Porto, Marquezine e Tanaka (2013). Além disso, as salas disponibilizadas pela escola contêm os mesmos equipamentos e recursos didáticos daquelas equipadas pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2008; DUTRA, 2018; BRASIL, 2009; BRASIL, 2010).

Sobre os acompanhantes(s)/atendente(s), pessoal de apoio também estão “frequentemente” ou “sempre” (100%) interagindo com os professores da classe comum. Já com estes profissionais são compartilhados conhecimentos relacionados à educação especial (25,3%), dúvidas acerca dos alunos PAEE (41,5%) e estratégias de ensino utilizadas com o aluno PAEE (33,2%). Conforme comentado anteriormente, o relacionamento dos professores da classe comum com esses profissionais é mais fecundo

As trocas de informações sobre os alunos entre os profissionais possibilitam o direcionamento quanto às estratégias de ensino, adequações nas diferenciações e recursos necessários e, por esta razão, o grau de satisfação varia entre 3 a 5 (100%), o que indica que estes profissionais estão de fato auxiliando os professores da classe comum. A atuação desse profissional está de acordo com o que prevê a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015). Ressalta-se, portanto, a importância desse profissional no processo de escolarização dos alunos PAEE.

Outro fator essencial no processo de inclusão é a interação entre os professores da classe comum e os familiares dos alunos PAEE que, de acordo com os dados deste estudo, ocorre “frequentemente” ou “sempre” (100%), sendo expressas as questões relacionadas às estratégias de ensino utilizadas com o aluno PAEE (100%). De acordo com as professoras Algodoeiro, Flamboyant e Cajueiro, essa interação é um dos desafios da escola com relação a educação inclusiva.

“A família tem que ser parceira, tem que acolher, ter um bom relacionamento. Tudo facilita quando existe essa compreensão, então ajuda muito a gente conseguir desenvolver um trabalho quando existe uma parceria e a família segue as recomendações dos médicos e a escola tenta fazer a outra parte, as coisas fluem melhor”. (Algodoeiro)

[...] Procura-se fazer o melhor sempre, seja nas questões pedagógicas, no mobiliário, no ambiente de sala de aula, no manejo com as crianças, na assistência à família... Nem sempre se concorda ou se discorda de tudo. [...]

[...] O que me preocupa como professora, é ver como as famílias de muitas dessas crianças, não percebem isso ou não investem mais nesse tipo de formação para o futuro. Querem apenas mostrar para a sociedade que a criança está dentro de um ambiente escolar mais elitista que muitas vezes não é o melhor para a ela. (Flamboyant)

[...] Escola e família, e as vezes as gente consegue atingir os objetivos é satisfatório, mas nem sempre as tentativas dão certo, então as vezes há essa insatisfação ou por parte da família, ou por parte da gente também que não conseguiu atingir e estar sempre buscando novas estratégias para poder atender a necessidade do aluno. (Cajueiro)

Nota-se que existe um descompasso entre a escola e a família, pois a interação com os familiares dos alunos PAEE seja imprescindível, isso nem “sempre” acontece. Por outro lado, quando ocorre, os avanços são significativos. A família é fator relevante no processo de desenvolvimento cognitivo e pessoal de cada sujeito, pois é o primeiro sistema social, no qual cada um tem seu papel. D’ Antino (1998 apud RÊGO; SOARES, 2003, p.42) afirma que “a família é o primeiro e mais importante “berço” do indivíduo,

tendo como função original satisfazer todas as necessidades físicas, afetivas e sociais da criança”. Nesse sentido, a família tem o papel de mediar a relação entre a criança e o meio social, descobrindo os desafios e as possibilidades da vida em meio à sociedade.

No que concerne às categorias profissionais como professor(es) bilíngue, instrutor de libras, guia-intérprete, tradutor(es) e intérpretes de libras/língua portuguesa ou outro profissional de dentro da escola, destaca-se que a instituição não conta no seu quadro efetivo com estes profissionais que trabalham especificamente com deficiências sensoriais (surdez e cegueira), uma vez que não existem esses alunos na escola.

No que diz respeito a interação entre os professores da classe comum e os alunos PAEE, evidenciou-se que esta ocorre “frequentemente” e “sempre” (100%) de acordo com os professores pesquisados. Contudo, salienta-se que a frequência de interação com esse público dos professores Cerejeira, Cedro, Jatobá, Carnaúba, Pinheiro e Ipê Branco é menor. Os professores Angico, Aroeira, Ipê Amarelo e Magnólia demonstram ter uma maior interação com esses educandos. Destaca-se a fala da professora Angico que diz que “cria mais vínculo com os alunos do PAEE do que com os demais”, isso se dá em virtude do contato frequente dela com esses sujeitos.

Sobre orientação individualizada e a busca dos alunos PAEE pelos professores para solucionar dúvidas e dificuldades, os docentes indicaram que ocorre “frequentemente” e “sempre” (100%). A presença efetiva do professor da classe comum propicia aos alunos PAEE mais segurança, por conseguinte autonomia, maior interesse e elevação na autoestima, pontos significativos para a aprendizagem desses estudantes (FRANCO, 2012).

Nessa perspectiva, 86,3% dos professores entrevistados afirmaram que “frequentemente” observam e realizam atividades com os estudantes PAEE, a fim de perceberem suas potencialidades e dificuldades, o que ajuda na elaboração das atividades diferenciadas. Porém, 13,3% dos participantes indicaram que raramente ou “às vezes” verificam as atividades, o que pode dificultar na avaliação e na intervenção no ensino e aprendizagem desses alunos.

No que diz respeito a socialização e interação dos alunos PAEE na escola estudada, os professores indicam que “frequentemente” e “sempre” (100%) têm vínculos de amizade na sala de aula, participam das atividades em grupo e são recebidos de forma positiva pelos seus colegas. Destaca-se também que os estudantes que possuem maior comprometimento necessitam de uma intervenção mais significativa dos professores e/ou acompanhantes e os casos mais leves conseguem interagir com autonomia.

Como estratégia de interação social, 86,6% dos professores estão “frequentemente” e “sempre” pedindo aos alunos PAEE que os auxiliem em alguma atividade em sala, seja na distribuição de materiais como agendas e atividades impressas e/ou para apagarem o quadro. Nota-se que este é um dos mecanismos que favorece ao professor a socialização dos estudantes PAEE tanto com ele quanto com a turma, além de desenvolver habilidades como concentração e limites. No entanto, 13,3% dos participantes da pesquisa optam por raramente designar algo para esse alunado.

No tocante às festas e eventos realizados pela escola, os professores participantes deste estudo afirmam que os alunos PAEE participam “frequentemente” e “sempre” (100%) dessas atividades, principalmente no horário letivo. No entanto, como a escola possui projetos, em destaque o Projeto Gentileza que realiza atividades fora do horário letivo, esse alunado também participa desses momentos, bem como dos passeios que a escola promove em Teresina, pois a escola não realiza passeios fora da cidade com alunos do Ensino Fundamental menor.

5.11. SENSO DE AUTO EFICÁCIA

Esta categoria centra-se na avaliação do professor da classe comum acerca do seu trabalho pedagógico com o aluno PAEE, enfatizando a forma de entrada dos estudantes, grau de satisfação quanto ao processo de inclusão, quanto ao conhecimento sobre as necessidades pedagógicas dos alunos, as necessidades formativas que acreditam precisar para aumentar seu conhecimento, conhecimento sobre procedimentos, materiais/recursos didáticos indicados para o trabalho com esse público, assim como recursos tecnológicos, conhecimento sobre a legislação, direitos e deveres como professor e direitos do aluno e modo como as necessidades formativas devem ser satisfeitas.

Relativamente a entrada dos alunos, 53,3% considera totalmente satisfatória a forma de inserção na escola, 40% percebe como muita satisfatória e 6,7% satisfatória. No tocante a insatisfação quanto essa entrada, a maioria dos professores (52,6%) afirma outro motivo não listado, 26,3% considera que há insuficiência de tempo para planejamento e elaboração de diferenciações, 10,5% considera que há insuficiência de apoio e/ou outros profissionais especializados, 5,2% falta de apoio de profissionais responsáveis pela Educação Especial da sua rede de ensino e 5,2% não respondeu (1 pessoa).

No que tange ao grau de satisfação quanto a inclusão realizada pela escola, 60% apresenta grau de satisfação 4, 26,6% grau 5 e 6,6% não respondeu (1 pessoa). Contraditoriamente, quando questionados quanto aos motivos para possível insatisfação

43,7% afirmam que há insuficiência de tempo para planejamento, 25% insuficiência de apoio e/ou outros profissionais especializados e 25% por insuficiência de formação e 6,2% por outro motivo não listado. Observa-se que há um elevado grau de satisfação com a inclusão, mas ao serem questionados, atribuem a si mesmo ou a outros as dificuldades que enfrentam, fato diretamente relacionado as condições de trabalho existentes (SILVA, MIRANDA, BORDAS, 2019; NUNES, 2008; SANINI; BOSA, 2015; BASILIO; FONSECA ALMEIDA, 2018) e a formação (FORTES-LUSTOSA, PAIXÃO, 2016; JESUS, BORGES, 2018; GARCIA, 2013)

Quanto ao grau de conhecimento acerca das necessidades pedagógicas dos alunos como um todo, 66,6% dos professores apresentam grau 4 de satisfação e os outros distribuem-se equitativamente com 13,3% nos graus 3 e 5. Quanto a frequência em que eles percebem que necessitam aumentar o conhecimento para trabalhar com alunos como um todo, 46,6% consideram que “frequentemente”, 20% “sempre” e 26,6% “às vezes”. Sobre o grau de conhecimento acerca das necessidades pedagógicas dos alunos PAEE 46,6% atribuem grau 3, 40% indicam grau 4 e 13,4% grau 5. Já com relação a frequência em que eles percebem que necessitam aumentar o conhecimento para trabalhar com alunos PAEE 46,6% acreditam que “frequentemente”, 33,3% “sempre”, e 13,3% “às vezes”. Comparando os dois resultados é possível perceber que os professores se sentem mais à vontade para trabalhar com alunos como um todo assim como a maioria assume que precisa desenvolver mais conhecimentos sobre o PAEE.

No que diz respeito ao grau de conhecimento sobre procedimentos, materiais/recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos PAEE, 46,6% dos professores indicaram grau 3, 40% afirmaram grau 4 e 13,2% grau 5. A frequência com que eles acreditam ter necessidades formativas para aumentar o grau de conhecimento acerca dos procedimentos, materiais/recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos PAEE, 20% indicaram “às vezes”, 40% “frequentemente” e 40% “sempre”.

Quanto ao conhecimento sobre equipamentos/recursos tecnológicos que atendam as necessidades pedagógicas do PAEE, 13,2% dos professores afirmaram que não tem nenhum conhecimento, 66,6% grau 3 de conhecimento e 19,9% possuem grau 5 de conhecimento. Essa lacuna poderia ser preenchida por uma formação mais ampla.

Sobre o conhecimento acerca da legislação que compõem a política de inclusão escola, 39,9% indicaram grau 2, ao passo que 46,6% indicaram grau 3 e 13,2% grau 5. Com relação aos direitos e deveres enquanto professor de classe comum, 40% atribuem

grau 4, 33,3% grau 5 e 33,3% grau 3. Percebe-se que não há conhecimento por parte dos professores da legislação existente, como no item a seguir.

Já quanto aos direitos dos alunos PAEE, 33,3% atribuem graus 3 e 4, 13,3% atribuem graus 1 e 2 e 6,6% não respondeu a este item. Acerca do conhecimento sobre os direitos desse segmento, 53,3% consideram que necessitam aprender mais “frequentemente”, 33,3% necessitam aprender “sempre” e 13,3% “às vezes”.

Os professores apresentaram distintas respostas sobre as formas que podem viabilizar sua participação com vistas a alcançar seus objetivos referente às necessidades formativas. Desse modo, 18% apresentaram que seria mais fácil com a disponibilização de material e recurso didático para consulta autodidata, 11,1% com a experiência prática na escola e na sala de aula, 18,6% a partir do compartilhamento de opiniões ou experiências com profissionais da escola em planejamento coletivo, 18,6% com cursos de duração para aperfeiçoamento e ou atualização, 5,5% cursos de especialização a distância, 4,1% curso de especialização presencial, 4,1% cursos de especialização semipresencial, 9,7% considera que deveria ser trabalhada na formação inicial, 4,1% a partir de mestrado acadêmico, 4,1% através de mestrado profissional e 2,7% em curso de doutorado. Verifica-se que grande parte dos professores (53,1%) dos professores consideram que seria mais fácil aprender a partir da experiência compartilhada, de forma autodidata ou em cursos à distância, ao passo 28,8% preferem uma forma de estudo que envolva uma formação específica a nível de especialização ou mestrado e doutorado.

O que é possível perceber, a partir destes dados, é que a maioria dos professores provavelmente optaria por uma formação mais experiencial em função dos inúmeros compromissos assumidos no seu cotidiano, tanto no trabalho quanto nas relações sociais de modo geral (SILVA, MIRANDA, BORDAS, 2019; NUNES, 2008; SANINI; BOSA, 2015; BASILIO; FONSECA ALMEIDA, 2018). Por outro lado, o restante ao buscar uma formação mais tradicional evidencia o que de fato a realidade mostra, pois os cursos de formação inicial não formam profissionais para trabalhar com esse público, as especializações normalmente são ofertadas por instituições privadas e a poucos mestrados no país que capacitem especificamente para essa área, como é o caso, por exemplo, da Universidade de São Carlos – São Paulo. A tendência tem sido formação em serviço e ofertada por instituições privadas (MENDES, 2011; JESUS, BORGES, 2018; GARCIA, 2013)

5.12. AVALIAÇÃO DO TRABALHO PELO PROFESSOR

Essa categoria aborda quanto ao trabalho direcionado ao aluno PAEE, considerando os seguintes aspectos: modificação na prática pedagógica, diferenciação nos objetivos previstos no currículo padrão, diferenciação nas estratégias, nos materiais e recursos didáticos, na infraestrutura física da sala de aula, nas formas de avaliação, quanto ao preconceito e a interação de alunos PAEE.

Em relação a modificação na prática pedagógica, 60% apresenta grau de satisfação 5, 20% grau 4, 13,3 não realiza modificações e a 6,6% não respondeu. É importante ressaltar que a maioria dos professores se mostra satisfeita com o trabalho que realiza e não se incomoda em operar modificações para ajustar o seu fazer ao aluno do PAEE.

Relativamente as diferenciações nos objetivos previstos no currículo, 64,3% demonstra grau 4, 14,3% apresentam graus 3 e 5 e somente 7,1% não respondeu. Quanto a esse aspecto é notório que os professores se mostram favoráveis a diferenciação nos objetos propostos, assim como observa-se essa tendência no que diz respeito a interação com os alunos PAEE, em que 60% dos professores apresentam grau 5 de satisfação, 26,6% grau 4 e 6,6% graus 2 e 3. Nesses casos percebe-se que os professores se mostram acessíveis, sem problemas para se relacionar com esse segmento.

Quanto aos materiais e recursos didáticos, percebe-se uma diminuição no grau de satisfação dos professores, pois estes apresentam índices baixos quanto ao grau de satisfação expostos da seguinte forma: grau 5 26,6%, grau 4 33,4%, grau 3 26,6% e 13,3% não respondeu. Contudo, uma provável justificativa para esse resultado é o elevado número de alunos atendidos pelo serviço de inclusão escolar, o que demanda a criação de recursos muitas vezes insuficientes para atender a demanda de forma completa, exigindo novos recursos que nem sempre podem ser feitos em tempo hábil, pois a equipe é constituída por duas professoras do AEE que contam com a ajuda unicamente dos próprios professores. A produção de material adaptado condiz com o que sugere a política acerca da Tecnologia Assistiva, no que diz respeito aos recursos e serviços disponibilizados nessa área. (BERSCH, 2017; GALVÃO FILHO (2009) LIBERATO E NUNES (2001).

No que diz respeito a infraestrutura da sala de aula, 33,3% apresentam grau 5 de satisfação, 46,6% grau 4, 13,3% grau 2 e 3. Percebe-se que a maioria está muito satisfeita com as condições existentes e as possíveis diferenciações realizadas no espaço físico da escola.

No que tange as diferenciações nas formas de avaliação, percebe-se também que os professores se dividem mais nos extratos, apresentando os seguintes resultados: 33,3% se mostram satisfeitos em grau 5, 26,6% grau 4, 20% grau 3 e nos graus 1, 2 e sem resposta igualmente 6,6%.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dizem respeito aos achados da pesquisa no que concerne à forma como está sendo implementada a política de inclusão escolar no contexto da prática do professor da classe comum em escola da rede particular de ensino de Teresina-PI. Destaca-se a importância de se discutir a inclusão no âmbito das escolas privadas, pois os dispositivos legais dispõem que a escolarização do PAEE deve ocorrer no ensino regular, regulamentadas as condições de acesso e permanência tanto no ensino público quanto no privado.

A educação é vista como direito fundamental previsto na Constituição Federal (1998). Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) apontam a obrigatoriedade da matrícula do aluno PAEE nas escolas regulares de ensino, como também esclarece a nota técnica nº 11/2010. Diferentemente das escolas públicas, o Atendimento Educacional Especial não computa dupla matrícula na rede particular e é de responsabilidade da própria instituição a implementação e manutenção dessas salas.

A escola, na perspectiva inclusiva, necessita adaptar-se a fim de atender às demandas dos alunos PAEE com o intuito de propiciar possibilidades que minimizem as limitações desse público e, para isso deve dispor de ações pedagógicas, autonomia e proporcionar a interação, assim como romper com as barreiras físicas e atitudinais.

A escola particular da referida pesquisa apresenta um número de expressivo de alunos PAEE, comparando-se com as escolas da rede pública de ensino que trazem uma amostragem de 3% de alunos incluídos, a escola supracitada inclui 5%, considerando a quantidade total do seu alunado. Destaca-se, entre os alunos PAEE, maior incidência daqueles que apresentam transtorno do espectro autista (TEA).

Dessa forma, os dados apontam que a escola se mostra adequada aos educandos desse segmento que a esta têm acesso. O serviço de inclusão juntamente com a coordenação de cada etapa de ensino adequa as condições físicas e curriculares a partir da necessidade dos alunos.

Desse modo, a pesquisa em questão investigou como se estrutura, na perspectiva do professor da classe comum, a política de inclusão em escola da rede particular de ensino em Teresina. Assim, nota-se o que destacam Ball, Maguire e Braun (2012) acerca de como as escolas, onde as políticas também são escritas a partir das produções dos sujeitos dessa comunidade, e como esse lócus torna essas políticas vivas e atuantes (ou

não). Por esta razão, a implantação de políticas torna-se um processo de mudanças a partir das condições e dos contextos nas quais se desenvolvem.

Assim sendo, espera-se que este estudo potencialize o campo da educação especial no ensino regular na perspectiva inclusiva. Considera-se que este se diferencia por enfatizar as políticas de inclusão na visão dos professores da classe comum e não na perspectiva dos professores do atendimento educacional especializado (AEE), ainda que esta seja a política primordial acerca da inclusão e o foco na maioria das pesquisas realizadas neste campo em nível nacional.

Quanto aos objetivos desta pesquisa, inicialmente no que diz respeito à identificação das políticas de inclusão escolar na rede particular no município de Teresina – PI, percebe-se que estas tiveram início na escola em questão, de modo sistematizado, em 2008 com o intuito de atender à política de educação especial na perspectiva inclusiva, bem como com o intuito ainda de socialização das pessoas PAEE. Posteriormente, efetiva-se de acordo com as determinações dos dispositivos legais, como por exemplo o Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Contudo, esta escola sempre teve perfil inclusivo, pois sempre teve alunos com deficiência e, em 2013, foi criado o Serviço de Inclusão, período em que houve um aumento significativo no número de matrículas de estudantes PAEE.

Dessa maneira, observa-se que as escolas públicas recebem do Ministério da Educação materiais pedagógicos, transporte e acesso às salas de recursos multifuncionais no contraturno, já as escolas da rede particular são responsáveis por propiciar formações aos professores, disponibilizar os recursos pedagógicos e organizar o atendimento para os alunos PAEE. Na escola estudada em particular, nota-se que o foco é otimizar o ensino nas salas de aulas, portanto, os alunos não frequentam o AEE no contraturno. O trabalho pedagógico é realizado na sala de aula comum. Esse é um grande diferencial.

Quanto ao perfil dos professores desta pesquisa, destaca-se que todos possuem curso superior completo, quatro deles possuem o curso de Pedagogia e quatro possuem o curso de licenciatura em Letras Português, cursos estes que possibilitam habilitação mínima do campo da educação especial. No entanto, apenas duas professoras possuem pós-graduação em educação especial, sendo que uma delas é professora na sala regular e a outra é a coordenadora do serviço de inclusão, e por terem feito este curso possuem a garantia de conhecimento básico acerca da educação especial. Dessa forma, constata-se um entrave no que diz respeito ao processo de escolarização dos alunos PAEE na perspectiva da inclusão, levando em conta que a Lei de Diretrizes e Bases determina que

se deva garantir aos alunos PAEE professores capacitados nas classes comuns. (GARCIA, 2013)

Esse é um dos fatores primordiais elencados pelos pesquisados nesta pesquisa, a maioria traz a falta de formação durante a graduação como um dos maiores desafios em sala de aula, pontua-se que mesmo com o contato com a disciplina de libras ainda não se tem suporte teórico suficiente para suprirem as necessidades dos alunos PAEE no processo de escolarização, muitos apontam que apenas na formação em serviço é que se tornam aptos a trabalharem de forma exitosa com esse público. Aponta-se também a necessidade de disciplinas que abordem essas temáticas na formação inicial.

Identificou-se também que, embora a maioria dos participantes tenha cursos de especialização, mestrado e doutorado, a formação continuada na área na educação especial ainda é uma lacuna para estes pesquisados. Sugere-se que a instituição pesquisada proporcione formações específicas no campo da educação especial aos seus colaboradores, sobretudo para aqueles que trabalham diretamente com essa realidade.

Com relação a atuação prática dos professores da classe comum na área da educação especial, destaca-se que cabe ao professor da classe comum estar a frente do processo de escolarização dos estudantes PAEE, assim estes realizam adequações no conteúdo, na avaliação e no currículo desses alunos. Também realizam em parceria com a equipe de inclusão, planejamentos específicos para 3,1% dos alunos PAEE e para 6.5% realizam adequações na formatação e redução nos itens das atividades. Contudo, a maioria dos professores apontam a necessidade de melhoria na assistência dada pelo serviço de inclusão da escola.

Também é realizada a articulação entre o professor da classe comum e o professor do atendimento educação especializado, conforme é previsto da resolução 7.611/11 e na proposta do modelo de ensino colaborativo apresentada neste estudo. Ademais, os pesquisados apontam que embora o Atendimento Educacional Especializado seja importante para o desenvolvimento dos recursos e serviços destinados aos alunos PAEE, nesta escola sinalizam que seja necessária readequação deste serviço.

No que diz respeito a identificação das políticas de inclusão implementadas na escolas de rede privada, especificamente a infraestrutura escolar, os dados indicam que a escola pesquisa possui uma estrutura física ampla e adequada, com o intuito de atender as necessidades de todos os alunos, inclusive os com deficiência, pois possui rampas e elevadores que propiciam maior mobilidade. Também possui materiais pedagógicos, materiais tecnológicos e duas salas de recursos multifuncionais. Os pesquisados também

destacaram que a escola também oferece todo o material que eles necessitem para executar os planejamentos.

Quanto às condições de acesso ao currículo, os dados apontam que todo o material é desenvolvido pelos professores e pelos professores do AEE, portanto todo o material é de responsabilidade da escola. Além disso, a escola dispõe nas salas de recursos, materiais da tecnologia assistiva como livros adaptados, pranchas de comunicação, alfabetário, jogos de matemática, jogos de encaixe, maquetes, jogos de montagem, computadores, tablets e *softwares boardmaker*. Estes dados revelam que além do espaço físico são disponibilizados recursos que efetivam a inclusão escolar dos alunos PAEE nesta instituição.

Com relação às dificuldades destacadas os participantes do estudo destacaram a falta de tempo para planejar as atividades, o pouco conhecimento na área da educação especial e a falta de preparo dos profissionais de apoio a inclusão. Desse modo, outro fator relevante é a relação família e escola, pois neste ponto os professores ressaltam a dificuldade no alinhamento do trabalho e o envolvimento das famílias, embora grande parte dos alunos tenham suporte de uma equipe multiprofissional externa.

No que concerne a auto eficácia, os professores que participaram deste estudo sentem-se responsáveis pelo desenvolvimento dos seus alunos PAEE. É notório nos depoimentos, o acompanhamento na sala de aula, as tentativas na elaboração de materiais que respeitem as especificidades dos alunos e as ações de interação entre professor e aluno, e alunos com seus pares.

Sobre a questão dos materiais os professores afirmam que as adequações são feitas tanto nos conteúdos quanto na forma de apresentação do material, os quais são elaborados levando em consideração as limitações e potencialidades dos alunos AEE, respeitando também o tempo de execução e, ainda, com o intuito de desenvolver as competências e habilidades destes de acordo com a série na qual estão matriculados.

Vale observar que a minoria dos alunos PAEE necessitam de um currículo específico, mas para aqueles que precisam é elaborado PEI e o acompanhamento diário das professoras do AEE e o monitoramento das atividades. Nos demais casos, o acompanhamento individualizado durante a realização das atividades em sala pelos profissionais de apoio e as adequações pontuais nas atividades impressas a fim de propiciar autonomia desses estudantes no processo de escolarização. Para os casos com TADH, estes fazem provas em locais separados com o acompanhamento de uma

professora do AEE. Estas são algumas estratégias que favorecem a inclusão na escola pesquisada.

No entanto, os professores avaliam que apesar das tentativas, sempre há o que melhorar, seja nas questões pedagógicas, no mobiliário, no ambiente das salas de aula, no manejo direto com os alunos e na assistência às famílias, logo é possível perceber a preocupação em assegurar a aprendizagem dos alunos PAEE.

Dessa maneira, para que políticas de inclusão no Brasil sejam efetivadas conforme previsto nos dispositivos legais e, assim garantir o acesso e a permanência desses educandos, é de fundamental importância o comprometimento da escola no que tange a formação, o investimento em recursos e serviços, o envolvimento de todos os profissionais que compõem a escola bem como a participação das famílias nesse processo.

A instituição estudada é referência entre as escolas privadas do município de Teresina-PI e, desde 2006 se destaca entre as 10 melhores escolas em nível nacional, o que demonstra a qualidade na educação a fim de alcançar níveis expressivos nas avaliações de larga escala, demonstrando a organização nos planejamentos e a sistematização durante os processos pedagógicos.

Em razão das conclusões obtidas, considera-se importante elencar algumas considerações. Para novas pesquisas relacionadas ao professor da sala comum, sobretudo da rede particular que demonstrem dificuldades semelhantes no que diz respeito a aplicação da política de inclusão na escola, levando em consideração todas as especificidades e os níveis presentes na escola, indica-se um estudo acerca da viabilidade do ensino colaborativo, do ensino diferenciado e da implementação do Desenho Universal da Aprendizagem – DUA nas escolas regulares dessa rede.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. de, RAMOS, I. de O. R. **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2012.

ALVES, D. O; GOTTI, M. O. **Atendimento Educacional Especializado: concepções, princípios e aspectos organizacionais**. Ensaio Pedagógicos. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 268 – 272.

AZEVEDO, S. 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.

AZEVEDO, S. de S., MORGADO, E. M. G., LEONIDO, L. Políticas públicas e inclusão como prática pedagógica no Brasil. **Revista internacional de ciências, tecnologia e sociedade**, v.2, n.1, 2019, p. 34-53. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338686922_POLITICAS_PUBLICAS_E_INCLUSAO_COMO_PRATICA_PEDAGOGICA_NO_BRASIL> Acesso em> 23 jan. 2020.

BALL, S. J. What is policy? texts, trajectories and toolboxes, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13:2, 10-17, DOI: 10.1080/0159630930130203, 1993.

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

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). São Paulo: Cortez, 2011.

BERSCH, R. de C.; PELOSI, M. B. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação de computador**. Brasília: MEC: SEESP, 2007.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf> Acesso em 10 de abril de 2019.

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

BRASIL, 2004. **Decreto 5296 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=240147>> Acesso em 16 jun. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

_____. **Constituição Federal**. Brasília, DF 1988.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivos ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 29 jun. 2019.

_____. **Lei nº 10.845**, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm>. Acesso em: 5 jul. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

_____. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. **Manual de orientação**: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília. DF. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192> Acesso em: 04 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC). Política Nacional de Educação Especial. Mensagem da APAE, julho/setembro 94, p. 5-16. São Paulo: 1994.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009**, aprovado em 03/06/2009. Disponível em: <<http://lce.mec.gov.br>> Acesso em: 29 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Especial. *Resolução nº 4*, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 04 jan. 2019.

_____. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2008 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 04 jan. 2019.

_____. 2015, *Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 jan. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil/Subchefia para Assuntos jurídicos. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2011.

_____., **NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014** / MEC / SECADI / DPEE de 23 de janeiro de 2014. 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/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>
Acesso em: 15 jan 2020.

BOCK, G.L.K.; GESSER, M. NUERNBERGER, A.H. **Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.1, p.143-160, Jan.-Mar., 2018.

CALEGARI, E.; DA SILVA, R.; DA SILVA, R. Design Instrucional e Design Universal para a Aprendizagem: Uma Relação que Visa obter Melhorias na Aprendizagem. **Revista D.: Design, Educação, Sociedade e Sustentabilidade**, v. 5, 2014.

CAMPOS, M. de L. I. L.; MENDES, E. G. Formação de professores para a educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental. **Revista Cocar**, Belém/Pará, Edição Especial, n.1, p. 209-227, 2015.

CAST. Transforming Education through Universal Design for Learning. Disponível em: <<http://www.cast.org/>> Acesso em: 02 jan 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009, pp. 355-364.

COSTA, V. A. da. Educação, Formação e Inclusão: possibilidades e desafios à prática docente. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A., LOURENÇO, G. F. (Org.) **Aparando arestas**: das políticas às práticas de inclusão escolar. Marília: ABPEE, 2018.

DUTRA, C. P. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008: Contexto da Criação. In: MANZINI, E. J.; OLIVEIRA, J. P. de; GERMANO, G. D. (Org.), **Política de e para Educação Especial**. Marília: ABPEE, 2018.

ELIZABETH, M. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742012000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 13 jan. 2020.

FRANCO, M. A. do R. S. Pedagogia e prática docente. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FIAMENGHI JR., G. A, MESSA, A. A. **Pais, filhos e deficiência**: estudos sobre as relações familiares. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2007, vol.27, n.2, pp.236-245. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932007000200006&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 24 set. 2019.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Org.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em: URL:< http://www.galvaofilho.net/TA_dequesetrata.htm> Acesso em: 01 de jul. de 2019.

GALVÃO FILHO, T.; DAMASCENO, L. **Recursos de acessibilidade na educação especial.** In: **BRASIL-MEC. Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem, deficiência múltipla.** Brasília, SEESP/MEC, 2002, p. 51-56. Disponível em: <<http://www.galvaofilho.net/publicacoes.htm>>. Acesso em 15 de nov. 2019.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan-mar, 2013.

GARCIA, P. M. A., DINIZ, R. F., MARTINS, M. de F. A. Inclusão escolar no ensino médio: desafios da prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, 2016, p. 1000-1016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8939>> Acesso em: 19 dez. 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHEDIN, E., Currículo, civilização e prática pedagógica, **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.10 n.03 dez, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/12257> Acesso em: 15 jan. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R; FERNANDES, E. M. Da educação segregada a educação inclusiva, uma breve reflexão sobre os paradigmas atuais no contexto da educação especial brasileira. In: Inclusão: **Revista de Educação.** Brasília: MEC/SEESP, Out. 2005, p. 35–39.

HEACOX, D. Diferenciação Curricular na sala de aula. Portugal: Porto Editora, 2006.

JESUS, D. M. de; ALVES, E. P. **Professores e Educação Especial: formação em foco.** JESUS, D. M. de; ALVES, E. P., BAPTISTA, C. R. (Org.) Porto Alegre: Medicação/CDV/FACITEC, 2011.

JESUS, D. M., BORGES, C. S. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: quais os desenhos? In: OLIVEIRA, A. A. S., FONSECA, K. de A., REIS, M. R. dos. (Org.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas.** Curitiba: CRV, 2018.

LOURENÇO, G. F. Sala de recursos multifuncionais e os desafios para a parceria com a sala comum nas práticas com tecnologia assistiva e comunicação alternativa e ampliada. *In: DELIBERATO, D; NUNES D.R.P; GONÇALVES, M. de J. (Org.). **Trilhando juntos a Comunicação Alternativa***. Marília: ABPEE, 2017. p. 123 – 132.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUSTOSA A. V. M. F; PAIXÃO, M. do S, S. (Org.). **Entre paradigmas: pesquisas em educação especial e inclusiva**. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 163 – 195.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB**. v.1, n° 2, p. 94-105, maio/ago. 2006. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34>> Acesso em 15 set 2019.

MANZINI, E. J; CORRÊA P. M; SILVA M.O. da. Organização e funcionamento em salas de recursos multifuncionais em um município do interior de São Paulo. *In: MANZINI, E.J; OLIVEIRA, J.P. de; GERMANO G. D. (Org.) **Política de e para Educação Especial***. Marília: ABPEE, 2018. p. 61 – 76.

MELETTI, S. M. F; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *Cadernos CEDES*, v.34, n.93, p. 175-189, mai/ago, 2014.

MENDES, E. G.; CIA, F., TANNÚS-VALADÃO, G. Inclusão Escolar em Foco: Educação Especial em Debate. Vitória - ES. 1, v.1. n. 01. *In: **Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado***. São Carlos, 2015.

MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de educação especial. *In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco***.v.1. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

MENDES, E. G. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. Enicéia Gonçalves Mendes, Carla Ariela Rios Vilaronga, Ana Paulo Zerbato (Org.). São Carlos: EdUFSCar. 2018.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; LOURENÇO, G. F (Org.). **Aparando arestas**: das políticas às práticas de inclusão escolar. Marília: ABPEE, 2018.

MENDES, E. G. Tendências atuais na área de formação do professor e a perspectiva de inclusão escolar. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MENEGOLLA, M. SANT'ANNA, I. M. Por que planejar? Como planejar?: currículo, área, aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MICHELIS, M. H. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. *In: BAPTISTA, C.R.; JESUS, D.M. et al (Org.). Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.*

MOORE, S. D. H. R., A. M., Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Educational Technology Research and Development, 2007, p. 521-526.

MOREIRA, H. CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NELSON, L.L. 2013. **Design and deliver**: planning and teaching using universal design for learning. Baltimore, Paul. H. Brookes Publishing Co., 151 p

NORONHA, A. E. Conceitos básicos em políticas públicas no Brasil contemporâneo. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. G&DR. V.2, n.2, p.74 – 86, mai-ago, 2006.

NUNES, C., Madureira, I., (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143.

NUNES, M. F. O., Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: Uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2008, p. 29-42. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000100004> Acesso em 13 jan. 2020.

NUNES, L. d' O. de P. **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Leila Regina d' Oliveira de Paula Nunes... [et al.] (Org.). Marília: ABEPE, 2011.

NUNES, S. da C., SANTOS, R. P. dos. **O construcionismo de Papert na criação de um objeto de aprendizagem e sua avaliação segundo a taxonomia de Bloom**. Águas de Lindoia, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/258555495_O_Construcionismo_de_Papert_na_criacao_de_um_objeto_de_aprendizagem_e_sua_avaliacao_segundo_a_taxonomia_de_Bloom> Acesso em: 18 nov. 2019.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In: Adão F. de Oliveira, Alex Pizzio e George França (Org.). Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

OLIVEIRA, A. de, LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas: p. 19 - 41, janeiro/abril, 2011. Disponível em: < [file:///C:/Users/Milena/Downloads/1541-2013-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Milena/Downloads/1541-2013-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em 19 out. 2019.

OLIVEIRA, A. I. A. de. GAROTTI, M. F. SÁ, N. M. C. M. Tecnologia de ensino e tecnologia assistiva no ensino de crianças com paralisia cerebral. **Ciências & Cognição**, 2008. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/78>> Acesso em: 01 de jul. de 2019.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OSÓRIO, J. C. da C. **A política municipal de inclusão escolar na perspectiva do professor da classe comum em Oeiras-PI**. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

PACHECO, José. Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2006.

PAIXÃO, M do S. S. L. **Práticas docentes em classe comum de escolas regulares de Teresina para alunos com deficiência intelectual**. 2019. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

PAPERT, S. LOGO: computadores e Educação. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. de P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, out. 2018. p. 939-960.

PIMENTEL, J. L. SOUZA, S. V. de. Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas. **Revista Cocar**, v.13, n. 27. Set./dez. 2009, p.1043-1063. Disponível em: < <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/2884>> Acesso em: 20 jan. 2020.

POKER, R. B. et. al. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PORTO, P. P., MARQUEZINE, M. C., TANAKA, E. D. O. INTRODUÇÃO. In: MARQUEZINE, M. C., TANAKA, E. D. O., BUSTO, R. M. (Org.) **Atendimento Educacional Especializado**. Marília: ABPEE: Marquezine&Manzini, 2013.

PRAIS, J.I de S. Desenho universal para a aprendizagem nas produções brasileiras: uma análise. XIII Congresso Nacional de Educação. Educere, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27318_13667.pdf Acesso em: 17 dez. 2019.

REBELO, A. S., KASSAR, M. de C. M. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). Est. Aval. Educ., São Paulo, Ahead of print, mar. 2018, p. 1-32.

RÊGO, S. de L. A., SOARES, V. L. A família e a deficiência: traçando um paralelo com o filme com o filme Meu Pé Esquerdo. **Cad. de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenv.** São Paulo, v. 3, n. 1, 2003, p. 41-46.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROMERO, A.P.H.; NOMA, A.K. Políticas para a diversidade e educação especial a partir dos anos 1990. *In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al. Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial*. Londrina: ABPEE, 2009.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. José Camilo dos Santos Filho, Silvio Sánchez Gamboa (Org.). São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, M. P. da; SANTIAGO, M. C.; MELO, S. C. **Escolarização e Atendimento Educacional Especializado no Rio de Janeiro: Desafios nas relações entre professores comuns e de atendimento educacional especializado**. Marília: ABPEE, 2018.

SAVINI, C., BOSA, C. A., Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos em Psicologia**, jul./set., 2015, p.173-183.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2015000300173&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 20 jan. 2020.

SCHMIDT, C. et al. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas**. *Psicol. teor. prat.* [online], vol.18, n.1, 2016, pp. 222-235.
Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872016000100017&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 25 dez 2019.

SILVA, C. A., LEMOS, D. C. R. B. **Memórias e vivências da psicologia escolar: uma prática de vanguarda no Instituto Dom Barreto**. *In: SILVA, C. A., LEMOS, D. C. R. B. (Org.) – 1 ed.* Teresina: Instituto Dom Barreto, 2017.

SIQUEIRA, C. F.O. de; MASCARO, C.A.A. de C.; VIANNA, M.M.; SILVA, S. E. da; REDIG, A.G. Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, V e ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, VII*, local, data. Anais. Local São Carlos: UFSCAR, 2012.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, 2006, p. 20–45.

SOUSA A. F. de; Inclusão escolar do aluno com paralisia cerebral: o atendimento educacional especializado e o desenvolvimento da comunicação aumentativa e alternativa. *In: LUSTOSA A. V. M. F; PAIXÃO, M. do S, S. (Org.). Entre paradigmas: pesquisas em educação especial e inclusiva*. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 163 – 195.

TANNÚS-VALADÃO, G. Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. São Carlos-SP. **Tese de Doutorado**, 2014.

TANNUS-VALADAO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230076, 2018.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras: Revista da Faculdade da UFGD/Universidade Federal da Grande Dourados**, v.5, n.14 (maio/ago.), Dourados/MS: UFGD, 2015.

VEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JR., Orlando A. et al. (Org.) Políticas públicas e gestão local. Rio de Janeiro: Fase, 2003.

VINENTE, S. DUARTE, M. Universalização do atendimento escolar aos estudantes público-alvo da educação especial: notas sobre os planos nacionais de educação (2001 e 2014). **Revista pedagógica**. v. 18, n.38, maio/ago, 2016.

ZERBATO, A.P. MENDES, E.G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar, 22(2):147-155, abril-junho, 2018.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro de entrevista gestor

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA - GESTOR**

1. O que você entende por inclusão?
2. Como você ver o processo desenvolvido pela escola para incluir os alunos do Público Alvo da Educação Especial (PAEE)?
3. Que dificuldades se apresentam no processo de inclusão do Público Alvo da Educação Especial (PAEE)?
4. Que aspectos facilitam no processo de inclusão do Público Alvo da Educação Especial (PAEE)?

Apêndice B: Roteiro de entrevista - professor

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

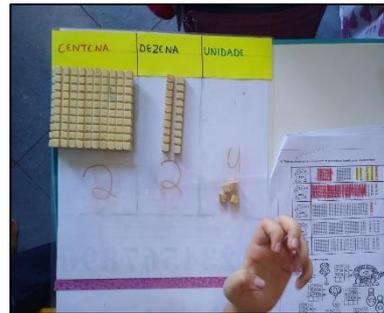
**ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR DA CLASSE COMUM**

1. Cite algumas soluções ou alunos que passaram por processos de escolarização que você encontrou para aperfeiçoar sua atuação com seus alunos PAEE.
2. Em algum momento você percebe contradições ou conflitos entre o que propõe a política de inclusão e o que a escola realiza?
3. Como você se sente enquanto professor de alunos PAEE?
4. O que você acha das condições da escola nos quesitos: infraestrutura, autonomia quanto à inovação e tecnologia? Tente responder numa frase.

Apêndice C: Trabalho em parceria prof. Especialista e comum



Livro: Branca de neve



Material Dourado



Jogo: Sistema Solar



Flashcards



Quebra cabeça: regiões do Brasil



Maquete engenho



Jogo: tipos de materiais



Contação de história

ANEXOS

ANEXO A: Questionário de Avaliação de Política de Inclusão Escolar: Professor da Classe Comum

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR:
PROFESSOR(A) DE CLASSE COMUM**

Autoria:
Vivian Santos
Ana Paula Silva Cantarelli
Lais Paloma de Oliveira
Gabriela Tannús-Valadão
Enicéia Gonçalves Mendes
Cristina Broglia Feitosa Lacerda

Caro(a) professor(a), você acaba de receber um questionário que possui como objetivo compreender como está acontecendo a política de inclusão escolar no seu município. Enfatizamos que sua participação é essencial!

Como preencher:

Atenção! Professor, tenha em mãos os 3 (três) tipos de cartões de resposta. Um dos cartões compreende nas respostas do questionário geral, outro corresponde às questões de Turma e o outro às questões de Aluno. Todas as questões (geral, turma e aluno) estão impressas neste documento. Apenas os cartões de resposta estão divididos e indicaremos o momento EXATO para a utilização dos cartões de respostas de apoio (turma e aluno) no cartão de respostas do questionário geral.

Existem dois tipos de questões neste questionário. O primeiro deles consiste nas questões abertas, ou seja, em que você precisará escrever dados, como, por exemplo, seu município, como nos exemplos abaixo:

C.1 MÊS E ANO DA APLICAÇÃO: 0 7 / 2 0 1 8

C.168 – MUNICÍPIO EM QUE RESIDE

SÃO CARLOS

O segundo tipo de questão consiste naquelas em que as respostas são fechadas. Ou seja, você deverá escolher uma ou mais alternativas, dada a indicação da questão, e pintar o quadrado da resposta que você deseja escolher. Nessas questões pedimos para que você pinte o quadrado inteiro ou sua questão precisará ser anulada!

EXEMPLO CORRETO:



EXEMPLOS INCORRETOS:



Agradecemos imensamente sua participação!

MÊS E ANO DA APLICAÇÃO: /

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA OU SIMILAR

NOME DA ESCOLA

NOME DO PROFESSOR

FORMAÇÃO

C.1 – INDIQUE A SUA ESCOLARIDADE:

- a) Ensino Fundamental Incompleto
- b) Ensino Fundamental Completo
- c) Ensino Médio – Comum Incompleto
- d) Ensino Médio – Comum Completo
- e) Ensino Médio – Técnico Incompleto
- f) Ensino Médio – Técnico Completo
- g) Ensino Médio – Normal/Magistério Incompleto
- h) Ensino Médio – Normal/Magistério Completo
- i) Ensino Superior Incompleto
- j) Ensino Superior Completo

C.2 – INDIQUE O TIPO DA SUA FORMAÇÃO INICIAL:

- a) Ensino Superior – Bacharelado
- b) Ensino Superior – Licenciatura
- c) Ensino Superior – Tecnológico
- d) Não possui

- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”

C.2.1 – NO CASO DE CURSO DE NÍVEL SUPERIOR DO TIPO “LICENCIATURA”, INDIQUE QUANTO(S) VOCÊ POSSUI E DESCREVA O(S) MESMO(S):

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

CURSO 1

- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”

C.2.1.1.1 – INDIQUE A MODALIDADE DE ENSINO DESTE CURSO DE LICENCIATURA:

- a) A distância
- b) Presencial
- c) Semipresencial

- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”

C.2.1.1.2 – INDIQUE A REDE DE ENSINO EM QUE VOCÊ REALIZOU ESTE CURSO DE LICENCIATURA:

- a) Municipal
- b) Estadual
- c) Federal
- d) Privada

- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”

C.2.1.1.3 – INDIQUE O CURSO DE LICENCIATURA:

- | | |
|-----------------------|---|
| a) Artes Visuais | b) Ciências Biológicas |
| c) Ciência da Terra | d) Ciências da natureza para o ensino fundamental |
| e) Ciências Exatas | f) Ciências Naturais |
| g) Ciências Sociais | h) Dança |
| i) Educação Artística | j) Educação Especial |
| k) Educação Física | l) Educação Religiosa |
| m) Enfermagem | n) Filosofia |
| o) Física | p) Geografia |
| q) História | r) Informática |

s) Letras – Língua Estrangeira	t) Letras – Língua Portuguesa		
u) Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira	v) Libras		
w) Licenciatura Intercultural Indígena	x) Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas		
y) Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo	z) Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica		
aa) Matemática	bb) Música		
cc) Psicologia	dd) Química		
ee) Teatro	ff) Outro curso de Licenciatura não listado		
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.1.4 – INDIQUE EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O CURSO DE LICENCIATURA OU SE O MESMO ENCONTRA-SE EM ANDAMENTO:			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.1.5 – INDIQUE SE O CURSO DE LICENCIATURA CONTEMPLOU CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:			
a) Não			
b) Sim, por meio de uma ou mais disciplinas específicas			
c) Sim, por meio de tópicos em disciplinas que não foram específicas sobre o tema			
d) Não me recordo			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
- QUESTÃO C.2.1.1.5 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”			
C.2.1.1.5.1 – SE SIM, INDIQUE O TEMA:			
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Educação especial de forma geral			
b) Altas habilidades/Superdotação			
c) Deficiência auditiva e/ou surdez			
d) Deficiência física			
e) Deficiência intelectual			
f) Deficiência múltipla			
g) Deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão)			
h) Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento			
i) Surdocegueira			
j) Outro tema não listado			
CURSO 2			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.2.1 – INDIQUE A MODALIDADE DE ENSINO DESTE CURSO DE LICENCIATURA:			
a) A distância	b) Presencial	c) Semipresencial	
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.2.2 – INDIQUE A REDE DE ENSINO EM QUE VOCÊ REALIZOU ESTE CURSO DE LICENCIATURA:			
a) Municipal	b) Estadual	c) Federal	d) Privada
- QUESTÃO E.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.2.3 – INDIQUE O CURSO DE LICENCIATURA:			
a) Artes Visuais	b) Ciências Biológicas		
c) Ciência da Terra	d) Ciências da natureza para o ensino fundamental		
e) Ciências Exatas	f) Ciências Naturais		
g) Ciências Sociais	h) Dança		
i) Educação Artística	j) Educação Especial		
k) Educação Física	l) Educação Religiosa		
m) Enfermagem	n) Filosofia		
o) Física	p) Geografia		

q) História	r) Informática		
s) Letras – Língua Estrangeira	t) Letras – Língua Portuguesa		
u) Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira	v) Libras		
w) Licenciatura Intercultural Indígena	x) Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas		
y) Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo	z) Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica		
aa) Matemática	bb) Música		
cc) Psicologia	dd) Química		
ee) Teatro	ff) Outro curso de Licenciatura não listado		
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.2.4 – INDIQUE EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O CURSO DE LICENCIATURA OU SE O MESMO ENCONTRA-SE EM ANDAMENTO:			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.2.5 – INDIQUE SE O CURSO DE LICENCIATURA CONTEMPLOU CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:			
a) Não			
b) Sim, por meio de uma ou mais disciplinas específicas			
c) Sim, por meio de tópicos em disciplinas que não foram específicas sobre o tema			
d) Não me recordo			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
- QUESTÃO C.2.1.2.5 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”			
C.2.1.2.5.1 – SE SIM, INDIQUE O TEMA:			
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Educação especial de forma geral			
b) Altas habilidades/Superdotação			
c) Deficiência auditiva e/ou surdez			
d) Deficiência física			
e) Deficiência intelectual			
f) Deficiência múltipla			
g) Deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão)			
h) Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento			
i) Surdocegueira			
j) Outro tema não listado			
CURSO 3			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.3.1 – INDIQUE A MODALIDADE DE ENSINO DESTE CURSO DE LICENCIATURA:			
a) A distância	b) Presencial	c) Semipresencial	
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.3.2 – INDIQUE A REDE DE ENSINO EM QUE VOCÊ REALIZOU ESTE CURSO DE LICENCIATURA:			
a) Municipal	b) Estadual	c) Federal	d) Privada
- QUESTÃO E.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.3.3 – INDIQUE O CURSO DE LICENCIATURA:			
a) Artes Visuais	b) Ciências Biológicas		
c) Ciência da Terra	d) Ciências da natureza para o ensino fundamental		
e) Ciências Exatas	f) Ciências Naturais		
g) Ciências Sociais	h) Dança		
i) Educação Artística	j) Educação Especial		
k) Educação Física	l) Educação Religiosa		
m) Enfermagem	n) Filosofia		

o) Física	p) Geografia		
q) História	r) Informática		
s) Letras – Língua Estrangeira	t) Letras – Língua Portuguesa		
u) Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira	v) Libras		
w) Licenciatura Intercultural Indígena	y) Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas		
y) Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo	z) Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica		
aa) Matemática	bb) Música		
cc) Psicologia	dd) Química		
ee) Teatro	ff) Outro curso de Licenciatura não listado		
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.3.4 – INDIQUE EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O CURSO DE LICENCIATURA OU SE O MESMO ENCONTRA-SE EM ANDAMENTO:			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.3.5 – INDIQUE SE O CURSO DE LICENCIATURA CONTEMPOU CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:			
a) Não			
b) Sim, por meio de uma ou mais disciplinas específicas			
c) Sim, por meio de tópicos em disciplinas que não foram específicas sobre o tema			
d) Não me recordo			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
- QUESTÃO C.2.1.3.5 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”			
C.2.1.3.5.1 – SE SIM, INDIQUE O TEMA:			
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Educação especial de forma geral			
b) Altas habilidades/Superdotação			
c) Deficiência auditiva e/ou surdez			
d) Deficiência física			
e) Deficiência intelectual			
f) Deficiência múltipla			
g) Deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão)			
h) Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento			
i) Surdocegueira			
j) Outro tema não listado			
CURSO 4			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.4.1 – INDIQUE A MODALIDADE DE ENSINO DESTES CURSOS DE LICENCIATURA:			
a) A distância	b) Presencial	c) Semipresencial	
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.6.1.4.2 – INDIQUE A REDE DE ENSINO EM QUE VOCÊ REALIZOU ESTES CURSOS DE LICENCIATURA:			
a) Municipal	b) Estadual	c) Federal	d) Privada
- QUESTÃO E.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.4.3 – INDIQUE O CURSO DE LICENCIATURA:			
a) Artes Visuais	b) Ciências Biológicas		
c) Ciência da Terra	d) Ciências da natureza para o ensino fundamental		
e) Ciências Exatas	f) Ciências Naturais		
g) Ciências Sociais	h) Dança		
i) Educação Artística	j) Educação Especial		
k) Educação Física	l) Educação Religiosa		

m) Enfermagem	n) Filosofia		
o) Física	p) Geografia		
q) História	r) Informática		
s) Letras – Língua Estrangeira	t) Letras – Língua Portuguesa		
u) Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira	v) Libras		
w) Licenciatura Intercultural Indígena	x) Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas		
y) Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo	z) Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica		
aa) Matemática	bb) Música		
cc) Psicologia	dd) Química		
ee) Teatro	ff) Outro curso de Licenciatura não listado		
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.4.4 – INDIQUE EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O CURSO DE LICENCIATURA OU SE O MESMO ENCONTRA-SE EM ANDAMENTO:			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.4.5 – INDIQUE SE O CURSO DE LICENCIATURA CONTEMPLOU CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:			
a) Não			
b) Sim, por meio de uma ou mais disciplinas específicas			
c) Sim, por meio de tópicos em disciplinas que não foram específicas sobre o tema			
d) Não me recordo			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
- QUESTÃO C.2.1.4.5 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”			
C.2.1.4.5.1 – SE SIM, INDIQUE O TEMA:			
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Educação especial de forma geral			
b) Altas habilidades/Superdotação			
c) Deficiência auditiva e/ou surdez			
d) Deficiência física			
e) Deficiência intelectual			
f) Deficiência múltipla			
g) Deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão)			
h) Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento			
i) Surdocegueira			
j) Outro tema não listado			
CURSO 5			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.5.1 – INDIQUE A MODALIDADE DE ENSINO DESTE CURSO DE LICENCIATURA:			
a) A distância	b) Presencial	c) Semipresencial	
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.5.2 – INDIQUE A REDE DE ENSINO EM QUE VOCÊ REALIZOU ESTE CURSO DE LICENCIATURA:			
a) Municipal	b) Estadual	c) Federal	d) Privada
- QUESTÃO E.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.5.3 – INDIQUE O CURSO DE LICENCIATURA:			
a) Artes Visuais	b) Ciências Biológicas		
c) Ciência da Terra	d) Ciências da natureza para o ensino fundamental		
e) Ciências Exatas	f) Ciências Naturais		
g) Ciências Sociais	h) Dança		
i) Educação Artística	j) Educação Especial		

k) Educação Física	l) Educação Religiosa		
m) Enfermagem	n) Filosofia		
o) Física	p) Geografia		
q) História	r) Informática		
s) Letras – Língua Estrangeira	t) Letras – Língua Portuguesa		
u) Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira	v) Libras		
w) Licenciatura Intercultural Indígena	x) Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas		
y) Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo	z) Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica		
aa) Matemática	bb) Música		
cc) Psicologia	dd) Química		
ee) Teatro	ff) Outro curso de Licenciatura não listado		
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.5.4 – INDIQUE EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O CURSO DE LICENCIATURA OU SE O MESMO ENCONTRA-SE EM ANDAMENTO:			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
C.2.1.5.5 – INDIQUE SE O CURSO DE LICENCIATURA CONTEMPLOU CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:			
a) Não			
b) Sim, por meio de uma ou mais disciplinas específicas			
c) Sim, por meio de tópicos em disciplinas que não foram específicas sobre o tema			
d) Não me recordo			
- QUESTÃO C.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA”			
- QUESTÃO C.2.1.5.5 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”			
C.2.1.5.5.1 – SE SIM, INDIQUE O TEMA:			
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Educação especial de forma geral			
b) Altas habilidades/Superdotação			
c) Deficiência auditiva e/ou surdez			
d) Deficiência física			
e) Deficiência intelectual			
f) Deficiência múltipla			
g) Deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão)			
h) Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento			
i) Surdocegueira			
j) Outro tema não listado			
FORMAÇÃO CONTINUADA			
C.3 – INDIQUE QUAL SEU CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO:			
a) Especialização (mínimo de 360 horas)			
b) Mestrado profissional			
c) Mestrado acadêmico			
d) Doutorado			
e) Não possuo			
- QUESTÃO C.3 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO POSSUO”			
C.3.1 – INDIQUE A MODALIDADE DO CURSO QUE O CURSO FOI REALIZADO:			
a) A distância	b) Presencial	c) Semipresencial	
- QUESTÃO C.3 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO POSSUO”			
C.3.2 – INDIQUE A REDE DE ENSINO EM QUE O CURSO FOI REALIZADO:			
a) Municipal	b) Estadual	c) Federal	d) Privada

- QUESTÃO C.3 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO POSSUO”**C.3.3 – INDIQUE EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O CURSO OU SE O MESMO ENCONTRA-SE EM ANDAMENTO:****C.4 – INDIQUE O SEU CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:**

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Especialização (mínimo de 360 horas) | b) Mestrado profissional |
| c) Mestrado acadêmico | d) Doutorado |
| e) Mesmo curso já indicado anteriormente | f) Não possui |

- QUESTÃO C.4 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “MESMO CURSO JÁ INDICADO ANTERIORMENTE” OU “NÃO POSSUO”**C.4.1 – INDIQUE O(S) TEMA(S) TRATADO(S) NESTE CURSO:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Educação especial de forma geral
- b) Altas habilidades/Superdotação
- c) Deficiência auditiva e/ou surdez
- d) Deficiência física
- e) Deficiência intelectual
- f) Deficiência múltipla
- g) Deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão)
- h) Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento
- i) Surdocegueira
- j) Outro tema não listado

- QUESTÃO C.4 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “MESMO CURSO JÁ INDICADO ANTERIORMENTE” OU “NÃO POSSUO”**C.4.2 – AVALIE A CONTRIBUIÇÃO DESSE CURSO PARA SUA ATUAÇÃO:**

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NADA SIGNIFICATIVA E 05 A MUITO EXTREMAMENTE SIGNIFICATIVA)

- | | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|------------------|
| a) 01 | b) 02 | c) 03 | d) 04 | e) 05 | f) Não se aplica |
|-------|-------|-------|-------|-------|------------------|

C.5 – INDIQUE, CONSIDERANDO AS OPÇÕES A SEGUIR, QUAL FOI O TIPO DE CURSO MAIS RECENTE QUE VOCÊ REALIZOU NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:

- | | |
|---|--|
| a) Curso de curta duração (até 30 horas) | b) Curso de extensão (de 30 a 180 horas) |
| c) Curso de aperfeiçoamento (acima 180 horas) | d) Não se aplica |

- QUESTÃO E.3 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO SE APLICA”**C.5.1 – INDIQUE O(S) TEMA(S) TRATADO(S) NESTE CURSO:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Educação especial de forma geral
- b) Altas habilidades/Superdotação
- c) Deficiência auditiva e/ou surdez
- d) Deficiência física
- e) Deficiência intelectual
- f) Deficiência múltipla
- g) Deficiência visual (cegueira e/ou baixa visão)
- h) Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento
- i) Surdocegueira
- j) Outro tema não listado

- QUESTÃO C.5 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO SE APLICA”**C.5.2 – INDIQUE EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O CURSO OU SE O MESMO ENCONTRA-SE EM ANDAMENTO:****- QUESTÃO C.5 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO SE APLICA”****C.5.3 – INDIQUE A REDE DE ENSINO EM QUE ESTE CURSO FOI REALIZADO:**

a) Municipal	b) Estadual	c) Federal	d) Privada		
- QUESTÃO C.5 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO SE APLICA”					
C.5.4 – AVALIE A CONTRIBUIÇÃO DESSE CURSO PARA SUA ATUAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NADA SIGNIFICATIVA E 05 A MUITO EXTREMAMENTE SIGNIFICATIVA)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não se aplica
C.6 – INDIQUE SE A REDE EM QUE VOCÊ ATUA 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 meses	d) Não sei		

ATUAÇÃO PRÁTICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL	
C.7 – INDIQUE SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE DE CLASSE COMUM NA EDUCAÇÃO BÁSICA:	
a) Até 2 anos	b) Há mais de 2 e até 5 anos
c) Há mais de 5 e até 10 anos	d) Há mais de 10 e até 15 anos
e) Há mais de 15 anos	
C.7.1 – INDIQUE, EM RELAÇÃO A ESTE TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE DE CLASSE COMUM NA EDUCAÇÃO BÁSICA, SE VOCÊ POSSUIU ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SUA TURMA E, EM CASO POSITIVO, POR QUANTO TEMPO:	
a) Até 2 anos	b) Há mais de 2 e até 5 anos
c) Há mais de 5 e até 10 anos	d) Há mais de 10 e até 15 anos
e) Há mais de 15 anos	
C.8 – INDIQUE SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE DE SERVIÇO EM CLASSE ESPECIAL:	
a) Até 2 anos	b) Há mais de 2 e até 5 anos
c) Há mais de 5 e até 10 anos	d) Há mais de 10 e até 15 anos
e) Há mais de 15 anos	f) Não se aplica
C.9 – INDIQUE SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE DE SERVIÇO DE APOIO ESPECIALIZADO À CLASSE COMUM: (EX: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO)	
a) Até 2 anos	b) Há mais de 2 e até 5 anos
c) Há mais de 5 e até 10 anos	d) Há mais de 10 e até 15 anos
e) Há mais de 15 anos	f) Não se aplica
C.10 – INDIQUE SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO COORDENADOR PEDAGÓGICO DE ESCOLA COMUM:	
a) Até 2 anos	b) Há mais de 2 e até 5 anos
c) Há mais de 5 e até 10 anos	d) Há mais de 10 e até 15 anos
e) Há mais de 15 anos	f) Não se aplica
C.11 – INDIQUE SEU TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DIRETOR(A) OU VICE-DIRETOR:	
a) Até 2 anos	b) Há mais de 2 e até 5 anos
c) Há mais de 5 e até 10 anos	d) Há mais de 10 e até 15 anos
e) Há mais de 15 anos	f) Não se aplica

CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO ATUAL E DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA OS QUAIS VOCÊ LECIONA	
C.12 – INDIQUE A SUA SITUAÇÃO FUNCIONAL/REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)	
a) Concursado/efetivo/estável	
b) Contrato temporário	
c) Contrato terceirizado	
d) Contrato CLT	
e) Outra opção não listada	
C.13 – INDIQUE SUA FAIXA SALARIAL:	

- a) Até 1 salário mínimo (Aproximadamente R\$ 1.000,00)
- b) De 1 a 3 salários mínimos
- c) De 3 a 6 salários mínimos
- d) De 6 a 9 salários mínimos
- e) De 9 a 12 salários mínimos
- f) De 12 a 27 salários mínimos
- g) Mais de 27 salários

C.14 – INDIQUE A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL TOTAL COMO DOCENTE:

- a) De 1 a 20 horas
- b) De 20 a 40 horas
- c) De 40 a 60 horas
- d) Acima de 60 horas

C.15 – INDIQUE SE VOCÊ LECIONA EM MAIS DE UM LOCAL E, EM CASO POSITIVO, A CARACTERÍSTICA DESTES:

- a) Não
- b) Sim, escola comum pública
- c) Sim, escola comum privada
- d) Sim, instituição especializada de educação especial pública
- e) Sim, instituição especializada de educação especial pública
- f) Outro local não indicado

C.16 – INDIQUE SE ESTA ESCOLA POSSUI CONSELHO ESCOLAR:

- a) Não
- b) Sim
- c) Não sei

- QUESTÃO C.16 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO” OU “NÃO SEI”

C.16.1 – INDIQUE SE HÁ A POSSIBILIDADE DE VOCÊ OU OUTRO PROFESSOR DA SALA COMUM PARTICIPAR DESTES CONSELHO:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não sei

- QUESTÃO C.16.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SEI”

C.16.1.1 – INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRO PROFESSOR DA SALA COMUM COMPÕE O CONSELHO ESCOLAR DA ESCOLA:

- a) Não
- b) Sim
- c) Não sei

C.17 – INDIQUE EM QUAL/QUAIS ANO(S)/SÉRIE(S) VOCÊ LECIONA NESTA ESCOLA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Educação Infantil – Creche
- b) Educação Infantil – Pré-escola
- c) Ensino Fundamental – 1º Ano
- d) Ensino Fundamental – 2º Ano/1ª Série
- e) Ensino Fundamental – 3º Ano/2ª Série
- f) Ensino Fundamental – 4º Ano/3ª Série
- g) Ensino Fundamental – 5º Ano/4ª Série
- h) Ensino Fundamental – 6º Ano/5ª Série
- i) Ensino Fundamental – 7º Ano/6ª Série
- j) Ensino Fundamental – 8º Ano/7ª Série
- k) Ensino Fundamental – 9º Ano/8ª Série
- l) Ensino Médio – 1º Ano
- m) Ensino Médio – 2º Ano
- n) Ensino Médio – 3º Ano
- o) Ensino Médio – 4º Ano
- p) Ensino Médio – Não seriado
- q) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 1º Ano
- r) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 2º Ano
- s) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 3º Ano
- t) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 4º Ano

- u) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – Não seriado
- v) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 1º Ano
- w) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 2º Ano
- x) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 3º Ano
- y) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 4º Ano
- z) Ensino Médio Integrado a curso técnico – Não seriado
- aa) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental – anos iniciais
- bb) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental – anos finais
- cc) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental anos iniciais e finais
- dd) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio
- ee) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio integrado a curso técnico

C.18 – INDIQUE SE NESTA ESCOLA VOCÊ POSSUI CONTATO COM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE QUE FORMA O MESMO ATUA:

- a) Sim, atua em serviço de Atendimento Educacional Especializado
- b) Sim, atua em bidocência
- c) Sim, outro tipo de atuação
- d) Sim, atua em ensino colaborativo
- e) Sim, atua em serviço itinerante
- f) Possui contato, mas não sei onde ele atua
- g) Não possui contato

C.19 – INDIQUE EM QUANTAS TURMAS EM QUE VOCÊ ATUA POSSUI ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL REFERENTE A ESCOLA EM QUE VOCÊ INDICOU NO INÍCIO DESTE QUESTIONÁRIO:

- | | | | | | | | | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| a) 1 | b) 2 | c) 3 | d) 4 | e) 5 | f) 6 | g) 7 | h) 8 | i) 9 | j) 10 | k) 11 | l) 12 | m) 13 |
| n) 14 | o) 15 | p) 16 | q) 17 | r) 18 | s) 19 | t) 20 | u) 21 | v) 22 | w) 23 | x) 24 | y) 25 | |

TURMA

C. 19.1– ANO/SÉRIE DA TURMA:

- a) Educação Infantil – Creche
- b) Educação Infantil – Pré-escola
- c) Ensino Fundamental – 1º Ano
- d) Ensino Fundamental – 2º Ano/1ª Série
- e) Ensino Fundamental – 3º Ano/2ª Série
- f) Ensino Fundamental – 4º Ano/3ª Série
- g) Ensino Fundamental – 5º Ano/4ª Série
- h) Ensino Fundamental – 6º Ano/5ª Série
- i) Ensino Fundamental – 7º Ano/6ª Série
- j) Ensino Fundamental – 8º Ano/7ª Série
- k) Ensino Fundamental – 9º Ano/8ª Série
- l) Ensino Médio – 1º Ano
- m) Ensino Médio – 2º Ano
- n) Ensino Médio – 3º Ano
- o) Ensino Médio – 4º Ano
- p) Ensino Médio – Não seriado
- q) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 1º Ano
- r) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 2º Ano
- s) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 3º Ano
- t) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – 4º Ano
- u) Ensino Médio Normal (antigo magistério) – Não seriado

v) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 1º Ano
w) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 2º Ano
x) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 3º Ano
y) Ensino Médio Integrado a curso técnico – 4º Ano
z) Ensino Médio Integrado a curso técnico – Não seriado
aa) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental – anos iniciais
bb) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental – anos finais
cc) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental anos iniciais e finais
dd) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio
ee) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio integrado a curso técnico
C. 19.2 – INDIQUE O NÚMERO TOTAL DE ALUNOS EM SUA SALA DE AULA:
a) De 0 a 20 alunos b) De 21 a 30 alunos c) De 31 a 40 alunos d) Acima de 40 alunos
C. 19.3 – INDIQUE O NÚMERO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SUA SALA DE AULA:
a)1 b)2 c)3 d)4 e)5 f)6 g)7 h)8 i)9 j)10
k)11 l)12 m)13 n)14 o)15 p)16 q)17 r)18 s)19 t)20

ALUNO

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NESTA TURMA
C.19.3.2 – INDIQUE SE O ALUNO POSSUI LAUDO CLÍNICO E/OU PARECER EDUCACIONAL:
a) Não b) Sim, ambos c) Sim, laudo clínico d) Sim, parecer educacional e) Não sei
- QUESTÃO C.19.3.2 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM, PARECER EDUCACIONAL” OU “SIM, AMBOS”
C.19.3.3 – INDIQUE O LOCAL QUE FOI ELABORADO O PARECER EDUCACIONAL DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Instituição Especial Pública b) Instituição Especial Privada c) Unidade escolar pública anterior
d) Unidade escolar pública atual e) Unidade escolar privada anterior f) Unidade escolar privada atual
g) Não sei
- QUESTÃO C.19.3.3 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM, LAUDO CLÍNICO” OU “SIM, AMBOS”
C.19.3.4 – INDIQUE O LOCAL QUE OCORREU O LAUDO CLÍNICO DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Instituição Especial Privada b) Instituição Especial Pública c) Sistema de Saúde Privado
d) Sistema de Saúde Pública e) Não sei f) Não se aplica
C.19.3.5 – ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL IDENTIFICADO COM:
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Altas habilidades/Superdotação b) Baixa visão
c) Cegueira d) Deficiência auditiva
e) Deficiência física f) Deficiência intelectual
g) Deficiência múltipla h) Surdez
i) Surdocegueira j) Transtorno do Espectro do Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento
C.19.3.6 – INDIQUE SE VOCÊ FOI INFORMADO DA ENTRADA DESTES ALUNOS NA SUA TURMA ANTES DA MESMA OCORRER:
a) Não b) Sim c) Não me lembro d) Não se aplica
- QUESTÃO C.19.3.6 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO SE APLICA”
C.19.3.7 – QUANDO ESTE ALUNO ENTROU EM SUA TURMA VOCÊ TEVE ACESSO AO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR DO ALUNO:

a) Não tive	b) Sim, tive	c) O aluno não possuía	d) Não me lembro
INDIQUE SE ESTE ALUNO DEMANDA AUXÍLIO NAS ATIVIDADES DE ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E/OU LOCOMOÇÃO E SE, CASO POSITIVO, ESTE RECEBE APOIO EXTRA PARA EXECUÇÃO DESTAS ATIVIDADES.			
C.19.3.8 – ALIMENTAÇÃO:			
a) Sim, mas não possui apoio extra	b) Sim, possui apoio extra	c) Não se aplica	
- QUESTÃO C.19.3.8 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM, POSSUO APOIO EXTRA”			
C.19.3.8.1 – CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio b) Estagiário c) Familiar do aluno público-alvo da educação especial d) Outro profissional designado especificamente para esta função e) Outro profissional que não é designado especificamente para esta função f) Outro aluno g) Outra pessoa não listada			
C.19.3.9 – HIGIENE PESSOAL:			
a) Sim, mas não possui apoio extra	b) Sim, possui apoio extra	c) Não se aplica	
- QUESTÃO C.19.3.9 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM, POSSUO APOIO EXTRA”			
C.19.3.9.1 – CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio b) Estagiário c) Familiar do aluno público-alvo da educação especial d) Outro profissional designado especificamente para esta função e) Outro profissional que não é designado especificamente para esta função f) Outro aluno g) Outra pessoa não listada			
C.19.3.10 – LOCOMOÇÃO:			
a) Sim, mas não possui apoio extra	b) Sim, possui apoio extra	c) Não se aplica	
- QUESTÃO C.19.3.10 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM, POSSUO APOIO EXTRA”			
C.19.3.10.1 – CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio b) Estagiário c) Familiar do aluno público-alvo da educação especial d) Outro profissional designado especificamente para esta função e) Outro profissional que não é designado especificamente para esta função f) Outro aluno g) Outra pessoa não listada			
C.19.3.11 – COMUNICAÇÃO:			
Sim, mas não possui apoio extra	Sim, possui apoio extra	Não se aplica	
- QUESTÃO C.19.3.11 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM, POSSUO APOIO EXTRA”			
C.19.3.11.1 – CASO A QUESTÃO ANTERIOR SEJA POSITIVA, INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio b) Estagiário c) Familiar do aluno público-alvo da educação especial d) Outro profissional designado especificamente para esta função e) Outro profissional que não é designado especificamente para esta função			

- f) Outro aluno
- g) Outra pessoa não listada

AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

C.20 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA A AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL OCORRE ANTERIORMENTE À ENTRADA NA ESCOLA:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- f) Não sei

C.21 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA OS FAMILIARES DOS ALUNOS SÃO SOLICITADOS PARA AUTORIZAR O ENCAMINHAMENTO À AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO ENQUANTO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre
- g) Não sei
- f) Não se aplica

C.22 – CASO A AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL TENHA OCORRIDO POSTERIORMENTE À ENTRADA NA ESCOLA, INDIQUE QUEM INDICOU A NECESSIDADE DE ENCAMINHAMENTO PARA IDENTIFICAÇÃO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) A coordenação pedagógica
- b) A família do aluno
- c) A equipe docente como um todo que atua com o aluno
- d) Diretor e/ou vice diretor
- e) Eu indico esta necessidade de encaminhamento
- f) O conselho escolar
- g) O professor de educação especial
- h) Outra opção não listada
- i) Não sei
- j) Não se aplica

- QUESTÃO C.22 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO SEI” OU “NÃO SE APLICA”

C.22.1 – INDIQUE QUAIS PRÁTICAS FUNDAMENTAM/FUNDAMENTARAM A NECESSIDADE DE ENCAMINHAMENTO DE SEUS ALUNOS PARA IDENTIFICAÇÃO ENQUANTO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Análise das avaliações do aluno realizadas na classe comum
- b) Conversa com o aluno em questão
- c) Observações em sala de aula
- d) Observações no intervalo
- e) Orientação da coordenação pedagógica
- f) Resultados de avaliações de rendimento escolar realizadas na sala comum
- g) Reunião com a equipe de professores da classe comum que atuam com o aluno
- h) Reunião com familiares do aluno
- i) Reunião com o professor de educação especial
- j) Solicitação para que profissional especializado da área da saúde aplique instrumentos padronizados que visem a identificação do aluno
- k) Solicitação para que a equipe multidisciplinar da rede realize a avaliação do aluno
- l) Outro procedimento não descrito

m) Não sei n) Não se aplica
C.23 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI ACESSO AO PARECER EDUCACIONAL E/OU LAUDO CLÍNICO:
a) Não sei se tenho acesso b) Não tenho acesso c) Tenho acesso com autorização ao parecer educacional d) Tenho acesso com autorização ao laudo clínico e) Tenho livre acesso ao laudo clínico f) Tenho livre acesso ao parecer educacional g) Não se aplica
C.24 – INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPOU NA ELABORAÇÃO DO(S) PARECER(ES) EDUCACIONAL(IS):
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei g) Não se aplica
INDIQUE A EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO(S) PARECER(ES) EDUCACIONAL(IS) (NÃO É NECESSÁRIO SE AUTO INCLUIR NESTA QUESTÃO, UMA VEZ QUE VOCÊ JÁ ASSINALOU ANTERIORMENTE SE PARTICIPA OU NÃO)
C.25 – EQUIPE DOCENTE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Outro(s) professor(es) da classe comum b) Outro tipo de professor c) Professor(es) bilíngue – Libras/Língua Portuguesa d) Professor(es) de educação especial e) Não sei f) Não se aplica
C.26 – DIRETOR E/OU VICE DIRETOR E EQUIPE DE GESTÃO DO MUNÍCIPIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Coordenador pedagógico da escola b) Diretor e/ou vice diretor c) Orientador educacional da escola d) Profissional responsável pela Educação Especial da sua rede de ensino e) Supervisor de ensino da sua rede de ensino f) Outro profissional de dentro da escola g) Outro profissional de fora da escola h) Não sei i) Não se aplica
C.27 – EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Assistente Social b) Clínico geral c) Fisioterapeuta d) Fonoaudiólogo e) Médico especialista f) Professor de educação especial g) Pedagogo h) Psicopedagogo i) Psicólogo j) Terapeuta Ocupacional k) Outra profissão da não listada l) A escola não possui uma equipe multidisciplinar própria m) Não sei
C.28 – PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de apoio à inclusão escolar

- b) Instrutor de Libras
- c) Guia-intérprete
- d) Brailista
- e) Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa
- f) Outro profissional que atue especificamente no apoio à inclusão escolar
- g) Não sei
- h) Não se aplica

C.29 – FAMÍLIA E ALUNO AVALIADO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Aluno b) Família c) Não sei d) Não se aplica

DESDOBRAMENTOS DA IDENTIFICAÇÃO DO(A) ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**C.30 – EXISTÊNCIA DE PROCEDIMENTO(S)/ENCAMINHAMENTO(S) APÓS O PARECER EDUCACIONAL E/OU LAUDO CLÍNICO:**

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei

INDIQUE TODOS OS APOIOS/SERVIÇOS UTILIZADOS ATUALMENTE PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

C.31 – APOIO/SERVIÇO – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:

- a) Existe o serviço b) Não existe o serviço c) Não sei se existe o serviço

- QUESTÃO C.31 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”**C.31.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Educação domiciliar
- b) Centro de Atendimento Educacional Especializado
- c) Classe hospitalar
- d) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar
- e) Na sala comum
- f) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum
- g) Outro local fora da escola comum e não listado
- h) Não sei

- QUESTÃO C.31 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”**C.31.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO:**

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)

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

C.32 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei

C.33 – APOIO/SERVIÇO – SERVIÇO DE PROFESSOR ITINERANTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:

- a) Existe o serviço b) Não existe o serviço c) Não sei se existe o serviço

- QUESTÃO C.33 DEVERÁ TER RESPOSTA “EXISTE O SERVIÇO”**C.33.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Educação domiciliar
- b) Centro de Atendimento Educacional Especializado
- c) Classe hospitalar
- d) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar
- e) Na sala comum
- f) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum

g) Outro local fora da escola comum e não listado h) Não sei
- QUESTÃO C.33 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"
C.33.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
C.34 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei
C.35 – APOIO/SERVIÇO – APOIO EM SALA DE AULA (BIDOCÊNCIA):
a) Existe o serviço b) Não existe o serviço c) Não sei se existe o serviço
- QUESTÃO C.35 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"
C.35.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar b) Na sala comum c) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum d) Outro local fora da escola comum e não listado e) Não sei
- QUESTÃO C.35 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"
C.35.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
C.36 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei
C.37 – APOIO/SERVIÇO – APOIO EM SALA DE AULA (ENSINO COLABORATIVO):
a) Existe o serviço b) Não existe o serviço c) Não sei se existe o serviço
- QUESTÃO C.37 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"
C.37.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar b) Na sala comum c) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum d) Outro local fora da escola comum e não listado e) Não sei
- QUESTÃO C.37 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"
C.37.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
C.38 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei
C.39 – APOIO/SERVIÇO – ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (REFORÇO ESCOLAR):
a) Existe o serviço b) Não existe o serviço c) Não sei se existe o serviço
- QUESTÃO C.39 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"
C.39.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Educação domiciliar b) Centro de Atendimento Educacional Especializado c) Classe hospitalar d) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar

e) Na sala comum f) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum g) Outro local fora da escola comum e não listado h) Não sei
- QUESTÃO C.39 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"
C.39.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
C.40 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei
C.41 – APOIO/SERVIÇO – PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR E/OU ATENDENTE PESSOAL E/OU ACOMPANHANTE:
a) Existe o serviço b) Não existe o serviço c) Não sei se existe o serviço
- QUESTÃO C.41 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"
C.41.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar b) Na sala comum c) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum d) Outro local fora da escola comum e não listado e) Não sei
- QUESTÃO C.41 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"
C.41.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
C.42 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei
C.43 – APOIO/SERVIÇO – SUPORTE VIA SERVIÇO DE CONSULTORIA COLABORATIVA:
a) Existe o serviço b) Não existe o serviço c) Não sei se existe o serviço
- QUESTÃO C.43 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"
C.43.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Centro de Atendimento Educacional Especializado b) Classe Especial c) Classe hospitalar d) Educação domiciliar e) Educação a distância f) Escola especial/Instituição especializada g) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar g) Na sala comum i) Outro local j) Não sei
- QUESTÃO C.43 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"
C.43.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
C.44 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei
C.45 – APOIO/SERVIÇO – ATENDIMENTO COM MEMBRO(S) DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE CUNHO

EDUCACIONAL:					
a) Existe o serviço	b) Não existe o serviço	c) Não sei se existe o serviço			
- QUESTÃO C.45 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"					
C.45.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)					
a) Educação domiciliar					
b) Em espaço específico disponibilizado pela equipe multidisciplinar fora da escola					
c) Centro de Atendimento Educacional Especializado					
d) Classe hospitalar					
e) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar					
f) Na sala comum					
g) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum					
h) Outro local fora da escola comum e não listado					
i) Não sei					
- QUESTÃO C.45 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"					
C.45.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	
C.46 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO					
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei
C.47 – APOIO/SERVIÇO – ATENDIMENTO COM MEMBRO(S) DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR SEM CUNHO EDUCACIONAL:					
a) Existe o serviço	b) Não existe o serviço	c) Não sei se existe o serviço			
- QUESTÃO C.47 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"					
C.47.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)					
a) Educação domiciliar					
b) Em espaço específico disponibilizado pela equipe multidisciplinar fora da escola					
c) Centro de Atendimento Educacional Especializado					
d) Classe hospitalar					
e) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar					
f) Na sala comum					
g) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar alocada em escola comum					
h) Outro local fora da escola comum e não listado					
i) Não sei					
- QUESTÃO C.47 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"					
C.47.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	
C.48 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO					
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei
C.49 – APOIO/SERVIÇO – OUTRO(S) SERVIÇO(S) ESPECIALIZADO(S) DE CUNHO EDUCACIONAL NÃO CONTEMPLADO NAS OPÇÕES LISTADAS:					
a) Existe o serviço	b) Não existe o serviço	c) Não sei se existe o serviço			
- QUESTÃO C.49 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"					
C.49.1 – INDIQUE EM QUE LOCAL O SERVIÇO OCORRE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)					
a) Centro de Atendimento Educacional Especializado					
b) Classe Especial					

- c) Classe hospitalar
- d) Educação domiciliar
- e) Educação a distância
- f) Escola especial/Instituição especializada
- g) Na escola comum, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar
- h) Na sala comum
- i) Outro local
- j) Não sei

- QUESTÃO C.49 DEVERÁ TER RESPOSTA "EXISTE O SERVIÇO"

C.49.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTE SERVIÇO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)

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

C.50 INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE ESTE SERVIÇO É NECESSÁRIO:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei

PLANEJAMENTO

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

C.51 – INDIQUE SE VOCÊ JÁ PARTICIPOU OU PARTICIPA DA ELABORAÇÃO/REELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA COMUM QUE VOCÊ INDICOU NO INÍCIO DESTE QUESTIONÁRIO:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

C.52 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI ACESSO AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA:

- a) Não tenho acesso b) Não sei se tenho acesso c) Tenho acesso com autorização
d) Tenho livre acesso e) Não se aplica

C.53 – INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ CONSULTA O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

C.54 – INDIQUE SE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA SUA ESCOLA PREVÊ ASSUNTO(S) RELACIONADO(S) AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, E, EM CASO POSITIVO, A QUE ESTES SE REFEREM: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- 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) O Projeto Político Pedagógico descreve os materiais/recursos didáticos e equipamentos/recursos tecnológicos necessários para atender e ensinar os alunos público-alvo da Educação Especial
- d) O Projeto Político Pedagógico prevê a articulação com instituições de educação superior, centros voltados para o desenvolvimento da pesquisa, das artes, dos esportes, entre outros, oportunizando a execução de projetos
- e) O Projeto Político Pedagógico prevê a articulação entre o professor de educação especial e os professores da classe comum
- f) O Projeto Político Pedagógico prevê procedimentos de adaptação de avaliações executadas na classe comum voltados aos alunos público-alvo da educação especial
- g) O Projeto Político Pedagógico prevê a existência de profissionais de apoio, quando necessário, para alunos público-alvo da educação especial
- h) O Projeto Político Pedagógico prevê a proposta de educação bilíngue para alunos surdos
- i) Os tópicos relacionados à inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico estão diluídos ao longo do texto, sem haver um ou mais itens específicos para tal
- j) Outra opção não listada
- k) A escola não possui Projeto Político Pedagógico
- l) Não sei informar

C.55 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO QUE DIZ RESPEITO AOS ASSUNTOS RELACIONADOS AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)	
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05 f) O Projeto Político Pedagógico da escola não contempla assuntos relacionados aos alunos público-alvo da educação especial matriculados na escola g) Não sei informar	
PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO	
(DIZ RESPEITO AO PLANEJAMENTO REALIZADO COM FOCO NAS AÇÕES QUE SERÃO REALIZADAS AO LONGO DO BIMESTRE, SEMESTRE OU ANO)	
C.56 – INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPA DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO:	
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica	
- QUESTÃO C.56 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”	
C.56.1 – INDIQUE A FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO:	
(CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO, ASSINALAR A MAIS USUAL)	
a) Mensal b) Bimestral c) Semestral d) Anual e) Outra frequência inferior a semestral f) Outra frequência superior a semestral	
- QUESTÃO C.56 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”	
C.56.2 – INDIQUE QUEM PARTICIPA DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO:	
(CASO HAJA VARIAÇÃO NOS PARTICIPANTES DO PLANEJAMENTO, ASSINALAR A MAIS USUAL)	
a) Coordenador pedagógico da escola b) Diretor e/ou vice diretor c) Familiar(es) de aluno(s) d) Profissional(ais) de apoio à inclusão escolar e) Membro(s) da equipe multidisciplinar f) Orientador educacional da escola da escola g) Professor(es) bilíngue – Libras/Língua Portuguesa h) Professor(es) de educação especial i) Professor(es) do ensino comum j) Profissional responsável pela Educação Especial da sua k) Supervisor de ensino da sua rede de ensino Rede de Ensino l) Outro profissional de dentro da escola m) Outro profissional de fora da escola	
- QUESTÃO C.56 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”	
C.56.3 – QUANDO HÁ A ENTRADA NA ESCOLA DE NOVOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, OS PROFESSORES SÃO INFORMADOS EM REUNIÃO DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO ACERCA DESSA ENTRADA:	
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei	
- QUESTÃO C.56 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”	
C.56.4 – INDIQUE SE, DURANTE AS REUNIÕES PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO, HÁ DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS TURMAS DE ENSINO EM RELAÇÃO AOS DEMAIS ALUNOS:	
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não sei	
- QUESTÃO C.56.4 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SEI”	
C.56.4.1 – CASO HAJA DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS TURMAS DE ENSINO EM RELAÇÃO AOS DEMAIS ALUNOS, INDIQUE QUEM REALIZA ESSA DIFERENCIAÇÃO:	
(CASO HAJA VARIAÇÃO NESSAS DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS, ASSINALAR A MAIS USUAL) (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)	
a) Coordenador pedagógico da escola b) Diretor e/ou vice diretor c) Familiar(es) de aluno(s) d) Profissional(ais) de apoio à inclusão escolar e) Membro(s) da equipe multidisciplinar f) Orientador educacional da escola da escola	

- | | |
|--|--|
| g) Professor(es) bilíngue – Libras/Língua Portuguesa | h) Professor(es) de educação especial |
| i) Professor(es) do ensino comum | j) Profissional responsável pela Educação Especial da sua Rede de Ensino |
| k) Supervisor de ensino da sua rede de ensino | l) Outro profissional de dentro da escola |
| l) Outro profissional de dentro da escola | m) Outro profissional de fora da escola |

- QUESTÃO C.56.4 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE "NUNCA" OU "NÃO SEI"

C.56.4.2 CASO HAJA DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS TURMAS DE ENSINO EM RELAÇÃO AOS DEMAIS ALUNOS, INDIQUE O(S) CRITÉRIO(S) UTILIZADO(S):
(CASO HAJA VARIAÇÃO NESSAS DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS, ASSINALAR A MAIS USUAL)
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Agrupamento por idade do aluno
- b) Alocação do aluno por nível de aprendizagem do mesmo, independentemente da idade
- c) Decisão judicial
- d) Escolha do professor independente de critério de pontuação por tempo de serviço e formação
- e) Experiência anterior do professor com alunos público-alvo da educação especial no ensino comum
- f) Experiência anterior do professor com alunos público-alvo da educação especial em instituição especializada
- g) Experiência anterior do professor com alunos público-alvo da educação especial via atendimento especializado (ex: Sala de Recursos Multifuncionais ou espaço similar)
- h) O aluno é alocado na turma com menor número de alunos de sua respectiva série/ano
- i) Pontuação por tempo de serviço e formação
- j) Revezamento de professores para com esses alunos
- k) Sorteio dos alunos público-alvo da educação especial entre os professores que lecionarão no ano/série em que o aluno está matriculado
- l) Outro critério
- m) Não há critério

- QUESTÃO C.56.4 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE "NUNCA" OU "NÃO SEI"

C.56.4.3 – CASO HAJA DIFERENCIAÇÃO NA DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS TURMAS DE ENSINO EM RELAÇÃO AOS DEMAIS ALUNOS, INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM A MESMA:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

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

C.57 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA O PLANEJAMENTO É DOCUMENTADO:

- | | | | | | |
|----------|--------------|-------------|-------------------|-----------|------------|
| a) Nunca | b) Raramente | c) Às vezes | d) Frequentemente | e) Sempre | f) Não sei |
|----------|--------------|-------------|-------------------|-----------|------------|

C.58 – INDIQUE SE A SISTEMÁTICA DO PLANEJAMENTO É SUFICIENTE PARA DIFERENCIAR ATIVIDADES DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

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

C.59 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SÃO MINISTRADAS FORMAÇÕES RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR E/OU ÀS ESPECIFICIDADES DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE O PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO:

- | | | | | | |
|----------|--------------|-------------|-------------------|-----------|------------|
| a) Nunca | b) Raramente | c) Às vezes | d) Frequentemente | e) Sempre | f) Não sei |
|----------|--------------|-------------|-------------------|-----------|------------|

- QUESTÃO C.59 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE "NUNCA" OU "NÃO SEI"

C.59.1 – EM CASO POSITIVO, INDIQUE QUEM MINISTRA ESSAS FORMAÇÕES:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Membro do órgão de gestão da educação ao qual a escola sede está vinculada
- b) Membro(s) da equipe multidisciplinar da rede de ensino ao qual minha escola sede está vinculada
- c) O diretor e/ou vice-diretor
- d) Professor de educação especial
- e) Outro profissional relacionado à área da educação especial no âmbito da educação
- f) Profissional da área da saúde que atua com alunos público-alvo da educação especial

g) Outra opção não listad		
- QUESTÃO C.59 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE "NUNCA" OU "NÃO SEI"		
C.59.2 – INDIQUE OS CONTEÚDOS ABORDADOS NESSAS FORMAÇÕES:		
a) Direitos e deveres, previstos na legislação da área da educação especial, dos professores da classe comum que atua com alunos público-alvo da educação especial		
b) Direitos, previstos na legislação da área da educação especial, dos alunos público-alvo da educação especial		
c) Necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial como um todo		
d) Necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial da escola		
e) Legislações que compõem a política de inclusão escolar		
f) Procedimentos, materiais/recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial como um todo		
g) Procedimentos, materiais/recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial da escola		
h) Outro assunto não listado		
- QUESTÃO C.59 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE "NUNCA" OU "NÃO SEI"		
C.59.3 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSAS FORMAÇÕES:		
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)		
a) 01	b) 02	c) 03
d) 04	e) 05	
PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO		
(EXEMPLO: HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC), AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (ATPC) ETC.)		
C.60 – INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPA DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:		
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes
d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não participo
- QUESTÃO C.60 DEVERÁ TER RESPOSTA "NUNCA"		
C.60.1 – NOS CASOS EM QUE VOCÊ NÃO PARTICIPA, INDIQUE O MOTIVO:		
a) Não participo pois não tenho tempo		
b) Não participo pois não acho necessário		
c) Não participo pois não tenho autorização mesmo quando solicito		
d) Não participo pois não sou convidado ou convocado		
e) Não há carga horária destinada para reuniões de planejamento do trabalho pedagógico na minha escola sede		
f) Não há carga horária destinada para participação em reuniões de planejamento do trabalho pedagógico de outras escolas		
g) Este planejamento ocorre juntamente com o planejamento coletivo dos professores de educação especial		
h) Não se aplica		
C.61 – INDIQUE QUEM PARTICIPA DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:		
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)		
a) Este planejamento é individualizado	b) Professor(es) da classe comum	
c) Professor(es) de educação especial	d) Professor(es) bilíngue – Libras/Língua Portuguesa	
e) Coordenador pedagógico da escola	f) Membro(s) da direção escolar	
g) Orientador educacional da escola	h) Membro(s) da equipe multidisciplinar	
i) Profissional responsável pela Educação Especial da sua Rede de Ensino	j) Profissional(ais) de apoio à inclusão escolar	
l) Familiares de alunos	k) Supervisor de ensino da sua rede de ensino	
n) Outro profissional de fora da escola	m) Outro profissional de dentro da escola	
C.62 – INDIQUE A FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:		
(CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO, ASSINALAR A MAIS USUAL)		
a) Uma vez na semana	b) Duas vezes na semana	c) Três ou mais vezes na semana
d) Quinzenal	e) Mensal	f) Bimestral

g) Semestral	h) Anual	i) Outra frequência inferior a semestral
j) Outra frequência superior a semestral		
<p>- QUESTÃO C.62 DEVERÁ TER RESPOSTA IGUAL A “2 VEZES POR SEMANA” OU “1 VEZ POR SEMANA”</p> <p>C.62.1 – CASO AS REUNIÕES OCORRAM UMA OU MAIS VEZES NA SEMANA, A DURAÇÃO DE CADA REUNIÃO É DE:</p>		
a) Até 1 hora	b) Mais de 1 e até 2 horas	c) Mais de 2 e até 3 horas
d) Mais de 3 horas e até 4 horas	e) Acima de 4 horas	
<p>C.63 – INDIQUE SE SÃO MINISTRADAS FORMAÇÕES RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR E/OU AS ESPECIFICIDADES DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE AS REUNIÕES DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO:</p>		
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes
d) Frequentemente	e) Sempre	f) Não sei
<p>- QUESTÃO C.63 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SEI”</p> <p>C.63.1 – EM CASO POSITIVO, INDIQUE QUEM MINISTRA ESSAS FORMAÇÕES: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>		
<p>a) Membro do órgão de gestão da educação ao qual a escola sede está vinculada</p> <p>b) Membro(s) da equipe multidisciplinar da rede de ensino ao qual minha escola sede está vinculada</p> <p>c) O diretor e/ou vice-diretor</p> <p>d) Professor de educação especial</p> <p>e) Outro profissional relacionado à área da educação especial no âmbito da educação</p> <p>f) Profissional da área da saúde que atua com alunos público-alvo da educação especial</p> <p>g) Outra opção não listada</p>		
<p>- QUESTÃO C.63 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SEI”</p> <p>C.63.2 – INDIQUE OS CONTEÚDOS ABORDADOS NESSAS FORMAÇÕES: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>		
<p>a) Direitos e deveres, previstos na legislação da área da educação especial, dos professores da classe comum que atua com alunos público-alvo da educação especial</p> <p>b) Direitos, previstos na legislação da área da educação especial, dos alunos público-alvo da educação especial</p> <p>c) Necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial como um todo</p> <p>d) Necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial da escola</p> <p>e) Legislações que compõem a política de inclusão escolar</p> <p>f) Procedimentos, materiais/recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial como um todo</p> <p>g) Procedimentos, materiais/recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos público-alvo da educação especial da escola</p> <p>h) Outro assunto não listado</p>		
<p>PLANEJAMENTO ESPECÍFICO PARA O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p>		
<p>C.64 – INDIQUE SE EXISTE REUNIÕES DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO OU SIMILAR PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE COMPÕEM AS SUAS TURMAS E, CASO A RESPOSTA SEJA AFIRMATIVA, SE VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DOS MESMOS:</p>		
a) Existe e participo	b) Existe, mas não possui documentação	
c) Existe, mas não participo	d) Não existe	
e) Não sei se existe		
<p>- QUESTÃO C.64 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO EXISTE” OU “NÃO SEI SE EXISTE”</p> <p>C.64.1 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA ESTAS REUNIÕES OCORREM: (CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA DA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO, ASSINALAR A MAIS USUAL)</p>		
a) Semanal		
b) Bimestral		
c) Semestral		
d) Anual		

- e) Cada fim de etapa de ensino
- f) Quando alguém solicita
- g) Outra frequência inferior a semestral
- h) Outra frequência superior a semestral
- i) Não existe

C.65 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI TEMPO, E O GRAU DE SUFICIÊNCIA DO MESMO, NA SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DESTINADO PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA OS ALUNOS DAS SUAS TURMAS: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSUFICIENTE E 05 A TOTALMENTE SUFICIENTE)

- a) 01
- b) 02
- c) 03
- d) 04
- e) 05
- f) Não planejo
- g) Não possuo tempo na minha carga horária de trabalho destinado ao planejamento

C.66 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA COMUM:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

- QUESTÃO C.66 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”

C.66.1– INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA COMUM:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)

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

C.67 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI APOIO DE MEMBRO(S) DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA COMUM:

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Às vezes
- d) Frequentemente
- e) Sempre

- QUESTÃO C.67 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA”

C.67.1– INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DE MEMBRO(S) DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA COMUM:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)

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

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

C.68 – INDIQUE SE OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS SUAS TURMAS PARTICIPAM OU NÃO DAS ATIVIDADES DA TURMA QUE ESTES COMPÕEM:

- a) Não participam
- b) Participam de menos da metade (abaixo de 50%)
- c) Participam de mais da metade (acima de 50%)
- d) Participam de todas as atividades

C.69 – INDIQUE SE VOCÊ REALIZA MODIFICAÇÕES NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA TRABALHAR COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

- a) Nunca realizo modificações na minha prática pedagógica
- b) Quando necessário, raramente realizo modificações na minha prática pedagógica
- c) Quando necessário, às vezes realizo modificações na minha prática pedagógica
- d) Quando necessário, frequentemente realizo modificações na minha prática pedagógica
- e) Quando necessário, sempre realizo modificações na minha prática pedagógica

- QUESTÃO C.69 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA REALIZO MODIFICAÇÕES NA MINHA PRÁTICA

PEDAGÓGICA”
C.69.1 – NOS CASOS POSITIVOS, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS MODIFICAÇÕES:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
- QUESTÃO C.69 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA REALIZO MODIFICAÇÕES NA MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA”.
C.69.2 – INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS MODIFICAÇÕES: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
- QUESTÃO C.69 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA REALIZO MODIFICAÇÕES NA MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA”.
C.69.3 – NOS CASOS EM QUE VOCÊ NÃO REALIZA MODIFICAÇÕES NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA TRABALHAR COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INDIQUE O MOTIVO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Acredito que os alunos público-alvo da educação especial devam se adaptar as minhas práticas pedagógicas
b) Acredito que os alunos público-alvo da educação especial não devam receber modificações extras do que os demais alunos
c) Não possuo formação necessária para realizar estas modificações
d) Não possuo materiais/recursos didáticos e/ou equipamentos/recursos tecnológicos necessários em sala de aula para realizar estas
e) Não possuo tempo fora da sala de aula para planejar e/ou elaborar estas modificações
f) Sou orientado(a) pela coordenação e/ou diretor e/ou vice diretor e/ou equipe gestora do município para não realizar estas modificações
g) Outro motivo não listado
C.70 – ATIVIDADES DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE:
a) Nunca são realizadas atividades de estimulação precoce
b) Raramente, quando necessário, são realizadas atividades de estimulação precoce
c) Às vezes, quando necessário, são realizadas atividades de estimulação precoce
d) Frequentemente, quando necessário, são realizadas atividades de estimulação precoce
e) Sempre que necessário são realizadas atividades de estimulação precoce
f) Não se aplica
- QUESTÃO C.70 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA REALIZO MODIFICAÇÕES NA MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA” OU “NÃO SE APLICA”
C.70.1 – NOS CASOS POSITIVOS, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS ATIVIDADES:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
- QUESTÃO C.70 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA REALIZO MODIFICAÇÕES NA MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA” OU “NÃO SE APLICA”
C.70.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS ATIVIDADES: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
CASO VOCÊ POSSUA ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE DEMANDAM AS DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES LISTADAS A SEGUIR INDIQUE SE, QUANDO NECESSÁRIO, ESTAS SÃO REALIZADAS.
C.71 – NOS OBJETIVOS PREVISTOS NO CURRÍCULO PADRÃO:
a) Nunca são realizadas as diferenciações necessárias nos objetivos
b) Raramente são realizadas as diferenciações necessárias nos objetivos
c) Às vezes são realizadas as diferenciações necessárias nos objetivos

d) Frequentemente são realizadas as diferenciações necessárias nos objetivos e) Sempre que necessário são realizadas diferenciações nos objetivos f) Não se aplica
- QUESTÃO C.71 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NOS OBJETIVOS” OU “NÃO SE APLICA” C.71.1 – NOS CASOS POSITIVOS, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
- QUESTÃO C.71 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NOS OBJETIVOS” OU “NÃO SE APLICA” C.71.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
- QUESTÃO C.71 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NOS OBJETIVOS” OU “NÃO SE APLICA” C.71.3 – NOS CASOS EM QUE VOCÊ NÃO REALIZA DIFERENCIAÇÕES NOS OBJETIVOS DO CURRÍCULO PADRÃO PARA TRABALHAR COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INDIQUE O MOTIVO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Acredito que os alunos público-alvo da educação especial devam possuir objetivos diferenciados dos demais b) Não possuo formação necessária para realizar estas diferenciações c) Não possuo materiais/recursos didáticos e/ou equipamentos/recursos tecnológicos necessários em sala de aula para realizar estas diferenciações d) Não possuo tempo fora da sala de aula para planejar e/ou elaborar estas diferenciações e) Sou orientado(a) pela coordenação e/ou diretor e/ou vice diretor e/ou equipe gestora do município para não realizar estas diferenciações f) Outro motivo não listado
C.72 – NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO:
s) Nunca são realizadas as diferenciações necessárias nas estratégias de ensino b) Raramente são realizadas as diferenciações necessárias nas estratégias de ensino c) Às vezes são realizadas as diferenciações necessárias nas estratégias de ensino d) Frequentemente são realizadas as diferenciações necessárias nas estratégias de ensino e) Sempre que necessário são realizadas diferenciações nas estratégias de ensino f) Não se aplica
- QUESTÃO C.72 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO” OU “NÃO SE APLICA” C.72.1 – NOS CASOS POSITIVOS, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
- QUESTÃO C.72 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO” OU “NÃO SE APLICA” C.72.2 – INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
- QUESTÃO C.72 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO” OU “NÃO SE APLICA” C.72.3 – NOS CASOS EM QUE VOCÊ NÃO REALIZA DIFERENCIAÇÕES NAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA TRABALHAR COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INDIQUE O MOTIVO:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
<p>a) Acredito que os alunos público-alvo da educação especial devam possuir estratégias de ensino diferenciadas dos demais</p> <p>b) Não possuo formação necessária para realizar estas diferenciações</p> <p>c) Não possuo materiais/recursos didáticos e/ou equipamentos/recursos tecnológicos necessários em sala de aula para realizar estas diferenciações</p> <p>d) Não possuo tempo fora da sala de aula para planejar e/ou elaborar estas diferenciações</p> <p>e) Sou orientado(a) pela coordenação e/ou diretor e/ou vice diretor e/ou equipe gestora do município para não realizar estas diferenciações</p> <p>f) Outro motivo não listado</p>
C.73 – NOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS:
<p>a) Nunca são realizadas as diferenciações necessárias nos materiais/recursos didáticos</p> <p>b) Raramente são realizadas as diferenciações necessárias nos materiais/recursos didáticos</p> <p>c) Às vezes são realizadas as diferenciações necessárias nos materiais/recursos didáticos</p> <p>d) Frequentemente são realizadas as diferenciações necessárias nos materiais/recursos didáticos</p> <p>e) Sempre que necessário são realizadas diferenciações nos materiais/recursos didáticos</p> <p>f) Não se aplica</p>
<p>- QUESTÃO C.73 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS” OU “NÃO SE APLICA”</p> <p>C.73.1 – NOS CASOS POSITIVOS, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES:</p>
<p>a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre</p>
<p>- QUESTÃO C.73 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS” OU “NÃO SE APLICA”</p> <p>C.73.2 – INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)</p>
<p>a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05</p>
<p>- QUESTÃO C.73 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS” OU “NÃO SE APLICA”</p> <p>C.73.3 – NOS CASOS EM QUE VOCÊ NÃO REALIZA DIFERENCIAÇÕES NOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS PARA TRABALHAR COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INDIQUE O MOTIVO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>
<p>a) Acredito que os alunos público-alvo da educação especial devam possuir materiais/recursos diferenciados dos demais</p> <p>b) Não possuo formação necessária para realizar estas diferenciações</p> <p>c) Não possuo materiais/recursos didáticos e/ou equipamentos/recursos tecnológicos necessários em sala de aula para realizar estas diferenciações</p> <p>d) Não possuo tempo fora da sala de aula para planejar e/ou elaborar estas diferenciações</p> <p>e) Sou orientado(a) pela coordenação e/ou diretor e/ou vice diretor e/ou equipe gestora do município para não realizar estas diferenciações</p> <p>f) Outro motivo não listado</p> <p>g) Não se aplica</p>
C.74 – NA INFRAESTRUTURA FÍSICA DA SALA DE AULA:
<p>a) Nunca são realizadas as diferenciações necessárias na infraestrutura física da sala de aula</p> <p>b) Raramente são realizadas as diferenciações necessárias na infraestrutura física da sala de aula</p> <p>c) Às vezes são realizadas as diferenciações necessárias na infraestrutura física da sala de aula</p> <p>d) Frequentemente são realizadas as diferenciações necessárias na infraestrutura física da sala de aula</p> <p>e) Sempre que necessário são realizadas diferenciações na infraestrutura física da sala de aula</p>

f) Não se aplica
- QUESTÃO C.74 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NA INFRAESTRUTURA FÍSICA DA SALA DE AULA” OU “NÃO SE APLICA”
C.74.1 – NOS CASOS POSITIVOS, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
- QUESTÃO C.74 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NA INFRAESTRUTURA FÍSICA DA SALA DE AULA” OU “NÃO SE APLICA”
C.74.2 – INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES:
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
- QUESTÃO C.74 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NA INFRAESTRUTURA FÍSICA DA SALA DE AULA” OU “NÃO SE APLICA”
C.74.3 – NOS CASOS EM QUE VOCÊ NÃO REALIZA DIFERENCIAÇÕES NA INFRAESTRUTURA FÍSICA DA SALA DE AULA PARA TRABALHAR COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INDIQUE O MOTIVO:
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Acredito que os alunos público-alvo da educação especial devam possuir a mesma infraestrutura física na sala de aula diferente dos demais
b) Não possuo formação necessária para realizar estas diferenciações
c) Não possuo materiais/recursos didáticos e/ou equipamentos/recursos tecnológicos necessários em sala de aula para realizar estas diferenciações
d) Não possuo tempo fora da sala de aula para planejar e/ou elaborar estas diferenciações
e) Sou orientado(a) pela coordenação e/ou diretor e/ou vice diretor e/ou equipe gestora do município para não realizar estas diferenciações
f) Outro motivo não listado
g) Não se aplica
C.75 – NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO:
a) Nunca são realizadas as diferenciações necessárias nas formas de avaliação
b) Raramente são realizadas as diferenciações necessárias nas formas de avaliação
c) Às vezes são realizadas as diferenciações necessárias nas formas de avaliação
d) Frequentemente são realizadas as diferenciações necessárias nas formas de avaliação
e) Sempre que necessário são realizadas diferenciações nas formas de avaliação
f) O aluno não realiza avaliações
g) Não se aplica
- QUESTÃO C.75 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO” OU “O ALUNO NÃO REALIZA AVALIAÇÕES” OU “NÃO SE APLICA”
C.75.1 – NOS CASOS POSITIVOS, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ RECEBE APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
- QUESTÃO C.75 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO” OU “O ALUNO NÃO REALIZA AVALIAÇÕES” OU “NÃO SE APLICA”
C.75.2 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O APOIO RECEBIDO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAR ESTAS DIFERENCIAÇÕES:
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFEITO E 05 A TOTALMENTE SATISFEITO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
- QUESTÃO C.75 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA SÃO REALIZADAS AS DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO” OU “O ALUNO NÃO REALIZA AVALIAÇÕES” OU “NÃO SE APLICA”
C.75.3 – NOS CASOS EM QUE VOCÊ NÃO REALIZA DIFERENCIAÇÕES NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO PARA

**TRABALHAR COM O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INDIQUE O MOTIVO:
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)**

- a) Acredito que os alunos público-alvo da educação especial devam possuir formas de avaliação diferentes dos demais
- b) Não possuo formação necessária para realizar estas diferenciações
- c) Não possuo materiais/recursos didáticos e/ou equipamentos/recursos tecnológicos necessários em sala de aula para realizar estas diferenciações
- d) Não possuo tempo fora da sala de aula para planejar e/ou elaborar estas diferenciações
- e) Sou orientado(a) pela coordenação e/ou diretor e/ou vice diretor e/ou equipe gestora do município para não realizar estas diferenciações
- f) Outro motivo não listado
- g) Não se aplica

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

C.76 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA O DESEMPENHO DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL CORRESPONDE ÀS EXPECTATIVAS ACADÊMICAS DO ANO/SÉRIE NA QUAL ELES SE ENCONTRAM:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

f) Ainda não realizei avaliações com a turma em que este(s) aluno(s) está/estão inseridos

C.77 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA O DESEMPENHO DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL CORRESPONDE AO PLANEJAMENTO PARA O MESMO:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

f) Ainda não realizei avaliações com a turma em que este(s) aluno(s) está/estão inseridos

C.78 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ SOLICITA QUE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL OU OUTRO PROFISSIONAL APLIQUE A AVALIAÇÃO ESCRITA DO(S) SEU(S) ALUNO(S) PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM LOCAL SEPARADO DO RESTANTE DA TURMA

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

f) Ainda não realizei avaliações com a turma em que este(s) aluno(s) está/estão inseridos

C.79 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPAM DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

f) Ainda não realizei avaliações com a turma em que este(s) aluno(s) está/estão inseridos

C.80 – NÃO APLICO AVALIAÇÃO ESCRITA PARA NENHUM DOS MEUS ALUNOS:

- a) Não utilizada b) Utilizada c) Não é necessária d) Não se aplica

C.81 – NÃO APLICO AVALIAÇÃO ESCRITA PARA MEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

- d) Não utilizada e) Utilizada f) Não é necessária d) Não se aplica

INDIQUE OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO QUE VOCÊ UTILIZA COM SEUS ALUNOS:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

C.82 – IDENTIFICAR O QUE FOI APRENDIDO:

- a) Critério utilizado para todos os alunos
- b) Critério utilizado somente para os alunos que não são Público-Alvo da Educação Especial
- c) Critério utilizado somente para os alunos Público-Alvo da Educação Especial
- d) Não utilizo este critério para nenhum aluno

C.83 – IDENTIFICAR AS DIFICULDADES:

- a) Critério utilizado para todos os alunos
- b) Critério utilizado somente para os alunos que não são Público-Alvo da Educação Especial
- c) Critério utilizado somente para os alunos Público-Alvo da Educação Especial
- d) Não utilizo este critério para nenhum aluno

C.84 – PARA PLANEJAR INTERVENÇÕES:

d) Realizo para todos os alunos e) Não se aplica
C.98 – PLANO DE TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO: (DESTINADO À PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO)
a) Não realizo para nenhum aluno b) Realizo somente para os alunos que não são Público-Alvo da Educação Especial c) Realizo somente para os alunos Público-Alvo da Educação Especial d) Realizo para todos os alunos e) Não se aplica
C.99 – PLANO DE TRANSIÇÃO PARA O ENSINO TECNOLÓGICO: (DESTINADO À PROFESSORES DO ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL OU DO ENSINO MÉDIO)
a) Não realizo para nenhum aluno b) Realizo somente para os alunos que não são Público-Alvo da Educação Especial c) Realizo somente para os alunos Público-Alvo da Educação Especial d) Realizo para todos os alunos e) Não se aplica
C.100 – PLANO DE TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR: (DESTINADO À PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO OU PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CASO DE ALUNOS COM AH/SD)C
a) Não realizo para nenhum aluno b) Realizo somente para os alunos que não são Público-Alvo da Educação Especial c) Realizo somente para os alunos Público-Alvo da Educação Especial d) Realizo para todos os alunos e) Não se aplica
C.101 – INDIQUE SE VOCÊ ACREDITA QUE SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DEVEM RECEBER CERTIFICADO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
C.102 – INDIQUE SE SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL RECEBEM CERTIFICADO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre

INTERAÇÃO
PROFISSIONAIS EXTERNOS À ESCOLA
SUPERVISOR DE ENSINO DA SUA REDE DE ENSINO
C.103 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
- QUESTÃO C.103 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”
C.103.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
- QUESTÃO C.107.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”
C.107.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Conhecimentos relacionados à educação especial b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial

<p>c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo</p> <p>e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola</p> <p>f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo</p> <p>i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola</p> <p>j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo</p> <p>l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola</p>
PROFISSIONAL RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SUA REDE DE ENSINO:
C.104 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
- QUESTÃO C.104 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”
C.104.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
- QUESTÃO C.104 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA” - QUESTÃO C.104.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”
C.104.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
<p>a) Conhecimentos relacionados à educação especial</p> <p>b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo</p> <p>e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola</p> <p>f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo</p> <p>i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola</p> <p>j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo</p> <p>l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola</p>
MEMBROS DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR
C.105 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
- QUESTÃO C.105 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”
C.105.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05

- QUESTÃO C.105 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”
- QUESTÃO C.105.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL”
OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

C.105.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

PROFISSIONAIS QUE COMPÕEM A EQUIPE ESCOLAR

DIRETOR E/OU VICE DIRETOR

C.106 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.106 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

C.106.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

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

- QUESTÃO C.106 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”
- QUESTÃO C.106.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL”
OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

C.106.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

ORIENTADOR EDUCACIONAL DA ESCOLA:

C.107 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE

PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.107 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE "NUNCA" OU "NÃO SE APLICA"

C.107.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

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

- QUESTÃO C.107 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE "NUNCA" OU "NÃO SE APLICA"

- QUESTÃO C.107.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE "NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL" OU "NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL"

C.107.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA:

C.108 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.108 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE "NUNCA" OU "NÃO SE APLICA"

C.108.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

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

- QUESTÃO C.108 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE "NUNCA" OU "NÃO SE APLICA"

- QUESTÃO C.108.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE "NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL" OU "NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL"

C.108.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo

<p>i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola</p> <p>j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo</p> <p>l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola</p>
OUTRO(S) PROFESSOR(ES) DA CLASSE COMUM
C.109 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
- QUESTÃO C.109 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”
C.109.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
- QUESTÃO C.109 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”
- QUESTÃO C.109.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”
C.109.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
<p>a) Conhecimentos relacionados à educação especial</p> <p>b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo</p> <p>e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola</p> <p>f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo</p> <p>i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola</p> <p>j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo</p> <p>l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola</p>
PROFESSOR(ES) DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
C.110 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
- QUESTÃO C.110 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”
C.110.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)
a) 01 b) 02 c) 03 d) 04 e) 05
- QUESTÃO C.110. DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”
- QUESTÃO C.110.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”
C.110.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Conhecimentos relacionados à educação especial

- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

PROFESSOR(ES) BILÍNGUE – LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA

C.111 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.111 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

C.111.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

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

- QUESTÃO C.111 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

- QUESTÃO C.111.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

C.111.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

ACOMPANHANTE(S)/ATENDENTE(S) PESSOAL(IS)/PROFISSIONAL(IS) DE APOIO

C.112 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.112 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

C.112.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
<p>- QUESTÃO C.112 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”</p> <p>- QUESTÃO C.112.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”</p> <p>C.112.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>				
<p>a) Conhecimentos relacionados à educação especial</p> <p>b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo</p> <p>e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola</p> <p>f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo</p> <p>i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola</p> <p>j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo</p> <p>l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola</p>				
BRAILISTA				
<p>C.113 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:</p>				
<p>a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica</p>				
<p>- QUESTÃO C.113 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”</p> <p>C.113.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)</p>				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
<p>- Questão C.113 deverá ser diferente de “Nunca” ou “Não se aplica”.</p> <p>- QUESTÃO C.113.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”</p> <p>C.113.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>				
<p>a) Conhecimentos relacionados à educação especial</p> <p>b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo</p> <p>e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola</p> <p>f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo</p> <p>i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola</p> <p>j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial</p> <p>k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo</p> <p>l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola</p>				
INSTRUTOR DE LIBRAS:				
<p>C.114 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE</p>				

<p>PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:</p>
<p>a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica</p>
<p>- QUESTÃO C.114 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”</p>
<p>C.114.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO: (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>- QUESTÃO C.114 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”</p>
<p>- QUESTÃO C.114.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”</p>
<p>C.114.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>
<p>a) Conhecimentos relacionados à educação especial b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola</p>
<p>GUIA-INTÉRPRETE:</p>
<p>C.115 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:</p>
<p>a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica</p>
<p>- Questão C.115 deverá ser diferente de “Nunca” ou “Não se aplica”.</p>
<p>C.115.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO: (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>- QUESTÃO C.115 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”</p>
<p>- QUESTÃO C.115.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”</p>
<p>C.115.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</p>
<p>a) Conhecimentos relacionados à educação especial b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo</p>

- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

TRADUTOR(ES) E INTÉRPRETE(S) DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA:

C.116 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.116 DEVERÁ SER DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

C.116.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

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

- QUESTÃO C.116 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

- QUESTÃO C.116.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

C.116.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Conhecimentos relacionados à educação especial
- b) Dúvidas acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- c) Estratégias de ensino utilizadas com aluno Público-Alvo da Educação Especial
- d) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- e) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- f) Insatisfações relacionadas aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- g) Satisfações em relação aos avanços dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- h) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo
- i) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola
- j) Opiniões acerca dos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial
- k) Opiniões acerca da inclusão escolar como um todo
- l) Outro assunto não relacionado, mas que seja relacionado aos seus alunos Público-Alvo da Educação Especial ou a inclusão escolar que ocorre na sua escola

OUTRO PROFISSIONAL DE DENTRO DA ESCOLA QUE ATUE ESPECIFICAMENTE NO APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR:

C.117 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI AUTONOMIA E/OU OPORTUNIDADE DE EXPRESSAR, COM ESTE TIPO DE PROFISSIONAL, SEUS AVANÇOS, CONHECIMENTOS, ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES, OPINIÕES, INSATISFAÇÕES E/OU DÚVIDAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR QUE OCORREM NA SUA ESCOLA E AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA MESMA:

- a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica

- QUESTÃO C.117 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

C.117.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)

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

- QUESTÃO C.117 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NUNCA” OU “NÃO SE APLICA”

- QUESTÃO C.117.1 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO TENHO CONTATO COM ESTE PROFISSIONAL” OU “NÃO CONVERSO SOBRE ESTES ASSUNTOS COM ESTE PROFISSIONAL”

C.117.1.1 – INDIQUE O QUE VOCÊ EXPRESSA:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

C.120 – INDIQUE SE VOCÊ ORIENTA, QUANDO NECESSÁRIO, SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE FORMA INDIVIDUALIZADA PARA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
C.121 – INDIQUE SE VOCÊ PERGUNTA PARA OS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SE ELES POSSUEM DÚVIDAS E/OU DIFICULDADES EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO QUE VOCÊ ESTÁ ENSINANDO:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
C.122 – INDIQUE SE QUANDO SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EXPRESSAM DÚVIDAS E DIFICULDADES SE VOCÊ BUSCA SOLUCIONA-LAS:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
C.123 – INDIQUE SE VOCÊ DESIGNA O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA AUXILIA-LO(LA) EM ATIVIDADES DA TURMA, COMO, POR EXEMPLO, APAGAR A LOUSA, DISTRIBUIR OS LIVROS ETC.:
a) Nunca b) Raramente C) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
C.124 – INDIQUE SE EM SITUAÇÕES QUE VOCÊ VERIFICA SE SEUS ALUNOS ESTÃO REALIZANDO A ATIVIDADE QUE VOCÊ DESIGNOU, SE VOCÊ TAMBÉM O FAZ COM SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
a) Nunca b) Raramente C) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
C.125 – OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO CONVIDADOS PARA AS FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA DURANTE O HORÁRIO LETIVO:
a) Nunca b) Raramente C) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
C.126 – OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO CONVIDADOS PARA AS FESTAS OU EVENTOS DA ESCOLA FORA DO HORÁRIO LETIVO:
a) Nunca b) Raramente C) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
C.127 – OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO CONVIDADOS PARA OS PASSEIOS DA ESCOLA NA MESMA CIDADE:
a) Nunca b) Raramente C) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
C.128- OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO CONVIDADOS PARA OS PASSEIOS DA ESCOLA EM OUTRA CIDADE:
a) Nunca b) Raramente C) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
INTERAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM OS DEMAIS ALUNOS DA TURMA
INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INTERAGEM COM OS DEMAIS ALUNOS NAS SEGUINTE SITUAÇÕES:
C.129 – O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPA DAS ATIVIDADES EM GRUPO:
a) Nunca b) Raramente C) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
C.130 – EM SITUAÇÕES DE ATIVIDADES EM GRUPO PRECISO INTERVIR PARA QUE O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SEJA INCLUIDO EM ALGUM DOS GRUPOS:
a) Nunca b) Raramente C) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre f) Não se aplica
C.131 – O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INTERAGE ESPONTANEAMENTE COM OS OUTROS ALUNOS DA SUA TURMA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
C.132 – QUANDO O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INTERAGE ESPONTANEAMENTE COM OS OUTROS ALUNOS ELE É RECEBIDO DE FORMA POSITIVA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
C.133 – O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL TEM COLEGAS QUE COOPERAM ESPONTANEAMENTE COM ELE NAS ATIVIDADES EM SALA:
a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente e) Sempre
SENSO DE AUTOEFICÁCIA
C.134 – GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A FORMA COMO SE DEU A ENTRADA DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SUA TURMA:

(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
- QUESTÃO C.134 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “5 – TOTALMENTE SATISFATÓRIO”				
C.134.1 – INDIQUE O MOTIVO DA SUA INSATISFAÇÃO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)				
a) Acredito que não seja meu papel atuar com os alunos público-alvo da educação especial b) Falta de apoio da gestão escolar (coordenador pedagógico e/ou vice-diretor e/ou diretor) c) Falta de apoio de profissionais responsáveis pela Educação Especial da sua Rede de Ensino d) Falta de infraestrutura física na escola como um todo e) Insuficiência de apoio financeiro Insuficiência de formação f) Insuficiência de serviços de apoio e/ou outros profissionais especializados g) Insuficiência de tempo para planejamento e elaboração de adaptações, diferenciações, modificações etc. h) Insuficiência de formação i) Outro motivo não listado				
C.135 – GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO A INCLUSÃO ESCOLAR REALIZADA EM SUA ESCOLA: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
- QUESTÃO C.135 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “05 – TOTALMENTE SATISFATÓRIO”				
C.135.1 INDIQUE O MOTIVO DA SUA INSATISFAÇÃO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)				
a) Acredito que não seja meu papel atuar com os alunos público-alvo da educação especial b) Falta de apoio da gestão escolar (coordenador pedagógico e/ou vice-diretor e/ou diretor) c) Falta de apoio de profissionais responsáveis pela Educação Especial da sua Rede de Ensino d) Falta de infraestrutura física na escola como um todo e) Insuficiência de apoio financeiro Insuficiência de formação f) Insuficiência de serviços de apoio e/ou outros profissionais especializados g) Insuficiência de tempo para planejamento e elaboração de adaptações, diferenciações, modificações etc. h) Insuficiência de formação i) Outro motivo não listado				
C.136 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS COMO UM TODO: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
C.137 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DAS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS COMO UM TODO:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
C.138 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
C.139 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DAS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
C.140 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE PROCEDIMENTOS, MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)				

a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
C.141 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS PROCEDIMENTOS, MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
C.142 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE EQUIPAMENTOS/RECURSOS TECNOLÓGICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
C.143 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DOS EQUIPAMENTOS/RECURSOS TECNOLÓGICOS QUE ATENDAM AS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DOS SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
C.144 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS LEGISLAÇÕES QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
C.145 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS PARA AUMENTAR SEU GRAU DE CONHECIMENTO ACERCA DAS LEGISLAÇÕES QUE COMPÕEM A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
C.146 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS SEUS DIREITOS E DEVERES ENQUANTO PROFESSOR DE CLASSE COMUM QUE ATUA COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
C.147 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS EM RELAÇÃO AOS SEUS DIREITOS E DEVERES ENQUANTO PROFESSOR DE CLASSE COMUM QUE ATUA COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
C.148 – INDIQUE O SEU GRAU DE CONHECIMENTO EM RELAÇÃO AOS DIREITOS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (SENDO QUE 01 CORRESPONDE A NENHUM E 05 A MUITO ACIMA DO NECESSÁRIO)				
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05
C.149 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACREDITA TER NECESSIDADES FORMATIVAS EM RELAÇÃO AOS DIREITOS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:				
a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Frequentemente	e) Sempre
C.150 – EM CASOS QUE VOCÊ SINTA NECESSIDADES FORMATIVAS, DE QUE MANEIRA VOCÊ PENSA QUE ESTAS DEVERIAM ACONTECER DE FORMA QUE SEJA VIÁVEL A SUA PARTICIPAÇÃO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)				
a) Com a disponibilização de material/recurso didático para consulta autodidata				
b) Com a experiência prática na escola e na sala de aula				
c) Compartilhamento de opiniões/experiência com os profissionais da escola em espaços de planejamento coletivo escolar				
d) Cursos de curta duração para aperfeiçoamento e/ou atualização				
e) Cursos de especialização a distância				
f) Cursos de especialização presencial				
g) Cursos de especialização semipresencial				
h) Deveria ter sido trabalhada na minha formação inicial				
i) Mestrado acadêmico				

- j) Mestrado profissional
- k) Doutorado
- l) No trabalho conjunto com o professor de educação especial
- m) Por meio de buscas e pesquisas individuais
- n) Por meio de orientações de profissionais da área em espaços de planejamento coletivo escolar
- o) Por meio de um novo curso de formação inicial
- p) Outra opção não listada
- q) Não se aplica
- r) Não sei

AVALIAÇÃO DO SEU TRABALHO					
AVALIE SEU TRABALHO COM SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EM RELAÇÃO A:					
C.151 – MODIFICAÇÕES NAS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não realizo modificações
C.152 – NAS DIFERENCIAÇÕES NOS OBJETIVOS PREVISTOS NO CURRÍCULO PADRÃO:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não realizo modificações
C.153 – NAS DIFERENCIAÇÕES NAS ESTRATÉGIAS SUAS DE ENSINO:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não realizo modificações
C.154 – NAS DIFERENCIAÇÕES NOS MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS QUE VOCÊ UTILIZA:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não realizo modificações
C.155 – NAS DIFERENCIAÇÕES NA INFRAESTRUTURA FÍSICA DA SUA SALA DE AULA:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não realizo modificações
C.156 – NAS DIFERENCIAÇÕES NAS SUAS FORMAS DE AVALIAÇÃO:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não realizo modificações
C.157 – NO MANEJO EM RELAÇÃO À SITUAÇÕES DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não realizo modificações
C.158 – NA SUA INTERAÇÃO COM SEUS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:					
(SENDO QUE 01 CORRESPONDE A TOTALMENTE INSATISFATÓRIO E 05 A TOTALMENTE SATISFATÓRIO)					
a) 01	b) 02	c) 03	d) 04	e) 05	f) Não realizo modificações

ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: O Atendimento Educacional Especializado em escola da rede privada de ensino em Teresina.

Pesquisadora Responsável: Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento

Professora Orientadora: Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-graduação em Educação.

Telefone para contato: (86) 998181605 (pesquisadora) / (86) 99408-1058 (orientadora)

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Prezado (a) participante;

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, com qualificação da educação no Estado. Neste sentido, gostaríamos de **convidar-lhe** para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa sobre o Atendimento Educacional Especializado em escola da rede privada de ensino em Teresina. Caso aceite participar desta pesquisa, assine ao final do Termo de Consentimento, que está impresso em duas vias, uma delas é da pesquisadora responsável e a outra via é sua. Em caso de desistência ou recusa, você poderá retirar o termo, em qualquer momento, independente de justificativa e sem prejuízos.

Esta pesquisa **justifica-se** pela escassez de estudos sobre O Atendimento Educacional Especializado em instituições privadas de ensino. Espera, pois, contribuir com as discussões acerca da implementação das Salas de Recurso Multifuncionais, os recursos e materiais que favorecem a autonomia e elevam a qualidade de vida de alunos PAEE. Desse modo, este trabalho tem como **objetivo, investigar** como se organiza o

Atendimento Educacional Especializado em uma escola da rede privada de ensino e as implicações no processo de escolarização de educandos do público-alvo da educação especial.

Os **procedimentos metodológicos** que serão adotados neste estudo são um roteiro de observação das classes comuns e um roteiro de entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada será utilizada para com todos os participantes, ao passo que a observação será realizada nas salas de aulas dos professores que se disponibilizarem a receber a pesquisadora. Esses instrumentos serão aplicados com os professores da sala comum a qual estão inseridos os alunos do PAEE em uma escola da rede privada, pretendo não comprometer suas atividades pedagógicas e com duração de média de 1 hora para cada entrevista. Os tópicos que serão tratados nesta pesquisa são a inclusão do PAEE na sala comum, os recursos e os métodos adotados. Os dados serão coletados no período entre mês de abril ao mês de junho, sendo que o Sr. (a) terá toda a liberdade de desistir quando assim avaliar necessário e retirar o **termo de consentimento**.

No que diz respeito aos **riscos** aos sujeitos deste estudo, estes não sofrerão danos físicos e psicológicos, tampouco serão expostos a situações invasivas e discriminatórias. Caso isto venha a ocorrer, ou seja, se os participantes da pesquisa sentirem algum tipo de constrangimento, fadiga ao responder os instrumentos, angústia ou aconteça qualquer outro incômodo, estes poderão marcar um outro momento para a conclusão da coleta de dados. Vale ressaltar que a interação entre pesquisador e pesquisado se dará de forma respeitosa e tranquila, além disso, a identidade dos participantes será **mantida em sigilo**. Ressaltamos também que, caso ocorra quaisquer danos o sujeito terá assistência integral e gratuita pelo tempo que for preciso e em qualquer etapa, sendo de responsabilidade da pesquisadora acionar serviços médicos e ou psicológicos, caso seja necessário.

Como **benefício** desta pesquisa, espera-se contribuir e ampliar as discussões acerca do Atendimento Educacional Especializado no processo de escolarização das pessoas do público-alvo da educação especial, especificamente, na rede particular de ensino.

O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, à equipe de estudo e ao Comitê de Ética referenciado. Você poderá entrar em contato para eventuais esclarecimentos ou caso de emergência sobre os aspectos éticos desta pesquisa, que poderá ser realizado através dos contatos indicados neste Termo, que estarão a sua disposição 24 h por dia, de segunda à sexta.

Caso ainda haja dúvidas sobre os aspectos éticos desta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal do Piauí, O CEP-UFPI/CMRV é um órgão especializado, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da UFPI, que tem por objetivo pronunciar-se, no aspecto ético, sobre todos os trabalhos de pesquisa envolvendo seres humanos no Campus Ministro Reis Velloso – UFPI, visando criar uma política concreta sobre as investigações propostas, nas diversas áreas do conhecimento.

Enfatizamos que esta pesquisa esta **isenta de remuneração** por parte do participante ou quaisquer custos, caso aconteça algum dano, o participante tem o direito à assistência e indenização diante de qualquer intercorrência durante a realização desta pesquisa.

Declaro estar ciente e informado (a) sobre os procedimentos de realização da pesquisa, conforme explicitados acima e declaro que irei participar voluntariamente. Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____,

estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante.

Local e data: _____/____/_____

Assinatura do participante do estudo, nº de Identidade

Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Pesquisadora responsável (Docente)

Email: avfortes@gmail.com

Telefone: (86) 99408-1058

Gra. Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento

Pesquisadora Colaboradora (Discente)

Email: milem.15@hotmail.com

Telefone: (86) 99818-1605

Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina/PI. Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ, CEP: 64.049-550, Telefone: (86) 3237-2332, E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “munus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução CNS 196/96, II).

ANEXO C: Tabela de vencido – professor do município de Teresina.

ANEXO I	
TABELA I	
NÍVEL	VENCIMENTOS (R\$) /40HORAS
Nível Único	3.167,17
I	3.212,32
II	3.257,52
III	3.302,69
IV	3.347,88
I	3.595,12
II	3.678,13
III	3.761,21
IV	3.844,25
I	3.995,16
II	4.090,16
III	4.185,22
IV	4.280,25
I	4.452,93
II	4.634,21
III	4.815,52
IV	4.996,78
I	5.413,80
II	5.872,50
III	6.331,14
IV	6.789,88
TABELA II	
NÍVEL	VENCIMENTOS (R\$) /20HORAS
IV	1.583,59