

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

**A POLÍTICA MUNICIPAL DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO
PROFESSOR DA CLASSE COMUM EM OEIRAS-PI**

Teresina

2019

JACYARA CAROLINE DA COSTA OSÓRIO

**A POLÍTICA MUNICIPAL DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO
PROFESSOR DA CLASSE COMUM EM OEIRAS-PI**

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 Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

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

TERESINA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

O83p Osório, Jacyara Caroline da Costa.
A política municipal de inclusão escolar na perspectiva do professor da Classe Comum em Oeiras-PI / Jacyara Caroline da Costa Osório. – 2019.
169 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
"Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ana Valéria Marques Fortes Lustosa".

1. Educação Especial. 2. Inclusão Escolar. 3. Políticas Públicas. I. Título.

CDD 371.9

JACYARA CAROLINE DA COSTA OSÓRIO

**A POLÍTICA MUNICIPAL DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO
PROFESSOR DA CLASSE COMUM EM OEIRAS-PI**

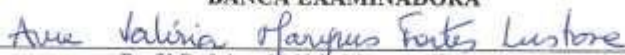
Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, em ocasião do exame de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

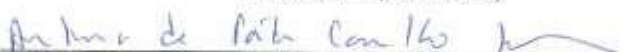
Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.


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

Dissertação aprovada em: Teresina-PI, 19 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
PPGed/UFPI (Orientadora)


Prof.^o Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes
PPGed/ UFPI (Examinador interno)


Prof.^a Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
PPGed/ UFSCar (Examinadora externa)

AGRADECIMENTOS

À Deus que me deu força em todos os momentos da minha caminhada para que vencesse as distâncias diárias e a saudade da família;

À minha família, em especial a minha mãe, Edileusa Osório e ao meu pai, Joaquim Osório, pelos incentivos, pelo cuidado com as minhas filhas e palavras de apoio e carinho;

Ao meu esposo, Jean Fábio, que se revelou um verdadeiro companheiro, pessoa imprescindível para a realização deste trabalho e deste sonho. Com certeza, este mestrado também é dele;

À minha Orientadora Amiga, Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, pela sensibilidade e pela humildade de ensinar tanto de maneira tão simples;

Ao IFPI por possibilitar este momento de formação.

OSÓRIO, Jacyara Caroline da Costa. **A POLÍTICA MUNICIPAL DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA CLASSE COMUM DE OEIRAS-PI**. 2019.171f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

RESUMO

Após extenso período de omissão do Estado na elaboração de políticas públicas educacionais destinadas à inclusão escolar do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), o Brasil vivencia desde os anos 2000 intensa mobilização no sentido de garantir, a partir de documentos legais, não somente a matrícula deste segmento na escola comum, mas também no contraturno de suas atividades escolares o direito ao Atendimento Educacional Especializado, entre outros dispositivos de apoio a esses educandos. No entanto, compreende-se que, em alguns casos, a interpretação e consequente implementação da Política não possibilita a concretização dos direitos previstos na legislação, a formação dos docentes e o trabalho colaborativo entre professor da classe comum e professor da sala de recursos multifuncional. Desta forma, considerando as atuais políticas públicas destinadas a inclusão de estudantes PAEE, esta pesquisa teve por objetivo geral investigar como se estrutura a política de inclusão escolar no município de Oeiras-PI na perspectiva do professor da classe comum. Para tanto, fez-se necessário identificar e conhecer as concepções dos professores da classe comum acerca da inclusão escolar; bem como analisar as dificuldades e os fatores facilitadores que influenciavam na sua implementação. Este trabalho adotou os parâmetros da abordagem qualitativa, do tipo descritiva e contou com a participação de 10 professores do ensino fundamental de cinco escolas do município de Oeiras - PI que atuam na classe comum com estudantes PAEE. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram o questionário de avaliação da política de inclusão escolar na versão destinada aos professores da classe comum, elaborado por Tannús- Valadão, Vilaronga, Lacerda e Mendes (2016) e entrevista semiestruturada com os participantes. A apreciação das informações foi realizada considerando as informações presentes no questionário e a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Entre os resultados obtidos destacam-se as dificuldades de implementação da política de inclusão escolar, tendo em vista que as escolas do município de Oeiras apresentam condições inadequadas para a promoção da inclusão e a participação deste público nas atividades escolares. Esta realidade é representada pelo insuficiente conhecimento do professor da classe comum acerca das necessidades educativas dos estudantes PAEE; pela ausência de apoio de outros profissionais; pela desarticulação entre os planejamentos da classe comum e da sala de recursos multifuncionais; pela infraestrutura pouco adaptada para atender a demanda deste público, e em alguns casos, pelo preconceito ainda presente nas representações escolares.

Palavras-chaves: Políticas Públicas. Educação Especial. Inclusão Escolar.

OSÓRIO, Jacyara Caroline da Costa. **THE MUNICIPAL POLICY OF SCHOOL INCLUSION IN THE PERSPECTIVE OF TEACHERS OF THE COMMON CLASS OF OEIRAS-PI.** 2019.171f. Thesis (Master's degree in Education). Graduate Program, Federal University of Piauí, 2019.

ABSTRACT

After an extensive period of omission of the state in the elaboration of educational public policies aimed at the inclusion of the target public of special education (PAEE), Brazil has experienced since the years 2000 intense mobilization in order to ensure, from Legal documents, not only the registration of this segment in the common school, but also in the hiring of their school activities, the right to specialized educational service, among other devices to support these students. However, it is understood that in some cases, the interpretation and consequent implementation of the policy does not allow the realization of the rights provided for in the legislation, the training of teachers and the collaborative work between teacher of the common class and Multifunctional resource room teacher. Thus, considering the current public policies aimed at the inclusion of PAEE students, this research had as a general objective to investigate how the school inclusion policy in the municipality of Oeiras-PI is structured in the perspective of the class teacher Common. Therefore, it was necessary to identify and understand the conceptions of teachers of the common class about school inclusion; As well as analyzing the difficulties and facilitating factors that influenced its implementation. This study adopted the parameters of the qualitative approach, descriptive type and counted with the participation of 10 elementary school teachers from five schools in the municipality of Oeiras- PI that work in the common class with students PAEE. The data collection instruments used were the evaluation questionnaire of the school inclusion policy in the version for teachers of the common class, elaborated by Tannús-Valadão, Vilaronga, Lacerda and Mendes (2016) and semi-structured interview with the participants. The assessment of the information was carried out considering the information contained in the questionnaire and the content analysis proposed by Bardin (2011). Among the results obtained are the difficulties of implementing the school inclusion Policy, considering that the schools in the city of Oeiras have inadequate conditions to promote the inclusion and participation of this public in School activities. This reality is represented by the insufficient knowledge of the teacher of the common class about the educational needs of PAEE students; Lack of support from other professionals; By the disarticulation between the planning of the common class and the multifunctional resource room; Due to the presence of infrastructure poorly adapted to meet the demand of this public, and in some cases, the prejudice still present in the school representations.

Key words: Public Policies. Special Education. School Inclusion.

"A inclusão escolar começa na alma do professor, contagia seus sonhos e amplia seus ideais. A utopia pode ter muitos defeitos, mas pelo menos, uma virtude tem: ela nos faz caminhar."

Eugênio Cunha

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....	15
2.1 Noções preliminares sobre Estado, Políticas Públicas, Políticas Educacionais e Inclusivas	15
2.2 As contribuições da Abordagem do Ciclo de Políticas na análise de políticas educacionais	14
2.3 Histórico das Políticas destinadas ao Público alvo da Educação Especial: “Estado em ação” ou em omissão?	20
2.4 Inclusão escolar: interfaces de uma política capitalista	24
2.5 Influências internacionais e a atual política de inclusão escolar brasileira.....	29
2.6 A política de inclusão escolar na atualidade.....	31
3 O LUGAR DO PROFESSOR DA CLASSE COMUM NA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	41
3.1 A política brasileira de formação de professores na perspectiva da inclusão escolar	42
3.2 As tensões entre o capacitado e o especialista na Política de Inclusão escolar	54
3.3 Modelos de serviços de apoio à inclusão escolar	58
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	65
4.1 Natureza da pesquisa	65
4.2 Participantes da pesquisa	62
4.3 <i>Lócus</i> da pesquisa	66
4.4 Instrumentos de coleta de dados	70
4.5 Procedimentos	71
4.6 Análise de dados	71
5 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE OEIRAS-PI: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA CLASSE COMUM.....	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111

REFERÊNCIAS	117
ANEXO A.....	124
ANEXO B.....	127
APÊNDICE A	167

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo integra-se à um conjunto de pesquisas em rede com a prerrogativa de avaliar a política de inclusão escolar implementada no Brasil, e com isso colaborar para o processo de democratização de oportunidades de escolarização e melhorias no ensino de estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE)¹. Neste âmbito, desenvolve-se pesquisas no tocante à Avaliação da Política de Inclusão Escolar conforme a Abordagem do Ciclo de Políticas, cuja intenção refere-se a produção de estudos em vários municípios do Brasil para entender como a inclusão se delineia no contexto da prática das escolas comuns, neste caso, considerando a perspectiva do professor da classe comum.

Sob este enfoque, introduz-se que as Políticas Públicas de Inclusão do PAEE, que embora reafirmadas junto às bases legais atuais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a Resolução nº 02 (BRASIL, 2001) e o Documento norteador da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008); passaram por uma trajetória extensa de inoperância em função da omissão do Estado em detrimento do protagonismo de iniciativas particulares e de ações de instituições filantrópicas, tendo em vista que apenas a partir da década de 70, o Estado implementa políticas em que se compromete diretamente com a educação do PAEE.

Até meados do século XX prevalecia no Brasil, o modelo médico, logo, o atendimento ao PAEE era realizado à parte da escola comum, em um sistema paralelo e segregado em que o viés terapêutico se sobrepunha às intenções educacionais. Neste contexto, o foco estava na deficiência, ou seja, nos aspectos biológicos das limitações que o indivíduo desenvolvia com a sua interação com o meio social. Conforme esse ponto de vista, o estudante PAEE não conseguia aprender porque o problema era intrínseco à sua essência. Em consequência disso, originaram-se serviços e tratamentos de caráter clínico e assistencial que impulsionaram o estigma social da deficiência como doença. Como representação deste pensamento, neste período as pessoas PAEE eram chamadas de “portadoras” de deficiência, como alguém que carregava algo ruim e imutável (OLIVEIRA, 2010; MAZZOTA, 2011; JANNUZZI, 2012; BUENO, 2016; DUTRA, 2018).

Com o avanço de estudos relacionados à Pedagogia e à Psicologia evoluiu também a maneira de entender o ser humano, e então rompeu-se com o paradigma médico e emergiu o

¹ Considera-se que o PAEE é composto por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

paradigma educacional. Neste período, especificamente na década de 80, hasteiam-se políticas impulsionadas pela força popular de representantes da sociedade civil, familiares de pessoas PAEE e os próprios PAEEs que lutavam pelo protagonismo e acesso aos direitos básicos sociais. Foi assim que surgiu a Integração, paradigma que levou muitas pessoas PAEE às escolas, no entanto, sem garantir de fato a inclusão de todos e o acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e êxito, já que ao tempo que garantia a matrícula do PAEE na escola comum, quando fosse possível, colocava-se este público em salas especiais; e assim proliferava a exclusão na inclusão. Esses educandos tinham que se adaptar à escola e não o contrário. (GLAT; FERNANDES, 2005; LEPRI, 2012)

Inclusive, vale destacar que ainda na realidade atual, os paradigmas educacionais coexistem, embora em certos períodos históricos haja a prevalência ora do modelo médico, ora de modelos integradores. Ademais, ressalta-se que no contexto da prática pode-se vislumbrar resquícios do paradigma da Integração, uma vez que a escola ainda não dispõe de estrutura física e curricular devidamente adequada para receber o PAEE e atender as suas demandas de aprendizagem (PICOLO; MENDES, 2012).

O contexto democrático, de luta pela garantia de direitos, impulsionou a adesão ao Modelo Social em que se começa a valorizar as pessoas como sujeitos de direitos e entender que a deficiência está no ambiente social que não é adaptado para atender as necessidades de todos. Consequentemente, a sociedade necessita oferecer subsídios e suportes para que ocorra a inclusão econômica e social, inclusive da parcela alvo da educação especial. Segundo esta perspectiva, inicia-se na década de 90 e intensifica-se nos anos 2000, as Políticas educacionais pautadas na inclusão escolar.

Diante desta conjuntura, cabe salientar que a proposição da inclusão escolar do Brasil é importada de experiências vivenciadas em países desenvolvidos relacionadas à matrícula de pessoas com deficiência em salas de ensino comum, ou seja, em realidades diferentes das de desigualdade e segregação existentes no contexto brasileiro. Além disso, refere-se à influência de agências multilaterais, ao conduzir acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, atrelando-os a atual legislação nacional (MENDES, 2006; KASSAR, 2012).

Isto posto, fica nítida a extrema relação entre as políticas educacionais e a globalização, sobretudo por conta da ação das agências multinacionais que direcionam (uniformizam) ações através das diretrizes que norteiam os documentos que organizam e internacionalizam. Sendo assim, por trás da ideologia politicamente correta da inclusão de todos, de valorização das diferenças individuais e da reparação das mazelas sociais implantadas pelas políticas inclusivas nacionais desvela-se o jogo de interesses desses organismos multilaterais em aprisionar,

especialmente, os países em desenvolvimento aos seus ditames, materializados em acordos, declarações e documentos internacionais, ratificados pela legislação nacional dos países signatários.

Com a Política de Inclusão escolar, os organismos multilaterais determinam e patrocinam as diretrizes que devem ser utilizadas no sistema educacional brasileiro, promovendo uma alternativa barata e que envolve pouco trabalho para promover a pseudoparticipação dos indivíduos PAEE. Em se tratando desta política de inclusão escolar na realidade brasileira faz-se necessário destacar que foi no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006/ 2007-2010) que uma série de documentos foi sancionado com o fim de proporcionar a matrícula do aluno PAEE na classe comum em caráter complementar e suplementar através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais (SRMs).

Neste contexto, cabe destacar as seguintes bases legais como, por exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Portaria Normativa nº 13 de 2007 que cria o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs). No ano seguinte, em 2008, institui através do Decreto nº 6.571/2008, revogado posteriormente pelo Decreto nº 7611/2011, a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas do PAEE. Nesta linha, grifa-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço mais representativo; uma vez que é assegurado no contraturno das atividades comuns para complementar ou suplementar as ações pedagógicas voltadas para desenvolver a aprendizagem e a participação desta parcela da população.

Apesar da expressividade que tem o AEE na política de inclusão escolar brasileira, muitos estudos apontam para as limitações relacionadas a este serviço nas escolas comuns, tendo em vista problemas no espaço físico e material, elevado número de alunos PAEE para atendimento, desconhecimento da forma de administração dos recursos, ausência de formação e de articulação entre os profissionais que atuam na sala comum e os que prestam o atendimento especializado nas salas de recursos multifuncionais. (MENDES *et al*, 2014; OLIVEIRA, 2016; TARTUCI; CARDOSO; FLORES, 2016)

Acredita-se, pois, que muitos dos resultados negativos que podem culminar na exclusão no âmbito da inclusão escolar resultam, em grande parte, de processos pedagógicos incompatíveis com as características desse alunado. Sendo assim, é imprescindível que entre as políticas que favorecem a educação especial na perspectiva inclusiva, destaque-se a formação

de professores, tendo em vista que o professor, enquanto agente de qualificação do ensino, precisa munir-se de competências que o possibilitem adaptar os recursos didáticos e oferecer atendimento especializado com vistas a desenvolver as potencialidades necessárias para a aprendizagem de todos (BUENO, 2016).

No que se refere à formação do professor, aspecto central quando se trata de inclusão escolar, quantidade inexpressiva de pesquisas direcionam-se para a sua necessidade na prática do professor da classe comum. Este estudo entende que o referido profissional, que conforme a legislação nacional prevê, deve ser formado em Licenciatura em Pedagogia para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, tem conhecimentos limitados acerca da Educação Especial. Isso porque sua formação inicial garante apenas conhecimentos introdutórios e superficiais sobre a temática que não subsidiam a sua prática pedagógica. Sendo assim, a Política de Inclusão Escolar pode, em alguns casos, ser interpretada e/ou traduzida no Contexto da Prática conforme a realidade e as condições educacionais às quais estão submetidos os professores, estes que são os verdadeiros protagonistas da Política.

Nesta linha de pensamento, defende-se uma proposta de formação em serviço proporcionada pela influência do professor especialista no planejamento de atividades voltadas a atender as características individuais e desenvolver a aprendizagem dos alunos. Assim, cabe destacar que o ensino colaborativo realizado através da articulação pelo professor da classe comum e o professor da educação especial têm se configurado como um modelo educacional de apoio a inclusão escolar altamente difundido em outros países e, embora já esteja em desenvolvimento em algumas cidades do Brasil, ainda não representa uma realidade nas escolas regulares brasileiras.

As políticas públicas que orientam a inclusão escolar do PAEE na escola regular supõem o aprimoramento dos sistemas de ensino, o que implica na revisão de concepções e paradigmas educacionais ultrapassados, mas ainda em voga, de forma a possibilitar o desenvolvimento adequado da aprendizagem de cada educando. Sendo assim, torna-se imperativo o desenvolvimento de um trabalho escolar de qualidade que ceda lugar ao desenvolvimento de novas atitudes, de novas formas de atuação e interação na escola. Almeja-se com isso, uma pedagogia que, por sua vez, suscite a construção de uma sociedade que respeite a dignidade e as diferenças humanas. Caso contrário, corre-se o risco de perpetuar a condição de exclusão, provocada pelo fracasso escolar, pelos altos índices de reprovação e baixos níveis de aprendizagem desses alunos (MARTINS, 2006).

Segundo este enfoque, argumenta-se que o número expressivo de matrículas dos estudantes PAEE nas escolas comuns não é determinante para a sua efetiva inclusão. Isto

porque para que realmente ocorra a inclusão é necessário o investimento em políticas de apoio e em serviços especializados, o envolvimento de toda a comunidade educacional, a participação da família no âmbito escolar, a formação constante do professor da classe comum e também do professor especializado que atua na SRM, o planejamento de um trabalho colaborativo entre estes profissionais, além de incentivo e elevação da crença na educação de todos.

O despertar para o estudo aprofundado sobre a inclusão escolar iniciou-se ainda no período de Graduação em Pedagogia, quando foi lançado, à esta pesquisadora, o desafio de estagiar em uma escola municipal de Teresina. Naquela realidade, a então pesquisadora, trabalhava como professora auxiliar em quatro dias da semana e em um dia, assumia a turma para ministrar aulas sozinha, sem o preparo teórico-prático que deve ter o profissional da classe comum.

Eram muitos alunos em uma sala, 33 ao todo, com ritmos e perfis variados; mas aquele que merecia mais atenção era cadeirante que tinha deficiência intelectual, era o mais alegre de todos, sentia-se feliz apenas por estar ali, junto aos outros. Mas aquilo não era o bastante para esta estudiosa, para quem a inclusão supunha muito mais do que estar ali inserido, era necessário aprendizagem, participação e êxito. Deste modo, a sensação de impotência, de não saber o que fazer para conduzir aquela criança ao ritmo de aprendizagem dos demais despertou o interesse por entender como se dá o processo inclusivo de estudantes PAEE.

Associado a isso, anos após o primeiro contato com o aluno PAEE, a experiência como Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação do Piauí proporcionou o contato pedagógico com a diversidade presente na escola e, portanto, a necessidade de conhecer como as políticas de educação especial, na perspectiva inclusiva, são constituídas pelos professores. Além disso, esta realidade de acompanhamento pedagógico do processo ensino-aprendizagem supõe conhecimento relacionado à Educação Especial já que o PAEE é uma parcela cada vez mais frequente nas escolas regulares. Portanto, considera-se que foi a partir destas vivências educacionais, que surgiu a inspiração para estudar a fundo e desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso, em seguida, a Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva; e no atual instante, o Mestrado em Educação, direcionado para esta área.

Logo, postula-se que a inclusão do aluno PAEE na escola regular configura-se como um processo desafiador a ser construído a várias mãos. Depende, pois, de um esforço coletivo que obriga a uma avaliação das políticas públicas disseminadas ao longo do tempo e da postura de pesquisadores, políticos, profissionais, familiares e pessoas com deficiência, a fim de trabalhar em prol do êxito educacional de todos.

Logo, algumas questões iniciais orientam os rumos da pesquisa: Quais são as concepções que os professores da classe comum têm acerca da inclusão escolar? Como os professores da classe comum veem a implementação da política de inclusão em Oeiras-PI? Que dificuldades os professores da classe comum percebem na implementação da política de inclusão escolar no município de Oeiras- PI?

Desta forma, considerando as atuais políticas públicas destinadas a inclusão do PAEE, a pesquisa foi desenvolvida com o propósito de buscar respostas para o seguinte problema: Como o professor da classe comum percebe a inclusão escolar no município de Oeiras-PI?

Neste constructo, almeja-se investigar como ocorre a Política de Inclusão Escolar no município de Oeiras- PI, na perspectiva do professor da classe comum; e assim dar uma resposta à expectativa proposta pelo Plano Nacional de Educação, em vigor de 2014-2024, de universalização da educação básica e do atendimento educacional especializado (AEE) para os alunos PAEE na faixa etária de 04 (quatro) a 14 (anos), preferencialmente em escolas regulares e salas comuns, espaços inclusivos com garantia de acesso a recursos e serviços especializados bem como a SRMs no contraturno, quando houver necessidade (BRASIL, 2014).

Contudo, não se tem a pretensão de encerrar as discussões sobre o tema, mas de preencher, com os resultados obtidos, as brechas neste campo de pesquisa e se unir a outras pesquisas afins de modo a tornar possível uma teia de postulações no campo da inclusão escolar, destacando suas falhas e sua viabilidade no contexto da prática das escolas comuns brasileiras. E assim, identificar, na perspectiva dos professores da classe comum, as políticas de inclusão implementadas no município de Oeiras- PI; conhecer as concepções dos professores da classe comum acerca da inclusão; analisar as dificuldades na implementação da política de inclusão escolar, apontadas pelos professores da classe comum e verificar que fatores atuam como facilitadores para a implementação da política de inclusão escolar na perspectiva dos professores.

Diante do exposto, desvela-se a organização em que está estruturada a pesquisa. A primeira seção corresponde a esta introdução, na qual contextualizou-se a Política de Inclusão Escolar no Brasil, justificou-se o interesse pela investigação e descreveu-se o problema e os objetivos do estudo a fim de compartilhar com o leitor as inquietações da pesquisadora. Na segunda seção esboçou-se as noções preliminares sobre o papel do Estado na elaboração das políticas públicas educacionais, destacou-se a Abordagem do Ciclo de Políticas desenvolvida por Ball (1992) e seus colaboradores como contribuição para a análise das Políticas educacionais nacionais, principalmente considerando o contexto da prática; bem como

descreveu-se a Política de Inclusão escolar, seu contexto, influências e implicações nas escolas brasileiras.

A terceira seção destacou a Política brasileira de formação do professor, com o grifo especial no profissional que atua na classe comum, assim como aponta modelos atuais de serviços educacionais de apoio à inclusão escolar. Já a quarta seção relata a trajetória metodológica do estudo, contextualizando a natureza da pesquisa, o *locus*, os participantes, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a obtenção de informações e análise dos resultados. As análises e os resultados foram expostos na quinta seção, e por fim, foram apresentadas as Considerações finais.

2 A CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Esta seção introduz o conceito de políticas públicas (sociais ou de inclusão) e apresenta o emaranhado de questões que influenciaram na constituição das políticas educacionais brasileiras neste período particular do capitalismo, destacando o papel que o Estado assume diante da proposta de intervenção moderna frente às desigualdades sociais. Nesta linha, discutir-se-á sobre o protagonismo dos organismos multilaterais na elaboração de documentos internacionais, cuja ideologia foi amplamente incorporada nos documentos nacionais e que referenciam a atual Política Brasileira de Inclusão Escolar.

2.1 Noções preliminares sobre Estado, Políticas Públicas, Políticas Educacionais e Inclusivas

Nas últimas décadas, a adoção de políticas voltadas para a estabilização da economia dominou a agenda da maioria dos países, sobretudo daqueles em desenvolvimento, ocasionando certa reforma administrativa, a partir de ajustes fiscais, adoção de medidas gerenciais, bem como associação com o terceiro setor e com a iniciativa privada para o atendimento das demandas sociais.

Esta conjuntura fez reavivar as discussões sobre as políticas públicas, uma vez que o referido ajuste fiscal, resultou na restrição da intervenção do Estado frente às demandas econômicas, as políticas sociais e na reconfiguração do seu papel. Aliado a isso, outro fator que contribui para a atualidade do diálogo sobre políticas públicas é que a maioria dos países da América Latina ainda não conseguiu, efetivamente, traçar políticas públicas capazes de promover o desenvolvimento econômico, minimizar as desigualdades sociais e garantir a inclusão social das parcelas marginalizadas (SOUZA, 2006)

Para melhor compreensão das políticas públicas sociais, econômicas e educacionais implementadas por um dado governo faz-se imperativo uma introdução sobre a concepção de Estado e de políticas públicas, bem como sobre os aspectos que pertencem às entrelinhas do processo e que influenciam o contexto histórico em que são implementados os programas de intervenções e os textos legais.

O Estado, neste contexto, é compreendido como a gama de instituições permanentes de uma nação, como por exemplo, órgãos legislativos, tribunais, exército. Não é considerado, pois, como mera burocracia pública. É, em suma, uma organização política que legitima a atuação do governo - instituição transitória executora por excelência de políticas públicas - e promove as políticas públicas, considerando o processo de implementação e manutenção das mesmas,

que após serem pensadas e formuladas, materializam-se em programas e planos, tendo refletidos os interesses dos órgãos públicos e da sociedade civil (SOUZA, 2006; HOFLING, 2001).

Neste caso, considera-se que políticas de Estado são decisões permanentes que envolvem mais de uma agência, dependendo da aprovação de câmaras institucionais, como o Poder Legislativo, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. Além disso, independem do governante porque são amparadas na Constituição Federal. Já as políticas de governo são aquelas em que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, mesmo que envolvam escolhas complexas. Nesse caso, essas políticas podem sofrer alteração em função da alternância do poder, uma vez que cada governo elege as prioridades na sua agenda política (OLIVEIRA, 2011).

O termo “políticas públicas”, dada a sua complexidade, é utilizado de forma plural e multifacetada, variando sua definição a depender da base teórica em que se encontra o pesquisador. Desta forma, em síntese, pode-se dizer que são ações promovidas pelo Estado para garantir os direitos dos cidadãos fixados na Constituição Federal ou em outras leis (GOBERT, MILLER, 1987; HOFLING, 2001; MACIEL, KASSAR, 2011).

Outras definições grifam o papel das políticas públicas em solucionar problemas. No entanto, a crítica que se faz ao teor desta definição, simplista por natureza, refere-se ao desprezo às relações de disputa de ideias, interesses e poder inerentes a sua implementação.

Acrescenta-se ainda que, por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o aspecto conflituoso, os limites e contextos que cercam as decisões, bem como as possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais. “Assim, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos” (SOUZA, 2006, p.25).

Por esta interpretação é nítido que o papel dos governos frente a elaboração de políticas considera os argumentos de grupos sociais e sofre influências de vários fatores e contextos. Nesta linha, pode-se considerar que nas políticas educacionais ocorre o mesmo, a partir da formulação até a implementação, como será destacado na Abordagem do Ciclo de Políticas.

2.2 As contribuições da Abordagem do Ciclo de Políticas na análise de políticas educacionais

As contribuições da Abordagem do Ciclo de Políticas propostas por Sthefan Ball, Richard Bowe e colaboradores têm sido consideradas em pesquisas desenvolvidas em muitos países pelo fato de apresentarem-se como referencial analítico que possibilita análises contextualizadas das políticas educacionais desde a fase inicial de formulação até a implementação/interpretação no contexto da prática (MAINARDES, 2006; MIRANDA; NEWTON, 2011).

A questão inicial a ser entendida diz respeito à advertência apontada por Ball sobre as dificuldades teórico-epistemológicas em definir o que significa política e políticas. Em sua perspectiva, Ball destaca que é necessário elucidar a diferença do que seja Política, com “P” maiúsculo e as variadas formas de expressão das políticas, no plural e com “p” minúsculo. Grosso modo, pode-se entender que Política se refere a textos legais elaborados para assegurar a ordem social e solucionar problemas socialmente produzidos. Ao tempo em que políticas referem-se à pluralidade de significados que podem assumir diante da ação de atores sociais a depender de cada contexto (MIRANDA, 2011).

Neste esteio, a compreensão de Política pode ser ilustrada, na perspectiva de Ball (2016), a partir de duas vertentes. Política como texto, representada por documentos legais, decretos, normativas resultantes de compromissos, influências e negociações que orientam as relações sociais no sentido da garantia de direitos; e a Política como discurso, em que as ideias são traduzidas, discutidas e submetidas a diversas interpretações.

A Política como texto pauta-se basicamente em representar as intenções de grupos dominantes em documentos de abrangência nacional. Estes escritos são produzidos em observância a algumas influências e agendas em que apenas algumas vozes são ouvidas. Neles é importante que o legislador atente para a linguagem utilizada, observando se é clara e objetiva, para minimizar o máximo possível os ruídos na comunicação e, conseqüentemente, interpretações deturpadas da política na prática.

Por outro lado, a Política como discurso diz respeito às entrelinhas e aos silêncios dos textos que ganham formas e aplicabilidades plurais na prática. Para tanto, pode-se argumentar que “estabelece limites entre o que é permitido pensar e tem efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (MAINARDES; 2006, p. 54)

O presente estudo descreve os textos que regulamentam as políticas educacionais brasileiras, mas sobretudo destaca as influências e as traduções que podem assumir na prática e no cotidiano escolar. Desta forma, é possível salientar que Política pode ser entendida como “textos e coisas (legislação e estratégias nacionais) e como processos discursivos que são

complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados “(BALL et al, 2016, p.13).

Convém destacar que o processo de elaboração de uma política, também designado por Ciclo de políticas, enquanto paradigma teórico-metodológico que esclarece os não-ditos presentes no momento de elaboração de uma política a partir de uma dinâmica deliberativa e intencional é composta pelas seguintes fases: identificação do problema; elaboração da agenda (eleição dos problemas que estarão em pauta), formulação de alternativas (conjunto de escolhas assertivas com vista a resolver os problemas); tomada de decisão; implementação e avaliação.

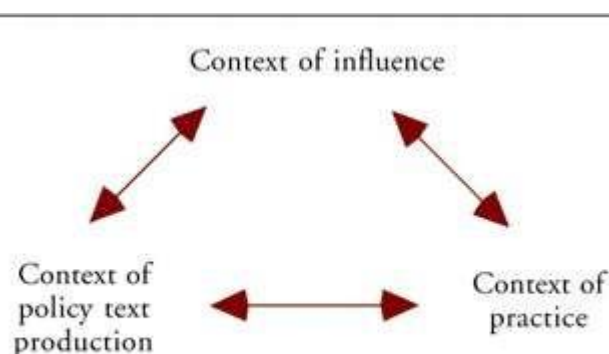
Este processo envolve a participação de representantes de segmentos sociais e órgãos estatais, na tentativa de traçar metas para a minimização de problemas sociais. No entanto, nesta dinâmica, alguns interesses são mais realçados do que outros e a política construída traduz a supremacia de certos grupos em detrimento de outros menos favorecidos. Além disso, os auspícios do capitalismo, trazem para a liderança das políticas, os organismos multilaterais, em uma espécie de globalização das políticas sociais, sobretudo educacionais. Este fenômeno inibe a ação do Estado diante das questões sociais.

No âmbito educacional, ao refletir sobre a construção do discurso das políticas, baseado implicitamente em maiorias emudecidas e em minorias soberanas, observa-se que a luta continua nas escolas, em prol de políticas que propiciem a equidade de oportunidades e de participação, através de uma educação humanística, que faça os alunos refletirem sobre as cicatrizes que restaram do passado segregador, adquirirem consciência de seus direitos e do direito dos outros e atuarem na afirmação desses direitos como cidadãos em exercício.

Dito isto, pode-se argumentar que as políticas inclusivas atuam como estratégias voltadas para a universalização dos direitos civis, políticos e sociais. Buscam, através da intervenção do Estado, aproximar os valores reais daqueles a serem alcançados, tendo em vista a minimização das desigualdades. Acrescenta-se a isso, que tais políticas têm como propósito combater toda e quaisquer formas de discriminação que impeçam a equidade de oportunidades e condições de todos. É uma tentativa de corrigir a “violência” social cometida com as minorias, marginalizadas do padrão social, escolar, econômico e ideológico de dada sociedade.

Ainda na abordagem de políticas educacionais, Ball ilustra em suas obras a trajetória da Política a partir de 03 (três) contextos, a saber: Contexto da Influência; Contexto da Produção de texto e Contexto da Prática. Estes contextos são compreendidos como espaços dinâmicos em que existem atividades sociais e discursivas em que as políticas são construídas, desconstruídas e executadas. (BOWE; BALL et al, 1992)

Figura 1- Contextos do processo de formulação de uma Política (Contexts of policy making)



Fonte: Bowe et al., 1992, p. 20.

Ressalta-se que o Ciclo de Políticas, ilustrado pelo triângulo construído por setas de mão-dupla, possibilita a compreensão de que os contextos estão intimamente relacionados e afetados. Logo, as influências feitas em um destes contextos podem interferir na configuração da Política em qualquer outro contexto. Dito isto, pode-se entender o processo político como um diálogo de contradições, já que ao tempo que se mostra multifacetado, em tempos, contextos e interesses diversos; exhibe-se como dialético, precisando articular as dimensões macro e micro do processo.

O contexto da influência é a fase inicial da formulação de políticas, é o campo em que se dialogam e/ou confrontam-se ideias defendidas por grupos de interesses e definidas as finalidades e concepções referentes a educação (BOWE et al, 1992). Neste rol, considera-se como argumentos e espaços de influência, os meios de comunicação, as redes sociais, os grupos de militância e outros dispositivos que representam interesses de algum segmento social, como é o caso também dos sindicatos. No caso das políticas educacionais brasileiras, sobretudo aquelas de inclusão escolar, foram impulsionadas por agendas globais e internacionais de organismos multilaterais, obtidas por meio de patrocínios, o que viabilizava a imposição de intervenções por estas agências.

No que diz respeito à influência de organismos multilaterais na criação de políticas nacionais, considera-se que estas políticas estão suscetíveis às modificações e reformulações pelos Estados e municípios em que são aplicadas. É ilustrativo pontuar o caso da Declaração de Salamanca, aderida pelo Brasil e posteriormente incorporada a legislação escrita, conforme as especificidades e demandas do público brasileiro.

As preocupações centrais apontadas nos estudos mais atuais desenvolvidos por Ball (2014) relacionadas a este Contexto referem-se às influências dos discursos de organismos globais no processo de construção de políticas nacionais. Observa-se que inúmeras políticas educacionais tem sido objeto de disputa em redes de influências globais que compreendem os interesses de grupos diversificados de governo, personalidades nacionais, órgãos multilaterais (financiadores da educação, tais como: Banco Mundial), e outros organismos que “vendem” a crença de uma educação como redentora das mazelas e instrumento de inclusão e transformação social.

O contexto da produção de texto é terreno fértil em que as políticas são produzidas, em que as ideias são debatidas, traduzidas e reinterpretadas conforme influências e agendas de grupos de interesse. Trata-se de um processo complexo e constante de escrita e rescrita, considerando que são leituras que devem ser feitas por muitos leitores e que pode permitir significados diversos no momento da leitura e no momento da prática nas escolas (BALL, 2016).

O terceiro contexto é o da prática, que neste escrito será foco de uma análise mais detalhada no que diz respeito às políticas educacionais de inclusão escolar no Brasil. Neste contexto, a política está sujeita a reinterpretações que podem representar transformações significativas na proposta da política original. Isto porque, as políticas não são meramente implementadas, são lidas e aplicadas por atores sociais levando em conta a realidade de atuação profissional a que estão submetidos (MAINARDES, 2011). Desta maneira, no caso das políticas educacionais, o professor adquire importante papel na ressignificação das políticas, uma vez que para pô-las em prática é necessário um exercício de criatividade e adaptação às situações adversas.

As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que dizer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem no imaginário febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Estes textos não podem simplesmente serem implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação- colocados “em” prática- em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis. (BALL et al, 2016, p.14)

É recorrente encontrar depoimentos de docentes insatisfeitos com as condições precárias em termos de estrutura, formação e valorização profissional para viabilização da política no contexto escolar. Sendo assim, entende-se que no ato da escrita das políticas educacionais não são consideradas as fragilidades da escola brasileira, são baseadas em modelos românticos,

pouco realistas, muitas vezes importados de outras realidades com inexpressiva viabilidade de aplicação nas instituições educacionais do Brasil.

Nos últimos anos, os educadores de escolas públicas brasileiras têm se surpreendido com a presença de alunos PAEE matriculados em suas turmas, em diversos níveis de escolarização. Essa situação é resultante da Política de inclusão escolar, que tem sido implantada expressivamente desde 2003. Esta política representa uma quebra de paradigmas pautados no modelo médico de entender a deficiência; e garante o direito das pessoas PAEE às oportunidades de educação na escola comum, matriculadas na sala comum e, em caráter complementar e/ou suplementar, recebendo AEE na sala de recursos multifuncionais.

Apesar do progresso ideológico que a inclusão escolar propicia para a sociedade, a partir de relatos de professores em pesquisas realizadas em várias regiões do Brasil (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2015) pode-se inferir que é uma política constantemente recriada na prática pedagógica, uma vez que os professores que recebem alunos PAEE não tiveram acesso a formações que os capacitassem para atender as especificidades deste segmento; as ações governamentais não viabilizam uma dinâmica escolar que possibilite um diálogo mais próximo entre o professor da SRM e o professor da classe comum, descumprindo a previsão de ensino colaborativo estabelecida na Resolução CNE/CEB nº 02 (BRASIL, 2001), falta de tempo e valorização profissional para realização de um planejamento personalizado, dentre outros entraves que dificultam a aplicação da Política como se apresenta nos documentos.

2.3 Histórico das Políticas destinadas ao Público Alvo da Educação Especial: “Estado em ação” ou em omissão?

Historicamente, o sistema educacional brasileiro constituiu-se como espaço de manutenção e reprodução da desigualdade alçada pelo sistema capitalista. Desta forma, caracterizou a educação como privilégio de um grupo, marginalizou as pessoas que não atendiam aos padrões de homogeneidade defendidos neste contexto e gerou exclusão legitimada pelas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ideologia social.

O percurso de elaboração de políticas educacionais destinadas ao PAEE no Brasil caracterizou-se pela omissão do Estado e pela influência de paradigmas vivenciados nos Estados Unidos e em países da Europa, iniciando-se, tardiamente, a partir de iniciativas oficiais, particulares e isoladas voltadas para a educação a cegos, surdos, pessoas com deficiência intelectual e física, até culminar na inclusão escolar, financiada por organismos multilaterais e defendida por bases legais atuais.

A Educação Especial, atualmente, destinada às pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas-habilidades/superdotação, organizou-se tradicionalmente como um atendimento educacional substitutivo ao ensino comum, evidenciando o atendimento médico-terapêutico e, posteriormente, educacional de forma segregada em clínicas, centros de reabilitação e escolas - classes especiais.

Cabe ressaltar que as primeiras iniciativas educacionais de pessoas com deficiência no Brasil ocorreram nos anos de 1854, com a fundação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, através do decreto imperial nº 1428, promulgado por D. Pedro II, sob a influência de José Alvares de Azevedo, que ao obter êxito na educação da filha do médico da família imperial, atraiu o interesse do Imperador para a criação deste estabelecimento de ensino (MAZZOTA, 2011).

É pertinente salientar que “a construção escolar desse atendimento promovida pelo governo da Corte, numa sociedade agrária iletrada, assumia educar uma minoria de cegos e surdos, movidos provavelmente, por forças ligadas ao poder político, sensibilizadas com esse alunado por diversos motivos, inclusive, vínculos familiares” (JANNUZZI, 2012, p. 57). Sendo assim, na proporção em que o atendimento das pessoas com deficiência se limitou a iniciativas privadas, muitos surdos, cegos e pessoas com deficiência intelectual - público alvo da educação especial na época - continuaram excluídos, ao passo que, como atuavam como internatos, retiravam da sociedade esse segmento atendido.

Neste contexto, destaca-se a existência de uma “política de favor” que impulsionou a criação das primeiras instituições especializadas, com pouco comprometimento com as demandas sociais, sendo organizadas para atender algum interesse político de caráter pessoal. Posteriormente, quase 100 anos após a criação das primeiras instituições, observa-se uma tendência dominante de criação de institutos, associações, escolas especiais para o atendimento do PAEE - pessoas cegas, surdas e com deficiência intelectual. Essas ações eram lideradas pela sociedade civil e por familiares de pessoas com deficiência (BUENO, 2016; MARQUEZINE; TANAKA; BUSTO, 2013).

Paulatinamente, proliferou a educação especial substitutiva do ensino comum, promovida por entidades particulares de atendimento educacional ao PAEE. O surgimento dessas instituições revela o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inserção da educação no âmbito das instituições filantrópicas e a sua privatização (BUENO, 2016). Embora seja notável a quantidade expressiva de estabelecimentos criados para atender o PAEE naquele período, frisa-se que eles não priorizavam o viés educacional

deste público e sim, o caráter médico-terapêutico, reforçando a segregação, expressando descrença no potencial educável dessa parcela da população

Vale ressaltar que a ampliação da rede de atendimento ao PAEE ocorreu entre as décadas de 1960 e 1970 e refletiu a expressiva participação das entidades filantrópicas e da sociedade civil nas políticas de educação especial do Brasil, materializadas na criação e expansão nacional das Sociedades Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e suas contribuições a nível de qualificação de pessoal e serviços de alto nível que serviram de referência para ações de outras instituições destinadas a atender principalmente a parcela em desvantagem econômica.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 1961, considerada por Mazzota (2006) como o marco oficial de comprometimento do Estado com o PAEE e da institucionalização da educação especial no Brasil, foi bastante responsável por esse vultoso aumento de instituições filantrópicas destinadas a educação especial, tendo em vista que, em seus artigos 88 e 89, reconhece a educação do PAEE “ sempre que possível” na rede regular de ensino e presta apoio financeiro às instituições especializadas, em casos em que não seja viável a integração (BRASIL, 1961). “Talvez por esse motivo o poder público tenha sido tão omissivo na organização e oferta desse serviço, visto ter sempre financiado quem a fazia. Os financiamentos não exigiam envolvimento ideológico ou responsabilidade sobre a adequação ou qualidade do atendimento realizado” (MARQUEZINE; TANAKA; BUSTO, 2013, p. 09).

A LDB, nº 5.692, de agosto de 1971, que modificou a LDB de 1961, introduz uma década de ações que culminam na institucionalização da educação especial no Brasil e na passagem do paradigma médico para o educacional, ao prever atendimento especial às pessoas com deficiência física, intelectual, pessoas em atraso escolar e/ou superdotadas (BRASIL, 1971). Nesta ocasião, percebe-se que o Estado inicia o protagonismo frente às políticas de inclusão do PAEE, passando a atuar diretamente na educação e atendimento desta parcela da população, ao invés de terceirizar o serviço ou deixar a cargo das instituições filantrópicas.

Ainda na década de 70 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em 1973, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda orientadas por campanhas assistencialistas e ações isoladas do Estado.

Os anos 70 representam a queda do Paradigma Médico, com seu foco em terapia e descrença na educação do PAEE; e emergência do Paradigma Educacional, em que o Sistema educacional público se preocupou em garantir o acesso à escola ao PAEE. Neste contexto, a

Educação especial foi influenciada pelos avanços da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem que permitiu a concepção de que este público até então alijado do processo educacional também pode aprender. Logo, “a ênfase não era mais a deficiência intrínseca ao indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência” (GLAT; FERNANDES, 2005, p.37)

Contudo, apesar dos avanços no que se refere à educação do PAEE, este modelo não representou a garantia da matrícula deste público no sistema de ensino comum, uma vez que a Educação Especial funcionava como um serviço paralelo em que se mantinham antigos métodos de cunho terapêutico e currículos próprios. Assim, era desenvolvida em salas ou escolas especiais, na maioria dos casos em instituições privadas, reforçando a segregação das pessoas com deficiência.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar da temática da educação de alunos com deficiência (FIGUEIRA, 2009). Nesta lógica, torna-se mais eficiente e rentável educar uma pessoa com deficiência que deixá-la à margem do processo educacional. Tendo em vista que os valores que norteavam as ações do governo foram relativos aos processos econômicos e não humanísticos (KASSAR, 2010).

Em 1980 iniciou-se no Brasil o processo de consolidação da filosofia de Integração e Normalização impulsionada pelo protagonismo das próprias pessoas com deficiência e pela tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias. O Paradigma da Integração é fruto de um movimento popular que reivindicava a plena participação das pessoas com deficiência na vida social, sobretudo o acesso à escolarização na escola comum, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos sempre que for possível, preferencialmente no sistema comum de ensino, como reza a Constituição Federal de 1988. Desta forma, é instituído este paradigma no rol das políticas educacionais e, mesmo com manifestação social de outros modelos, este ainda é o mais prevalente no sistema educacional brasileiro (GLAT; FERNANDES, 2005).

Deste modo, a supremacia do Modelo Social, dominante no Brasil a partir da década de 90, questiona o modelo médico-assistencialista de educação do público alvo da educação especial e apresenta “ a imagem do deficiente como *pessoa*, reconhecendo que as pessoas com deficiência, como *pessoas*, têm os mesmos direitos inalienáveis de todos os seres humanos, e que tais direitos devem ser reconhecidos e garantidos pela sociedade (LEPRI, 2012, p.112) (grifo do autor)”. Neste contexto, a deficiência é atribuída ao contexto social, que, inoperante,

precisa se adequar e se preparar para atender às demandas das pessoas PAEE. “O problema, portanto, não reside *na* pessoa, mas deriva das estruturas, das práticas e das posturas que as impedem de exercer as próprias capacidades (LEPRI, 2012, p. 109) (grifo do autor)”.

Na esteira desse pensamento, o que interessa, verdadeiramente, não é o impedimento ou a limitação, mas “a opressão materializada” sobre a pessoa com deficiência, a partir de rótulos pejorativos impostos historicamente e pela representação social de que a deficiência compromete a autonomia e a produtividade das pessoas. Em outras palavras, os problemas maiores que as pessoas com deficiência enfrentam não constam na característica da deficiência (não são intrínsecas a ela), mas na insensibilidade do ambiente social para atender à diferença. “Desloca-se o foco do corpo para a sociedade, do individual para o coletivo, uma vez que deficiência é interpretada relacionalmente mediante uma interação não harmoniosa entre o ter uma lesão e viver em uma sociedade não pensada para acolher a mesma” (PICCOLO; MENDES, 2012, p. 62).

Em consequência, portanto, a sociedade deve oferecer suportes, apoio e dispositivos que permitam a integração econômica e social, a autodeterminação, e que garantam os direitos legais e sociais para as pessoas com deficiência. O foco de toda ação estaria: 1) nas deficiências da própria sociedade; 2) no suporte humano diversificado; 3) no empoderamento de indivíduos em situação de desvantagem (MENDES *et al*, 2014, p.23).

Para os teóricos do modelo social, o sistema capitalista é determinado pela exploração das forças de trabalho e, como tal, avalia as pessoas pela sua produtividade, podendo, por sua ótica, incluir ou marginalizar aqueles que não produzirem de forma satisfatória. “Este é o grande dilema enfrentado pela senda do capitalismo, estar dentro e fora ao mesmo tempo, fazer parte e ser segregado ao mesmo tempo” (PICCOLO; MENDES, 2012, p.61).

Sob influência desta corrente de pensamento, paralelamente aos movimentos sociais que lutavam pelo direito à educação, os anos 1990, marcam a presença expressiva dos auspícios dos organismos multilaterais na elaboração de uma série de documentos internacionais que dão voz ao público alvo da educação especial, influenciando diretamente a política educacional brasileira.

Isto posto, convém ressaltar que as políticas delineadas para a Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, são impulsionadas também por interesses internacionais e pelo contexto político-econômico (ALVES; AGUILAR, 2017). Nota-se, pois, que as políticas públicas voltadas para esse contingente populacional são recentes no Brasil, o que configura um quadro de negligência e omissão do Estado, que vem gradativamente se modificando, mas,

que ainda não atende, satisfatoriamente, as condições adequadas para o exercício da cidadania dessas pessoas.

2.4 Inclusão escolar: interfaces de uma política capitalista

Na esfera global, o princípio da inclusão passa a ser postulado como uma proposta de aplicabilidade prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria na construção de “um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equidade de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político” (MENDES, 2006, p. 395)

No Brasil, os anos recentes, incentivados pela reforma constitucional, pela redemocratização do país, pela tentativa global de barateamento da educação e pela disseminação de uma política mais humanística de respeito e valorização à diversidade, trouxeram para o âmbito escolar, “o desenvolvimento de práticas inclusivas que pedem àqueles envolvidos em um contexto particular que trabalhem juntos no sentido de lidar com as barreiras à educação experimentadas por alguns alunos” (AINSCOW, 2009, p.14).

“Naquele contexto de redemocratização, ganharam mais força e visibilidade as aspirações de grupos excluídos, entre eles o das pessoas com deficiência, cujas expectativas foram parcialmente contempladas em vários dispositivos constitucionais” (FERREIRA, 2006, p. 90). Entende-se, com isso, que a mobilização popular em prol da garantia de direitos sociais, dentre eles o da educação, culminou na elaboração da Constituição de 1988, cidadã, advinda de uma realidade democrática.

A partir dessas observações, pode-se ressaltar que tem sido pontual a dinâmica que a sociedade estruturou de responsabilizar a escola pela correção das desigualdades sociais geradas pelo sistema capitalista, isto é, de promover políticas de inclusão social por meio do acesso à escola. Ao considerar a premissa hasteada pela Constituição Federal (1988) referente à aplicabilidade dos direitos humanos a todas as pessoas, grifa-se a função redentora, transformadora e social que a Educação tem proposto, paulatinamente, ao promover políticas e práticas pedagógicas para romper as “cercas invisíveis” que distanciam o PAEE do acesso à escola e à vida social.

Segundo esta ótica, “a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito básico e o fundamento para uma sociedade mais justa” (AINSCOW, 2009, p.11). Deste modo, a educação configura-se como porta-voz da transformação do ideário social, tendo em vista a

eliminação de valores e atitudes intolerantes à diversidade, a fim de expulsar do seio social as mais variadas formas de exclusão.

Partindo da máxima de que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (art. 205), o texto constitucional brasileiro (1988) lança as bases nacionais para uma inclusão escolar de qualidade, assegurando “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208). Convém destacar que a promoção do acesso do PAEE à escola faz parte de um processo de inclusão de minorias, atualmente em evolução em países capitalistas que dispõem de uma desigual distribuição de renda, que reconheceram na ideia de inclusão escolar, um meio mais barato de atendimento a essas pessoas.

O princípio básico postulado a partir do contexto em que se consolidou a rede de proteção social, via Constituição Federal de 1988, é a garantia de estabilidade social, uma vez que delega direitos iguais a todos. O discurso de inclusão disseminado por esta premissa fundamenta-se na crença de que cada indivíduo deve fazer parte do seu espaço social, de acordo com suas possibilidades. Este constructo supõe uma “minimização das desigualdades sociais e não sua eliminação, e por essa lógica, é necessário alimentar o princípio básico de manutenção da estabilidade social, e assim, seguir a orientação do mercado (KASSAR, 2011a).

[...] A inclusão estabelecia que as diferenças humanas eram normais, mas ao mesmo tempo reconhecia que a escola estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças (MENDES, 2006, p. 395).

Neste contexto, observa-se que a disseminação da proposta da inclusão escolar no Brasil deu-se de forma gradual e sob influência de três fatores: inicialmente, pelo movimento das instituições filantrópicas, sociedade civil e das próprias pessoas com deficiência em prol do reconhecimento dos direitos e do protagonismo do público alvo da educação especial frente às questões sociais, ainda na década de 60. Outro fator determinante foi a socialização de experiências vivenciadas em países desenvolvidos relacionadas à matrícula de pessoas com deficiência em salas comuns. O terceiro fator refere-se à ação global dos organismos multilaterais, ao conduzir acordos internacionais (KASSAR, 2012).

Isto posto, fica nítida a extrema relação entre as políticas educacionais e a globalização, sobretudo por conta da ação das agências multinacionais que direcionam (uniformizam) ações através das diretrizes que norteiam os documentos por elas pensados, organizados e internacionalizados. Sendo assim, por trás da ideologia politicamente correta da inclusão de

todos, de valorização das diferenças individuais e da reparação das mazelas sociais implantadas pelas políticas inclusivas nacionais desvela-se o jogo de interesses desses organismos multilaterais em aprisionar, especialmente, os países em desenvolvimento aos seus ditames, materializados em acordos, declarações e documentos internacionais, ratificados pela legislação nacional dos países signatários.

Etimologicamente falando, a Educação Inclusiva remete a ideia de incluir, o que significa colocar algo/alguém dentro de certo contexto. “Incluir provém do latim: *includere* que, por sua vez, é a síntese entre o prefixo *in* e o verbo *claudo/ere* que quer dizer fechar, encerrar [...] Incluir será, pois, entrar no claustro, entrar em um lugar que encerra determinadas vantagens” (CURY, 2016, p.16). No aspecto social, a inclusão pode adquirir tanto uma conotação positiva, quando o indivíduo anteriormente marginalizado é incluído em contextos favoráveis, quanto negativa, quando o contrário ocorre. Neste esteio, a inclusão e a exclusão são faces da mesma moeda, diferenciando-se a depender das características do ambiente.

A mensagem da Educação Inclusiva, pelo próprio contexto em que foi hasteada, sugere a igualdade de oportunidade para todos. Nesta lógica, presume-se que foi construída em contextos desiguais ou de discriminação, podendo ser definida como “a prática da inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas” (MARTINS, 2006, p. 19). Desta forma,

por princípio, a Educação Inclusiva responde por uma modalidade de escolarização em que os estudantes têm os mesmos direitos sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade junto com seus iguais com direito de frequentar os mesmos estabelecimentos e participar das atividades da maioria dos alunos de sua idade, com as devidas adaptações (CURY, 2016, p.18)

Por entender que a Educação Inclusiva se refere ao processo de escolarização de todas as minorias que outrora estiveram marginalizadas das condições adequadas para a aprendizagem como pessoas com deficiência, pobres, meninos e meninas de rua ou trabalhadores; populações das zonas rurais; nômades e trabalhadores migrantes; povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; refugiados; deslocados pela guerra; povos submetidos a um regime de ocupação; dentre outros. Prefere-se usar a expressão inclusão escolar para designar a educação destinada ao PAEE, a saber: pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, como mencionado anteriormente.

Na atualidade, o conceito de inclusão escolar tem conduzido o Brasil a delinear uma dupla política educacional: ao tempo em que desconstrói as discriminações, possibilita o desenvolvimento de ações no seio escolar que garantem o acesso de todos nas escolas e salas de aulas comuns. No entanto, o compromisso da escola é com o êxito dos alunos, pois não se trata apenas de inseri-los fisicamente nas dependências de uma escola regular, mas fazê-los aproveitar a experiência, se necessário com suportes, de modo que lhes renda aprendizagens satisfatórias. Para tanto, almeja-se uma escola com qualidade, com reforma nos currículos e nos métodos de avaliação, com a formação de professores e profissionais da educação, bem como com a adoção de práticas educacionais mais democráticas.

Posto isto, é oportuno destacar que duas vertentes coexistem com perspectivas diferentes acerca da inclusão escolar, com questões divergentes sobre a responsabilidade da escola regular e dos sistemas de apoio no processo inclusivo do PAEE. De um lado, “os inclusionistas, que defendem a manutenção do *continuum* de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares; enquanto os inclusionistas radicais advogam pela colocação apenas e só na classe comum da escola regular” (MENDES, 2006; 2010, p.25).

Sem dúvida alguma, a possibilidade de acesso à escola comum pelo PAEE é uma conquista nunca vista na história das políticas educacionais deste país. No entanto, não basta abrir as portas da escola, é necessária uma reforma para que o PAEE entre na sala comum e se sinta confortável, com uma sensação de pertencimento, além disso, a comunidade escolar também precisa estar preparada, se necessário recebendo suporte externo. Caso contrário, parafraseando Mendes (2010b), a inclusão escolar brasileira ficará apenas na retórica.

A partir de tal princípio desbanca-se a ideia de uma escola normativa, que valoriza a norma e a homogeneidade de seus alunos e postula-se uma escola aberta às diferenças individuais. Para tanto, a questão da inclusão escolar dispõe de uma série de fundamentos para sua plenitude na sociedade. No entanto, para pô-los em prática é essencial:

[...] Que o governo adote, efetivamente, políticas inclusivas e não apenas divulgue, através dos diversos meios de comunicação, que está promovendo a inclusão escolar e que, em decorrência disto, as escolas estão receptivas para receber a todos os educandos, sem exceção; Buscar formas a fim de contribuir para mudar a escola, para torná-la receptiva às necessidades de todos os alunos; Ajudar os professores a refletir e a aceitar a sua responsabilidade quanto à aprendizagem de todos os educandos, colaborando assim para prepará-los para ensinar àqueles comumente excluídos das escolas, por qualquer razão; Propiciar o envolvimento dos vários elementos que constituem a escola - do porteiro ao diretor - no processo inclusivo; Possibilitar que os educandos com necessidades especiais, efetivamente, possam se sentir parte integrante daquele ambiente educacional, aceitos e apoiados por pares e pelos demais membros da escola (MARTINS, 2006, p. 19)

Nesta perspectiva, postula-se que a inclusão escolar é um modelo educacional que envolve mudanças coletivas tocantes à reestruturação física e curricular, formação de professores e trabalho colaborativo entre toda a comunidade escolar com vistas à plena participação escolar do PAEE. No Brasil, observa-se que, ainda hoje, a escola inclusiva não conseguiu empenhar alguns dos seus fundamentos em políticas educacionais. Desta forma, segundo Mendes (2006, p. 402)

Se o termo surgiu no início da década de 1990 e veio associado a uma prática de colocação de alunos com dificuldade prioritariamente nas classes comuns, hoje seu significado aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento.

A construção de uma realidade escolar baseada na inclusão do PAEE requer, sobretudo, políticas educacionais que propiciem apoios, adaptações, infraestrutura e acompanhamento por professores que propiciem a aprendizagem e a socialização desta parcela na escola e na sociedade; ou seja, é necessário investimento em acessibilidade física e curricular, valorização do magistério e formação de professores. Assim, concordando com o pensamento de Mendes (2006, p. 400), postula-se que o governo, a sociedade e a equipe pedagógica das escolas comprometam-se com a educação na e pela inclusão para que se construa um sistema educacional mais tolerante e mais flexível à diversidade humana.

Precisamos, na atualidade, ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar.

Em suma, o alcance de uma educação realmente inclusiva depende de um comprometimento de todas as pessoas com uma reeducação social, refletida em novas atitudes, novos comportamentos e novas políticas e ações escolares, visando atender às diferenças individuais dos alunos em uma educação de qualidade para todos. Para tanto, a escola precisa capacitar a comunidade escolar, sobretudo os professores, preparar-se e organizar-se para atender as demandas do PAEE.

Enfim, o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades especiais, para trabalhar numa

meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (MENDES, 2006, p. 402).

Ante esta percepção, infere-se que mudar a escola brasileira a fim de atingir um ensino inclusivo e de qualidade é uma tarefa árdua que deve ser feita coletivamente. Libertar a escola da rigidez da estrutura tradicional moldada em seus espaços impermeáveis e espessos é um trabalho que supõe uma mudança nos valores pregados por esta instituição para a contemplação integral de plena cidadania e humanização de seus alunos.

2.5 Influências internacionais e a atual política de inclusão escolar brasileira

As políticas de inclusão escolar, no Brasil, tendem a amadurecer com o fortalecimento da democracia, a partir da década de 1990, momento em que se torna notável o empréstimo de políticas internacionais, que são aceitas e ratificadas no Brasil, em uma espécie de globalização educacional e internacionalização da economia, que conta com os auspícios de organismos multilaterais, especialmente, Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização das Nações Unidas (ONU).

Apesar de entender que a inclusão escolar serve à lógica do capital e que se fundamenta em uma ideologia arbitrariamente importada de países desenvolvidos e já evoluídos em termos de aceitação das diferenças individuais, ressalta-se que ainda falta muito para a sociedade brasileira desconstruir o sistema de exclusão em que está assentada. É inegável, “que na perspectiva filosófica, é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral” (MENDES, 2010, p. 34). E como tal carrega em seu bojo uma mensagem de respeito e de cidadania.

Nesta tendência, as nações, sobretudo, as em desenvolvimento como o Brasil, têm suas ações controladas por instituições financeiras internacionais, através de suas declarações, seus acordos e convênios em que se torna imprescindível a garantia da educação para todos. Dentre estes documentos, grifa-se os textos oriundos de acordos internacionais que contribuíram com a causa da inclusão escolar, expressivamente a partir de 1990, e um marco na implementação de políticas educacionais voltadas ao PAEE no Brasil em decorrência dos acordos internacionais.

Destacam-se entre esses documentos, a Declaração Mundial de Educação Para Todos, elaborada em 1990; a Declaração Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em 1994; Declaração de Guatemala (2001) e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), cujas recomendações passaram a assumir a agenda de políticas

educacionais brasileiras e culminaram na aprovação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008.

A Declaração Mundial de Educação para todos foi elaborada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990 sob os auspícios do Banco Mundial, UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Conduziu uma pauta baseada na melhoria da qualidade da educação primária e incremento das oportunidades educacionais para o mundo em desenvolvimento. Nesta direção, introduziu mundialmente, em seus 10 artigos, a mensagem de equidade social, ao promover a universalização do acesso à educação de qualidade, a partir de um movimento de mobilidade das minorias, das margens ao centro das políticas educacionais.

Também no contexto internacional, a Declaração pela “equalização de oportunidades para pessoas com deficiência, sobretudo nas escolas regulares de ensino”, idealizada em 1994 em Salamanca, na Espanha, configura-se como referência para os rumos da Educação Especial brasileira. A concepção norteadora desse documento respaldava-se em uma Educação de qualidade para todos. Com o intuito de “assegurar que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional [...] na busca pela melhoria do acesso à Educação para a maioria daquelas cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas” (BRASIL, 1994).

Sem dúvida, a Declaração de Salamanca constitui o documento internacional mais significativo na defesa de uma Educação Especial de qualidade, ao postular que “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos” (AINSCOW, 2006, p. 12).

Também na linha internacional da inclusão de pessoas com deficiência, já em 2001 foi promulgado o decreto nº3.956 que legitima a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O documento reafirma a atual ideologia social de respeito às diferenças individuais, alegando que “pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (BRASIL, 2001).

Além destes documentos, torna-se notável a contribuição da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, assinada em Nova York, em 30 de março de 2007 com o propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos

humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2010). Posteriormente, foi promulgada no Brasil através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

No âmbito educacional, é necessário usar o aparato legal como norte para transformações na estrutura escolar com vistas a satisfatória acolhida do público alvo da educação em seus espaços. Com isso, acredita-se que os valores construídos através da absorção das diretrizes apresentadas pelos referidos documentos norteadores nas escolas do país é que vão guiar, paulatinamente, a construção de personalidades plurais, que respeitem e valorizem as diferenças individuais, e assim, atuem na edificação de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais democrática.

2.6 A política de inclusão escolar na atualidade

A educação como direito social assegurado em virtude da Constituição Federal de 1988 é a palavra de ordem para o direcionamento das políticas educacionais em prol da igualdade de oportunidades para todos e a alocação das pessoas PAEE no rol das intenções do governo. Com efeito, o amadurecimento na maneira de entender as crianças e adolescentes enquanto sujeito de direitos em desenvolvimento rendeu um Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que os ampara e que reconhece, entre outros aspectos, que todos “têm o direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.” (ECA, 1990, art. 53).

A expansão de uma proposta de educação escolar inclusiva no Brasil pode ser atribuída a pelo menos três aspectos: às mudanças importantes ocorridas pelo mundo no tocante ao atendimento das pessoas com deficiência, principalmente ao final da Segunda Guerra Mundial, em que emergiu a preocupação em desenvolver estratégias para que o mercado de trabalho absorvesse as pessoas mutiladas em decorrência desse confronto. Outro aspecto refere-se ao movimento de pessoas com deficiência e sociedade civil e posteriormente, a articulação destas em redes de informação e colaboração. E por último, refere-se às convenções internacionais incorporadas pelo Brasil em um processo de institucionalização da economia proposto por instituições financeiras internacionais. (KASSAR, 2011)

Todos estes aspectos indicam uma forte relação entre organizações internacionais e a elaboração da política educacional brasileira. Esta relação é visível a partir de 1990 com a disseminação de programas e ações voltadas ao PAEE e àqueles menos favorecidos. Neste contexto, em 1994, no Governo de Itamar Franco foi elaborado um documento denominado

Tendências e desafios da Educação Especial, que afirmava a importância da inclusão de alunos com deficiência na escolar comum e defendia um projeto de capacitação de educadores.

No governo de Fernando Henrique, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 que estabelece preceitos importantes no que se refere ao direito de todos à educação e à matrícula do PAEE na escola comum.

Nesta linha, contribui também com a causa da inclusão escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) pautada na “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”, ao defender “a igualdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (art. 3, incisos I e II), visando sempre o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2).

Ainda neste sentido, acordos internacionais foram assinados e muitos se transformaram em leis no Brasil, como por exemplo a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, incorporada nacionalmente pelo Decreto n 3.956/01; e a Resolução n 02/2011 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (KASSAR, 2011).

Com as bases legais lançadas, foi a partir dos anos 2000 que a causa da inclusão escolar brasileira atingiu seu ponto áureo, no que tange a disseminação de políticas sociais com a alcunha de políticas educacionais de inclusão. Mais especificamente, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/ 2007-2010), obedecendo à demanda social de oferecer atendimento educacional para pessoas PAEE, como parte da política de Inclusão escolar “opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhada (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais” (KASSAR, 2011, p. 72). Essa tendência marcará a auto responsabilização do Governo em oferecer escolarização para essa parcela da população, já que por muito tempo, foram as instituições especializadas que assumiram a responsabilidade da Educação Especial Brasileira.

O Governo de Luiz Inácio Lula da Silva continuou a difusão dos princípios de inclusão, inclusive adotando o termo em seus Planos Plurianuais (Plano Brasil de Todos: participação e inclusão- 2004-2007 e Plano de Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade 2008-2011. Apresentada como prioridade nacional, a educação deveria promover equidade, valorizar a diversidade e proporcionar a inclusão social, discurso coerente ao propagado pela Organização das Nações Unidas (KASSAR, 2011, 52).

Desta política de inclusão escolar deriva uma série de resoluções, decretos, notas técnicas e normativas, como a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que institui as Diretrizes

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; através da Portaria Normativa nº 13 de 2007, cria o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs). No ano seguinte, em 2008, institui através do Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas do PAEE.

Para melhor compreensão do desenho em que é definida a política de inclusão brasileira atual torna-se imperativa a análise documental de três referências representativas em razão das diretrizes que apresentam. Inicialmente, destaca-se a transversalidade da educação especial na rede regular de ensino, apresentada na Resolução n.º 2/2001; o segundo documento de análise é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e, posteriormente, a consolidação da atual política de inclusão legitimada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir do Decreto n 6.571/2008, da Resolução n.º. 4/2009, do Decreto nº 7.611/2011; além do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 que representa a consolidação dos direitos desta parcela da população a sua efetiva inclusão social.

A Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001 institui as Diretrizes Nacionais para a educação do PAEE na educação básica em todas as suas etapas e modalidades, garantindo que os sistemas de ensino propiciem a matrícula de todos na sala comum do ensino regular dando condições necessárias para a qualidade educacional. Dito isto, pode-se acessar a definição de Educação Especial circunscrita no documento como modalidade da educação escolar, sendo “um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar [...] (BRASIL, 2001)

Sob este enfoque, a educação especial deixa de ser um sistema paralelo (segregado) de ensino e adquire o *status* de sistema de suporte permanente para o atendimento das necessidades educacionais do público alvo. Desta forma, vale a interpretação de que a Educação Especial deve coexistir na realidade escolar juntamente com o professor da classe comum, que a qualquer momento, poderá contar com o auxílio dos materiais, serviços e/ou profissionais especializados para atender diante das limitações encontradas na escola.

A partir desta legislação o sistema educacional deve prever e prover na organização das escolas e classes comuns, professores capacitados e especialistas para atender as necessidades do PAEE em uma proposta de ensino colaborativo; flexibilizações e diferenciações curriculares adequados ao desenvolvimento dos alunos PAEE; serviços de apoio pedagógico especializado

em salas de recursos; dentre outros mecanismos que viabilizem a plena participação e aprendizagem do PAEE. (BRASIL, 2001)

A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que incorporou a contribuição de documentos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), reafirmou o que já havia previsto também a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996), estabelecendo que todos deveriam matricular-se em escolas regulares, além de propor a reorganização dos sistemas de ensino para garantir a participação efetiva e a aprendizagem dos alunos PAEE, sobretudo com relação ao AEE, realizado nas SRMs de forma complementar e suplementar ao ensino realizado na sala comum. Neste contexto, a expressão Educação Especial cede espaço para Atendimento Educacional Especializado - AEE, cuja função suprime o caráter substitutivo do ensino comum e apresenta-se como sendo conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, de forma complementar e suplementar à formação dos alunos do ensino regular com vistas à “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, p.10)

Com a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394 de 1996, é mencionado pela primeira vez, respectivamente, o AEE a ser ofertado aos alunos PAEE, preferencialmente, na rede regular de ensino, abrindo assim espaço para discussões em torno da reforma do sistema educacional brasileiro, principalmente a educação desses alunos.

O fato de o AEE ser proposto como algo adicional simbolizava que, na época da constituinte, concebia-se que a escolarização exclusiva em classe comum não seria suficiente para responder as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, e que eles iriam requer algo mais que seria denominado AEE. Entretanto, como viria a ser esse AEE era uma resposta ainda a ser construída pela evolução das políticas educacionais. (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015, p.25).

Assim, emerge o AEE enquanto política educacional mais emblemática na atualidade educacional brasileira no que diz respeito à inclusão escolar. Desta forma, o estudante PAEE tem o direito à dupla matrícula, na sala comum e no contraturno na SRM; e ao duplo cômputo, instituído pelo Decreto n° 6571/2008, através da política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.

Vale enfatizar que muitos sistemas de ensino, municipais e estaduais, fazem cadastros que necessitam do código do CID 10 ou DSM - V para registro dos alunos PAEE no duplo

financiamento, utilizando-se dos laudos e pareceres médicos para avaliarem a deficiência do aluno. Esta prática constante em grande parte das escolas brasileiras, resgata o modelo médico em detrimento de procedimentos educacionais e contraria o que diz a Nota Técnica nº04/2014 que orienta os sistemas de ensino a utilizarem meios pedagógicos para cadastro destes estudantes no Censo escolar.

A apresentação do laudo médico, conforme a Nota Técnica supracitada, deixa de ser imprescindível para o cadastro dos estudantes PAEE no Censo Escolar, sendo o Plano de Atendimento Educacional Especializado documento comprobatório de matrícula e atendimento do estudante na escola [...] na perspectiva que o laudo médico deixa de ser um elemento que impede o acesso dos estudantes PAEE ao Atendimento Educacional Especializado, resgata-se o aspecto pedagógico ao AEE, e rompe-se com o modelo médico que permeou a Educação Especial nos últimos anos, embora ainda permaneça a caracterização desses estudantes em um grupo, o que possibilita o estigma, apresentando mais uma contradição no contexto dos serviços de Educação Especial (VINENTE; DUARTE, 2016, p. 189-190).

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB 04/2009 e o Decreto nº 7.611 de novembro de 2011 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, dentre outros. Estes documentos também definem o AEE como complementar ou suplementar à escolarização e aos demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.

Tais dispositivos legais têm levado, tanto a União, como estados e municípios a adotarem políticas públicas que garantam o direito à educação para o PAEE, de forma a reorganizar os sistemas de ensino a fim de assegurar currículos, metodologias, especialistas para atuarem no AEE e professores capacitados da classe comum para garantir e efetivar o desenvolvimento educacional desses alunos.

Neste sentido, observa-se a curva crescente da inclusão do público alvo nas escolas regulares. Esta tendência é observada principalmente a partir dos anos 2008, quando ocorre a materialização desta política, através do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncional e da viabilização do atendimento especializado nestes espaços, tendo em vista o direcionamento de recursos que garantem o duplo cômputo do aluno na classe comum, e no contraturno, no AEE, nas salas de recursos (REBELO; KASSAR, 2018).

O serviço de AEE realizado nas SRM faz parte de uma ação conjunta do Ministério da Educação com os estados e municípios, através do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, que tinha como objetivo apoiar os sistemas de ensino no

tocante à organização e oferta do AEE. De acordo Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), o AEE é compreendido como:

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

O AEE, portanto, constitui um serviço da Educação Especial a ser oferecido no contraturno da sala regular, e envolve um trabalho pedagógico amplo, complexo e articulado com a sala regular, um trabalho diferente do que é realizado na sala regular, mas que ocorre de forma complementar e/ou suplementar ao ensino. Portanto, esse trabalho necessita de professores com formação específica na área, que desenvolvam um trabalho de natureza pedagógica com vistas a quebrar as barreiras de acesso ao conhecimento e potencializar a efetiva participação dos alunos PAEE nas atividades escolares (MARTINS, 2016).

Embora o AEE realizado nas SRM tenha emergido na prática educacional como uma nova proposta de intervenção pedagógica para garantir a inclusão escolar do PAEE, observa-se que dificuldades antigas ainda são encontradas no fazer pedagógico do professor da Educação Especial, podendo citar a desarticulação entre o professor da sala comum e o professor especialista, a incompreensão dos demais profissionais da escola acerca da essência e importância do atendimento ao PAEE; a insuficiente formação para atender um público tão amplo, dentre outras (OLIVEIRA, 2016),

As dificuldades dos professores envolviam desde problemas de espaço físico e material ocasionado pela demora na chegada e instalação de equipamentos até o elevado número de alunos, baixa frequência dos estudantes no AEE, ausência de horário livre para visitar professores da turma regular frequentada pelo aluno, falta de tempo para estudo e preparo de atividades. Outra dificuldade sinalizada foi a necessidade de cursos de formação para as professoras das SRMs, professores do ensino comum e outros profissionais envolvidos com o aluno (MENDES *et al*, 2014, p.28).

Corroborando com essa ideia argumenta-se que o AEE apresenta muitas limitações, iniciando pela formação do professor polivalente, que deve ter conhecimento sobre as peculiaridades de todos os alunos, além da ausência de estrutura física nas escolas para acomodação das salas de recurso e, ainda, o desconhecimento da forma de administração dos

recursos de tecnologia assistiva por parte do professor especialista (TARTUCI, CARDOSO, FLORES, 2016).

Estas dificuldades são expressas na prática escolar quando a elaboração de um Plano de educacional individualizado (PEI) é comprometida pela ausência de articulação dos profissionais da escola e da família em prol da aprendizagem do estudante PAEE e pela falta de conhecimento acerca desta intervenção personalizada. Neste contexto, vale elucidar que o PEI é um planejamento personalizado conforme as necessidades educacionais de cada estudante e descreve as atividades realizadas, na sala comum e na SRM, com vistas a desenvolver a aprendizagem do estudante PAEE.

Este plano é um registro das características individualizadas que são necessárias para ajudar o estudante a alcançar êxito na aprendizagem, configurando-se como um documento norteador do trabalho educacional que identifica como expectativas de aprendizagem para todos podem ser flexibilizadas conforme as necessidades do aluno; currículo padrão, bem como a identificação de metas alternativas nas áreas em que tenha mais dificuldades, caso seja necessário. (TÁNNUS- VALADÃO, 2010)

Consoante à isso, diversos estudos realizados pelo Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP) da UFSCar apontam que nas diversas SRMs espalhadas por todo o Brasil, cada professor atua de maneira diferente e não existe uma diretriz que oriente suas práticas pedagógicas. Desta forma, observa-se que a atual política de inclusão escolar representa um expressivo paradoxo na prática pedagógica das escolas brasileiras, já que ao tempo que destaca a importância do acesso de todos à sala comum, centra suas políticas fora dela, em uma espécie de sala-anexo tida como redentora das dificuldades e deficiências do PAEE.

Nesta linha, a supervalorização das salas de recursos multifuncionais, como *locus* primeiros do AEE, enaltece a figura do professor especialista e desfoca a figura e a importância do professor da classe comum, o que representa certo esquecimento deste personagem no que se refere à formação necessária para subsidiar o planejamento das suas ações didáticas. Deste modo, vislumbra-se que o “modelo de atendimento proposto pela atual política faz do professor de educação especial um ser multifuncional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade” (GARCIA, 2013, p.115).

Outra referência à inclusão se deu em 2015, quando foi sancionada a lei n.º 13.146/2015, baseada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) que em seu artigo 1º apresenta como objetivo de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania”

(BRASIL, 2015, p. 6). Com diretrizes abrangentes e relacionadas aos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, disciplina a inclusão e repudia a violência, a negligência e quaisquer formas de discriminação contra esta parcela da população. Nesta ótica, “a LBI incumbiu o poder público de implementar o sistema educacional inclusivo com todos os níveis e ofertar os serviços e os recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão (DUTRA, 2018, p. 25).

Neste contexto inclusivo cabe ressaltar que os dispositivos legais que embasam a atual política de inclusão escolar pressupõem a garantia dos direitos humanos a fim de reduzir as desigualdades históricas e as desvantagens educacionais no que se refere ao PAEE. Nesta linha, entende-se como de suma importância a adoção de alguns mecanismos de diferenciação pedagógica , formação de professores na perspectiva da inclusão escolar para viabilizar a proposta de ensino colaborativo e outros modelos de ensino pautados na perspectiva inclusiva, aliados a aplicação dos dispositivos já previstos em lei para que se possa equiparar as condições de ensino para todos.

3 O LUGAR DO PROFESSOR DA CLASSE COMUM NA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR

Nesta seção analisa-se os contornos provocados pelos documentos representativos da política de inclusão escolar no tocante à formação docente. Com uma ênfase especial na formação do professor da classe comum, investigar-se o que diz a legislação e a literatura atual acerca da estruturação dos programas de formação com foco na inclusão escolar.

As discussões norteadas neste escrito são conduzidas pelas lacunas nos estudos sobre o “lugar” do professor da classe comum na atual política de inclusão escolar, uma vez que uma quantidade inexpressiva de escritos destaca a importância da formação do professor da classe comum no processo de ressignificação do público escolar e do processo de inclusão do PAEE. Este profissional parece invisível diante das políticas educacionais concernentes à educação do PAEE na classe comum.

Os parâmetros propostos pela atual política de inclusão escolar induzem o professor a qualificar-se para, antes de tudo, transformar valores tradicionais, e conseqüentemente garantir o êxito de todos os alunos. No entanto, é uma configuração que exige que o docente adquira, inicialmente, conhecimentos específicos em educação especial para garantir os suportes pedagógicos previstos na legislação necessários para favorecer a aprendizagem do público incluído. Dito isto, restam as seguintes indagações: até que ponto o professor da classe comum está incluído na atual política de formação de professores? O que a legislação diz sobre a formação do professor, seja ele generalista ou especialista?

Nas últimas décadas, intensificaram-se as ações educativas voltadas ao atendimento de alunos PAEE nas classes e escolas comuns. Essa preocupação orientou também a atenção dedicada a educação/ formação dos profissionais que compõem a comunidade escolar, sobretudo os professores, justificada pelas novas exigências da sociedade contemporânea, com foco no respeito à diversidade e na crença do potencial educável deste público.

Sem dúvidas, é imprescindível a formação constante do educador. Contudo, o incremento expressivo na oferta de cursos de formação continuada no Brasil, torna-se preocupante, tendo em vista que não se pode garantir que suprem as necessidades dos profissionais e de suas condições de trabalho, além da dificuldade de monitoramento e avaliação dos conhecimentos transmitidos, uma vez que não existe credenciamento ou reconhecimento de tais cursos, pois são realizados no âmbito da extensão ou pós-graduação lato sensu e, principalmente a distância. Esse quadro endossa o entendimento de que as iniciativas de formação continuada “são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos” (GATTI, 2008, p. 58).

Outras problemáticas podem ser responsáveis pelo insucesso nos programas de formação continuada, com destaque a falta de relação com a formação inicial. Desta maneira, os conhecimentos são desconectados da realidade vivenciada nas escolas, o que favorece a alienação de grande parcela dos professores. Nessa lógica,

O modelo vigente parece não dar conta de garantir uma formação prospectiva e, assim, faz-se necessário superar a concepção técnico-positivista, que segregou fatidicamente teoria e prática, produziu sujeitos pouco autônomos em seus afazeres, levou à concepção de profissionais pouco reflexivos e entou um modo de ‘capacitar’ que parece muito mais atender aos interesses da política neoliberal que preocupado em atingir as reais demandas da sala de aula/espço escolar. Isto é, o conhecimento envolvido nas formações continuadas soa desencarnado da realidade e revela uma forma engessada de se pensar um processo formativo (ALCANTARA et al, 2016, p. 9) (grifo do autor)

Em razão disso, faz-se necessário investir em formação para preparar criticamente o professor, propondo conhecimentos aplicáveis e coerentes com o contexto escolar para que seja incentivada a aprendizagem na prática, com as relações com o diferente, ou seja que cada profissional se sinta importante no processo de construção do conhecimento e na transformação das práticas escolares. Além disso, é importante que o professor compreenda a importância das dimensões ética e política sua prática pedagógica.

A postura ética deve perpassar todo o exercício da docência, e isto implica ter sensibilidade e comprometimento com o trabalho e com os alunos, com a formação de sua identidade e respeito pela sua dignidade. Além disso, comprometer-se é ter responsabilidade, ser assíduo, procurar aperfeiçoar-se continuamente, assumir uma proposta pedagógica motivacional, inovar suas metodologias, fazer o planejamento de ensino, principalmente adotar uma prática reflexiva, avaliando-se e refletindo crítica e constantemente sobre suas ações (VIZZOTTO; CHAVES, 2016, p.122).

A adaptação escolar para atender às demandas da política de inclusão escolar em implantação no Brasil deve ser feita de forma gradual, processual, coletiva e consciente, tendo em vista a qualificação do processo pedagógico. Desta forma, são necessárias ações políticas, de longo prazo, no tocante a financiamento, reforma estrutural dos sistemas de ensino e melhoria nas condições de trabalho e qualificação dos professores. Pode-se destacar, a inadiável urgência de formação profissional, tanto dos professores da sala comum, como do professor especializado, para atender as peculiaridades do PAEE e, assim, promover a sua aprendizagem significativa (BUENO, 2016).

Há séculos, a pessoa com deficiência enfrenta uma condição histórica de exclusão escolar, tendo em vista que o atendimento educacional esteve sob responsabilidade das organizações filantrópicas, centros de reabilitação com foco terapêutico e, posteriormente, das

chamadas classes especiais. Isto ocorreu porque a escola regular, ao longo do tempo, constituiu-se enquanto espaço de segregação social, atendendo aos padrões de homogeneização hasteados por estratos privilegiados da população. Desta forma, aqueles que não se adequassem aos moldes de aprendizagens estabelecidos como “normais”, eram considerados, como “especiais”, como pessoas com deficiência. Na verdade, encontrava-se uma forma “especial” de transferir a deficiência das práticas escolares conservadoras para o seu público alvo.

Acredita-se, pois, que muitos dos resultados negativos que culminam na exclusão no âmbito da inclusão escolar resultam, em grande parte, de processos pedagógicos incompatíveis com as características desse alunado. Sendo assim, é imprescindível que entre as políticas que favorecem a educação especial na perspectiva inclusiva, se destaque a formação de professores, tendo em vista que o professor, enquanto agente de qualificação do ensino, precisa munir-se de competências que o possibilitem adaptar os recursos didáticos e oferecer atendimento especializado com vistas a desenvolver as potencialidades necessárias para a aprendizagem de todos (BUENO, 2016).

As raízes históricas de descrença e do preconceito com relação a aprendizagem de alunos PAEE ainda continuam presentes no ideário de muitos professores, observadas em discursos e atitudes que reforçam o modelo orgânico de perceber a deficiência. Ocorre que muitos professores ainda responsabilizam a deficiência do aluno pelo seu insucesso escolar, ou seja, entendem a deficiência como uma barreira para a aprendizagem.

Contudo, a formação do professor para a inclusão, pautada no modelo social de deficiência é ferramenta inquestionável na educação de novos professores para identificar que a dificuldade ou ineficiência está no meio social que não consegue se organizar para atender as necessidades individuais dos educandos, atualizando-se encontrarão uma ou variadas formas de educar a todos.

Na atualidade, apesar dos documentos representativos da educação especial pregarem uma perspectiva inclusiva, inúmeras barreiras comprometam a plena execução desta proposta nas escolas brasileiras, podendo destacar, notadamente, o despreparo dos professores da classe comum para educar além dos alunos com gritantes problemas de base, seja ela familiar, educacional ou econômica, também alunos público alvo da educação especial (GLAT, 2003; BUENO, 1999; ARTIOLI, 2006; GARCIA, 2013).

Na perspectiva em que se assentam as bases escolares, de educação para todos, é necessário que as escolas se revertam de currículos ativos e diversificados para responder as necessidades advindas da diversidade. O processo de transformação da prática pedagógica requer o abandono de antigas, porém ainda frequentes, condutas preconceituosas existentes no

ambiente escolar que culminam na exclusão daqueles que não correspondem às expectativas instituídas.

O desafio atual das escolas comuns de promover uma educação na e para a diversidade provoca toda a comunidade escolar para flexibilizar as estruturas rígidas em que se assentavam práticas pedagógicas da escola tradicional, propondo uma reformulação nas formas de ensinar, de se comunicar e se relacionar com o conteúdo e com o outro. Diante da perspectiva inclusiva que se estabeleceu no currículo das escolas, o professor é chamado para refletir sobre sua prática, planejar atividades acessíveis a todos e se educar para ensinar e aprender com o novo público que a escola abriga.

É inegável que possam existir certas dificuldades e especificidades inerentes ao processo educativo do PAEE na escola comum, mas também é certo que essas dificuldades podem ocorrer com qualquer aluno, e que o comprometimento da aprendizagem “reside no mais das vezes, em processos pedagógicos inadequados ou, pelo menos, não compatíveis com a clientela específica desta ou daquela classe” (BUENO, 2016, p.127).

Nesta linha de pensamento, torna-se pontual que o professor abandone qualquer postura que instigue intolerância, discriminação e ou exclusão para com os alunos que não endossam os padrões homogêneos escolares. Precisa, pois, usar seu poder educativo para favorecer e disseminar a valorização das diferenças individuais e a aprendizagem a partir de variadas estratégias de ensino. Torna-se prudente, com isso, que a formação do professor passe a considerar os ritmos e formas variadas de aprendizagem presentes no contexto da classe comum, sem qualquer juízo de valor e sem focar na deficiência, mas sim nas possibilidades dos educandos.

Sem dúvida, que é necessário repensar a formação e buscar alternativas que consideram a dialética entre o geral e o especial, sem dicotomias, além disso possa superar conceitos biologizantes e individuais de deficiência, mas é preciso ter cautela para não desconsiderar campos de conhecimento solidificados sem os quais a inclusão escolar também não ocorrerá, uma vez que determinados alunos precisarão de apoios extensivos para que sua participação nos espaços comuns possa estar plenamente garantida. (OLIVEIRA, 2010, p. 148)

Particularmente importante neste processo é o êxodo da figura do professor tradicional, que centra o conhecimento em si e nos dogmas, cedendo lugar ao professor reflexivo, aquele que se constrói e reconstrói a partir da interação com o diferente, ressignificando a sua prática para atender a diversidade. O papel do professor, neste contexto, transcende o de transmissor do conhecimento e passa a adquirir a imagem de criador (organizador) de situações de aprendizagem. A partir deste constructo, considera-se que “o professor, no contexto de uma educação inclusiva precisa, muito mais do que no passado, ser preparado para lidar com as

diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.” (GLAT; NOGUEIRA, 2003, p. 137)

A emergência do professor reflexivo se faz imperativa tendo em vista o seu imprescindível papel de facilitar a transformação dos saberes e práticas escolares no sentido de garantir a inclusão e a aprendizagem de todos. A dinâmica de refletir sobre a prática educativa possibilita que o professor analise seus valores, suas teorias tácitas e ações e avalie constantemente de que forma estes são absorvidos pelos alunos e transformados em conhecimento significativo para eles.

À luz da política de inclusão escolar, as tendências atuais para a formação de professores supõem que os professores sejam responsáveis pelo seu constante processo de atualização para atender e conviver com a complexidade de temas que adentram os muros das escolas a cada dia. “A mudança de um modelo burocrático para uma gestão gerencial transfere aos professores não só a responsabilidade pela sua própria profissionalização, mediante a busca individual de formação, mas também pelo alcance dos objetivos e metas da própria política.” (GARCIA, 2013, p.110)

A formação de professores caracteriza-se como um ponto de debate e reflexão intenso para a constituição de novos espaços escolares, nos quais os procedimentos escolares se caracterizam como instrumentos de transformação, porque poderão permitir o avanço em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, através da ação pedagógica que exercemos no cotidiano da escola. (OLIVEIRA, 2010, p.143)

Desta forma, pode-se inferir que a formação de professores para a inclusão supõe uma atitude crítico-reflexiva que garanta ao professor os constructos para adquirir um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (NÓVOA, 1997) Desta lógica emerge a compreensão da formação enquanto processo interativo e dinâmico, que necessita da troca mútua de saberes entre professores com seus pares e do professor individualmente consigo mesmo.

3.1 A política brasileira de formação de professores na perspectiva da inclusão escolar

A formação de professores faz parte de um projeto de reforma educacional emergente no Brasil nos últimos anos tendo em vista que a matrícula de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades nas escolas comuns é a determinação mais marcante da Política de Inclusão escolar no Brasil.

A formação docente para atender a demanda da inclusão escolar se estabelece a partir de dois vieses: a formação inicial dos professores do ensino comum que destaca conhecimentos iniciais sobre a educação especial, educação inclusiva e a diversidade; e a formação continuada dos professores especializados em educação especial que os habilita para atendimento direto ao PAEE e/ou para dar suporte didático-pedagógico ao professor da classe comum (BUENO, 2016)

a formação do professor é um fator que merece atenção. A docência, como uma profissão aprendida, não se esgota na formação; aí ela é inicial, pois continua no restante da vida, no trabalho nas escolas. Assim, tanto a graduação quanto a educação continuada do educador devem incluir, além da informação sobre a deficiência, a experiência do aluno com deficiência, pois o esclarecimento e a convivência podem auxiliar na construção da imagem da pessoa com deficiência como alguém que tem deficiência que lhe causa limites, como tem também potencialidades a serem desenvolvidas (ARTIOLI, 2006, p.118)

Diante das reformas educacionais impulsionadas pelos pressupostos neoliberais faz-se emergente a disseminação de novas competências no professor para atender as demandas da inclusão escolar. Este argumento remete para a necessidade de formação de todos os professores, considerando a pluralidade e a colaboração de todos como pressupostos enriquecedores das relações humanas. A partir deste ponto de vista, “a formação deve ter papel prioritário na compreensão das funções profissionais exercidas nas escolas comuns, envolvendo o trabalho pedagógico, bem como, os pressupostos concernentes ao novo entendimento que vem sendo construído acerca de pessoas com deficiências (PADILHA; TELLES, 2012, p.12)

Para caracterizar as intenções políticas de formação de professores, na perspectiva inclusiva realizou-se uma revisão dos textos oficiais, visando melhor compreensão dos aspectos legais que a fundamentam. Foram selecionados apenas aqueles documentos que tratavam de aspectos atrelados, especificamente, à estruturação da formação docente na Política Brasileira de Inclusão Escolar no período de maior intensificação de documentos voltados a suprir essa demanda.

O levantamento em questão resultou na identificação de 13 textos legais que, dentro da Política de Inclusão escolar disciplinam os aspectos referentes à formação do professor da classe comum e/ou professor especializado em educação especial para adquirir conhecimentos necessários para educar o PAEE. Deste total, encontra-se: 1 Lei (L); 2 Decretos (D); 2 Documentos Norteadores (DN); 5 Resoluções (R); 2 Programas de formação (PR) e 1 Parecer (PA); representados a seguir, em ordem cronológica no Quadro 1 e posteriormente, comentados ao longo do escrito.

Quadro 1- Condensado de textos legais que regulamentam a atual Política Brasileira de formação de professores para a Inclusão Escolar

TIPO	Número	Data da Promulgação	Descrição
L	9.394	1996	Define a formação de professores para atuar na educação básica a partir de habilitação em nível superior, em curso de licenciatura plena, e médio, oferecida na modalidade normal
DN		2000	Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.
R	2	2001	Institui as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica.
R	1	2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
PA	1	2003	Responde consulta sobre formação de professores para educação básica.
PR		2005	Institui o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade
D	5.626	2005	Inclui a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas,
R	1	2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
DN	PNEE- EI	2008	Institui a Política de educação especial na perspectiva inclusiva
R	4	2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
D	7.611	2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências
PR		2012	Programa- Formação Continuada de Professores na Educação Especial- destina-se a professores da educação básica em efetivo exercício na rede pública de ensino, que atuam ou atuarão no Atendimento Educacional Especializado – AEE, e nas classes comuns do ensino regular.
R	2	2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 inaugura uma era de avanços na área da formação docente. Ao tempo que reorganiza os níveis educacionais em educação básica (contemplando a educação infantil, o ensino fundamental e o médio); e o ensino superior, também dedica um capítulo à formação de professores, elencando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores.

A formação de professores para atuar na educação básica é definida a partir de habilitação em nível superior, em curso de licenciatura plena, e médio, oferecida na modalidade normal. De modo a atender as especificidades intrínsecas à profissão docente, a formação inicial do profissional da educação tem como fundamentos: a presença expressiva de conhecimentos científicos, sociais e relacionados ao mundo do trabalho, a estreita relação entre teoria e prática, bem como o aproveitamento dos conhecimentos e experiências adquiridos anteriormente em outros contextos. Tais requisitos admitem ao profissional o exercício do magistério na educação infantil e nos primeiros cinco anos do ensino fundamental. (BRASIL, 1996)

Logo, pode-se observar que apesar da LDB reafirmar o ensino superior como requisito de formação adequada diante das especificidades do trabalho pedagógico, considera a formação mínima em curso normal para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse quadro foi reforçado pelo Parecer n.º 1 do CNE, aprovado em 19 de fevereiro de 2003, que estabelece que o professor aprovado em concurso pode atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, mesmo sem ser habilitado em curso superior (BRASIL, 2003).

Assim, sabendo que a formação de professores precisa atender o desafio de incluir o PAEE na escola comum, e que diante desta situação emergem-se situações conflitantes que requerem transformações educacionais, pode-se justificar a formação em nível superior como uma das medidas essenciais a serem tomadas para que ocorram mudanças educacionais efetivas. Para tanto, postula-se que o professor adquira uma formação que atualize seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante a reflexão na ação.

Neste contexto, grifa-se a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, que dentre outras considerações, destaca as competências que devem ser adquiridas junto ao processo permanente de desenvolvimento profissional e sinaliza para uma revisão urgente do processo de formação inicial de professores, de modo a superar problemas em nível institucional e no campo curricular (MEC, 2000).

No tocante ao âmbito institucional, o documento denuncia, entre outros, dois problemas centrais: primeiramente, a segmentação da formação dos professores, na qual mostra-se bastante expressiva a descontinuidade na formação dos alunos da educação básica; em sequência, destaca-se o distanciamento entre os cursos de formação e a prática pedagógica de professores no ensino fundamental e médio. Ambos os aspectos reforçam o fato de que a formação vem se dando sem uma maior articulação entre teoria e prática (MEC, 2000, p. 21-24).

No campo curricular, os principais problemas identificados na formação inicial de professores são: a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas; b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica; c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural; d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão-somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola, o seu relacionamento com alunos e com a comunidade; e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática; f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação; g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (MEC, 2000, p. 24-34).

Seguindo as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96 anteriormente descritas com relação à formação do professor da educação básica, convém realçar as postulações elencadas pelas Diretrizes Curriculares para a educação especial na educação básica, a Resolução nº 2, de 11 de novembro de 2001, que apresenta dispositivos consoantes aos princípios da educação inclusiva, quando inclui a educação especial na educação básica, prevê a oferta de serviços de suporte pedagógico e professores capacitados e especializados para compartilharem um planejamento complementar em prol da educação de qualidade.

Convém destacar que a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as diretrizes nacionais da educação especial na educação básica e normatiza que o atendimento ao PAEE deve ser realizado nas classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Devendo as instituições de ensino se adaptarem para receber esse alunado, provendo professores capacitados e especializados; flexibilizações e adaptações curriculares, bem como metodologias de ensino, recursos didáticos e avaliações diferenciados;

além de serviços de apoio especializado nas salas comuns e em salas de recursos multifuncionais. (BRASIL, 2001)

Nessa base legal, artigo 18, são considerados professores capacitados pra atuarem em classes comuns com alunos público alvo da educação especial aqueles que comprovem que em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para identificar as especificidades educacionais de cada aluno, valorizar a educação inclusiva, avaliar e flexibilizar sua ação pedagógica e colaborativa tendo em vista o processo educativo de todos. (BRASIL, 2001).

Já o professor especialista é responsável pelo atendimento complementar ao PAEE com o objetivo de potencializar as oportunidades de aprendizagem e a autonomia deste público. Para tanto, no contexto da política de inclusão escolar, é considerado professor especializado em educação especial aquele que tem qualificação a nível de licenciatura e/ou pós-graduação em educação especial ou temas relacionados. Neste sentido, precisa comprovar o domínio de competências para identificar as necessidades educacionais dos educandos PAEE, bem como para gerenciar as situações de aprendizagem, criando práticas alternativas para propiciar a inclusão desta parcela escolar. (BRASIL, 2001)

A crítica que se pode tecer acerca da formação inicial do professor da classe comum, justifica-se por sua superficialidade, tendo em vista que a aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento de posturas inclusivas serão pouco absorvidas nas explanações em que prevalece o cientificismo. Neste sentido, é salutar que nos cursos de formação inicial, sejam eles em nível de graduação ou médio, ocorra o intercâmbio de conhecimento oriundos da teoria e da prática, podendo haver estágios supervisionados e orientados de observação e magistério em classes com professores experientes que ministrem aulas para o PAEE. Desta forma, o futuro professor adquire conhecimentos empíricos, com a possibilidade de aplicação e aperfeiçoamento na sua práxis escolar.

Sob esse enfoque, as representações referentes a formação inicial do professor presentes na LDB nº 9394/96 e reforçadas na Resolução CEB/CNE, de 2001; ao permitirem a formação do professor em nível médio expressam “falta de política, clara, consistente e avançada com relação a formação de professores do ensino fundamental, entre eles, o professor especializado, em nosso país”, sobretudo porque abre precedentes para interpretações equivocadas quanto a importância da qualificação do professor na garantia das oportunidades iguais de aprendizagem para todos no contexto escolar (BUENO, 1999).

A mesma normativa prevê, em seu artigo 17, que os sistemas de ensino garantam, em consonância com os princípios da educação inclusiva, o atendimento educacional adequado

para o PAEE, considerando a possibilidade de “acessibilidade, capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.” (BRASIL, 2001, p. 4)

No entanto, estas diretrizes acentuam a dicotomia quanto a formação do docente da classe comum e o profissional especialista que presta atendimento especializado, quando se esperava políticas públicas para subsidiar o planejamento colaborativo entre estes profissionais tendo em vista a construção de valores e práticas de constituição de cidadãos que reconheçam no outro seus direitos e saibam se relacionar e aprender com a diferença (VICTOR; PILOTO, 2016).

Considerando as Diretrizes anteriormente mencionadas, observa-se a introdução de disciplinas relacionadas à Educação Especial nos cursos de formação inicial de professores, estabelecida pela Resolução nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Este dispositivo institui as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Desta forma, a organização curricular dos cursos deve garantir, dentre outras formas de orientação para a formação docente, segundo o artigo 2º, “o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002).

Ainda no que se refere a formação inicial, a Resolução CNE/CP, nº 1 de 15 de maio de 2006, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e marca a extinção das habilitações específicas do Curso de Pedagogia, que orientavam para o exercício do docente em um campo determinado. Essa determinação força a existência de cursos de formação continuada, em nível de pós-graduação, como requisito para a habilitação do docente para o exercício profissional.

Por estas Diretrizes, observa-se que o curso de Pedagogia tem como objetivo formar o professor/pedagogo para atuar na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio – modalidade normal, e como Gestor nas áreas de Supervisão e Orientação Educacional em instituições escolares e não escolares. Deste modo, evidencia-se a fragilidade na base teórica e conceitual, haja vista a necessidade de formar o profissional que atuará em múltiplos espaços (SANTOS; ARAÚJO, 2016).

No tocante a formação inicial do professor, há que se considerar que o texto das Diretrizes Curriculares - Pedagogia menciona apenas uma vez a educação especial. O art. 8º, prevê que os termos do projeto pedagógico das instituições de ensino superior, ao falar da experiência na modalidade de ensino, ficarão como atividades práticas complementares sendo “opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais”. (BRASIL, 2006)

A expressão “opcionalmente” sugerida no texto legal estabelece os estágios, oportunidades de aprendizagem a partir da experiência, apenas como possibilidade de formação para o licenciado em Pedagogia, desconsiderando assim, as contribuições do currículo advindo da prática educativa e reforçando o modelo de formação desconectado da realidade, e sem relação entre teoria e prática.

Entende-se a prática de estágio supervisionado como o momento de solidificação de conhecimento em diversas áreas que compõem a formação teórica inicial, em que o aluno é treinado, em situações reais, para algumas habilidades específicas, necessárias ao seu futuro desempenho, resultando em fonte de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Com isso, nota-se que, no Brasil, a formação inicial de professores ainda é pautada em modelos tradicionais de educação que não dão conta de atender a demanda da inclusão escolar. Convém salientar que dentre as licenciaturas, a única disciplina oferecida é a Libras. Desta forma, que a maioria dos cursos de formação inicial não está preparada para educar professores a aprenderem com a diversidade, e com ela, ressignificar suas práticas pedagógicas. Além disso, nem mesmo se forem ofertadas uma ou outra disciplina sobre educação especial, “sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas” (PLETSCH, 2005, p. 150)

O Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, institui a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de Fonoaudiologia e de formação de professores para o exercício do magistério, sejam eles de nível médio ou superior, além disso, estabelece a presença de intérpretes para facilitar a aprendizagem de alunos surdos; além de regularizar a formação de professores de Libras por meio da licenciatura ou graduação em Letras/Libras e de intérpretes via bacharelado (BRASIL, 2005).

No entanto, estudos realizados por Campos e Mendes (2015) evidenciaram que no caso da formação inicial, pelo menos um quinto dos cursos de licenciatura à distância sequer garante uma disciplina para discutir questões da Educação Inclusiva ou Especial ou dos estudantes com deficiências. Desta forma, mesmo sendo obrigatória a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas, observou-se que, até o ano de 2014, apenas 63% dos cursos das IES privadas e 43% das IES públicas atendiam a esse dispositivo. Assim, a determinação proposta pelo decreto parece ter maior autoridade na inserção de conteúdos específicos na formação de professores, ainda que isso não seja suficiente para garantir seu cumprimento.

Neste sentido, o professor que objetive atuar na educação especial, deverá adquirir ao longo de sua formação inicial e continuada, conhecimentos de magistério além de conhecimentos imprescindíveis a esta área de atuação. Essa atualização docente é necessária para atuação no AEE e para aprofundar o viés interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular e em outros ambientes escolares que necessitam da oferta dos serviços e recursos da educação especial.

Na esteira desse pensamento, ressalta-se que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece que para atuar na educação especial é necessário antes de tudo ser professor e, sendo professor, necessita ter contemplado em seu processo de formação inicial e continuada conhecimentos relacionados à docência e conhecimentos inerentes ao público alvo da educação especial pertinentes ao contexto da inclusão escolar, além de conhecimentos referentes a gestão do sistema educacional inclusivo.

Essa formação possibilita a sua atuação no Atendimento Educacional Especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta de serviços e recursos da educação especial (BRASIL, 2008).

No contexto da educação com foco na inclusão escolar, tendência marcada pela política atual, torna-se indispensável uma formação inicial ofertada para todos os professores, independente do locus de atuação, que aborde a valorização da diversidade e da diferença como elementos enriquecedores das relações de aprendizagem. No entanto, a mensagem proposta na PNEE-EI (2008) “não faz referência ao lugar dessa formação, tampouco se indica a necessidade de formação para os professores regentes que possuem em suas salas, crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (VICTOR; PILOTO, 2016, p.162).

Observa-se a contemplação das duas dimensões de formação, inicial e continuada, e esta formação enquanto habilitadora para o trabalho no atendimento educacional especializado. Porém, destaca-se a inexistência de referência à formação de professores que atuam nas salas comuns do ensino com os alunos da educação especial (ALCÂNTARA, *et al*, 2016, p. 12).

Logo, apesar da PNEE-EI (BRASIL, 2008) prever a articulação entre as práticas educativas desenvolvidas pelos professores da Educação Especial com as dos professores regentes, essa diretriz não é contemplada nos cursos de formação continuada para o AEE. Dessa forma, a desarticulação do planejamento educacional dos referidos profissionais culmina em um processo educativo ineficiente do ponto de vista da inclusão escolar. Assim, pode-se inferir que as formações “têm se caracterizado pela permanência da herança histórica da educação especial como um subsistema à parte da educação, realizando o modelo de sobreposição da educação especial ao ensino comum” (ALCÂNTARA et al, 2016, p.12).

A partir dessas considerações, pode-se refletir que há muito o que se avançar rumo a solidificação de uma formação que garanta a indissociabilidade da relação entre o geral e o específico na educação do PAEE. Uma vez que, modelos simplistas e aligeirados de formação, seja inicial ou continuada, podem culminar em duas questões importantes. Uma delas é o reforço de concepções de deficiência baseadas no modelo médico; e a outra diz respeito à crença equivocada de que a escola poderá vencer a exclusão escolar apenas com o trabalho do professor especializado (PADILHA; TELLES, 2012).

Em 2009, o Ministério da Educação estabelece a Resolução nº 4 CNE/CEB que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica - modalidade Educação Especial. Dentre outras considerações, prevê que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola por professor especializado, que deve organizar o plano de AEE em articulação com os professores da classe comum, com a família e a equipe multidisciplinar da escola.

Com base em relatos de professores observa-se na prática escolar a existência de um plano de AEE construído a partir das demandas oriundas da sala comum, a fim de desenvolver habilidades que contribuam para o êxito do PAEE na escolarização. Para tanto, é necessário um diálogo entre o professor especialista e o professor da sala comum que nem sempre ocorre.

Desta forma, o plano de AEE possivelmente prevê apenas o que acontece na SRM, parece faltar uma articulação entre o planejamento do AEE e da sala comum (TÁNNUS-VALADÃO; MENDES, 2006). Essa articulação além de ser facilitada pelos próprios professores, perpassa a gestão, que precisa articular o currículo comum à oferta desse serviço, integrando o trabalho de forma que esteja previsto desde a proposta curricular, conferindo assim, caráter de complementaridade ou suplementariedade para acesso ao currículo comum (ALCÂNTARA et al, 2016).

Nesta linha, o artigo 13 aponta as atribuições do professor da Educação especial necessárias para o AEE:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – 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;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – 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. (BRASIL, 2009)

Nota-se, a partir dos documentos nacionais que a eminência do professor da Educação especial favoreceu o ideário de que este profissional teria atuação apenas no AEE, sendo recorrente a relação entre esse profissional ao referido serviço. Argumenta-se, com isso, que o professor da classe comum precisa também de conhecimentos específicos relacionados á educação especial, uma vez que atende a um universo de alunos com as mais variadas características em todos os dias da semana.

O Decreto nº 7.611/ 2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Estabelece que a União prestará apoio financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para garantir a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado matriculados na rede pública de ensino. O apoio financeiro previsto no artigo 5º desse documento, favorecerá, dentre outras ações, a formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; e a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva.

A partir de 2003, ocorre no Brasil a intensificação da formação continuada de professores associada ao incremento de documentos e programas norteadores da política de inclusão escolar. Esta relação reforça a importância que as políticas do governo Luís Inácio

Lula da Silva atribuíram à formação de professores, indicando como uma prioridade na transformação de conhecimentos e atitudes em prol da inclusão de todos na escola comum.

Neste período, pode-se destacar o Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, desenvolvido pelo Ministério de Educação através da Secretaria de Educação Especial em todos os estados e Distrito Federal, cujo fio condutor foi a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em espaços inclusivos, tendo em vista, a garantia do direito de acesso, permanência e êxito dos alunos público alvo da Educação especial nas escolas regulares (BRASIL, 2005).

Sobre este Programa, pode-se acrescentar que se organiza de forma em que todos os municípios tivessem acesso às informações, em uma carga horária de 20 horas anuais e com eixos temáticos definidos pelo MEC por meio da SEESP, segundo a ação de multiplicadores. Desta forma, reforça-se a ideia de que a formação de docentes para receber aos estudantes PAEE, sejam eles atuantes nas salas comuns ou nas SRMs, é oferecida por instituições privadas ou mesmo por instituições públicas, mas na perspectiva à distância ou por multiplicadores (CAIADO; LAPLANE, 2009; KASSAR, 2014).

Não é demais enfatizar que este Programa contou também com os auspícios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que almejava minimizar as desigualdades sociais dos países subdesenvolvidos e com isso, auxiliou o Brasil na constituição de suas políticas educacionais. Nesta perspectiva, o Programa promoveu cursos de formação continuada para gestores e educadores de pelo menos 169 municípios polos, formando 133.167 professores e gestores, no período de 2004 a 2010. (PACCINI, 2012)

Dentro desta perspectiva, as formações ocorriam a partir de temas superficiais que valorizavam o entendimento dos aspectos biológicos da deficiência. Deste modo, sem considerar as características individuais de cada educando e do contexto à que pertence, reforçava o modelo médico e não propiciava a construções de alternativas para facilitar a aprendizagem dos estudantes PAEE. Nesta linha, “a partir de 2007, o programa passa a desenvolver outra modalidade de curso, qual seja, Curso de aperfeiçoamento de professores do Atendimento Educacional Especializado.” (GARCIA, 2013, p. 103), logo, manteve-se o formato desenvolvido inicialmente.

Dentre as críticas e reflexões tecidas por gestoras participantes da formação, enfatiza-se a impossibilidade de se homogeneizar o país em termos das experiências e dos caminhos percorridos nas diferentes regiões. Sendo assim, avalia também como contraproducente o efeito que a multiplicidade de posições em relação à inclusão trouxe no Seminário Nacional de 2006, quando ela pôde perceber que, mesmo em regiões em que assumiam a inclusão como tarefa da

escola, havia municípios incluindo alunos, sendo que o trabalho era de fato orientado por instituições especializadas. (CAIADO; LAPLANE, 2009)

Outro programa que compõe a política educacional é o “Formação Continuada de Professores na Educação Especial”, ofertado à distância, presencial e semipresencial em parceria do MEC/SEESP com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O curso foi uma estratégia emergencial para formar professores da sala comum e do AEE. Esta iniciativa do governo possibilitou o aumento no número de docentes formados. No entanto, deixa dúvidas no que se refere à qualidade destas capacitações, tendo em vista serem ofertadas a partir de cursos de curta duração, realizados, em maioria, a distância e considerando conhecimentos mais gerais e menos relacionados à demanda do PAEE

Além disso, o MEC, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), vem tentando, por meio de uma rede nacional de instituições públicas de Educação Superior, ofertar cursos de formação continuada de professores na modalidade de ensino à distância. O MEC apoia essa nova modalidade de ensino, que abrange os níveis de graduação, pós-graduação, formação continuada e cursos de extensão, para a formação de professores em diversas áreas da Educação. (CAMPOS; MENDES, 2015, p. 213)

No que se refere a formação continuada, os cursos de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade a distância propostos pela Universidade Aberta (UAB) e na modalidade semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RENAFOR) têm contribuído consideravelmente para a formação de professores para atuarem nas SRMs e nas classes comuns do ensino regular (VICTOR; PILOTO, 2016).

Para que ocorram mudanças efetivas no quadro educacional brasileiro em relação à inclusão de alunos PAEE na escola comum, é salutar destacar a necessidade de combater os problemas educacionais gerais, como, por exemplo, o fracasso e a evasão escolares e a precarização do ensino público, sob pena de não conseguir romper plenamente a dinâmica da exclusão. Logo, a proposta de inclusão escolar deve estar atrelada a luta pela melhoria e transformação da educação brasileira (PLETSCH, 2009).

3.2 As tensões entre o capacitado e o especialista na Política de Inclusão escolar

A atual política de inclusão escolar instituiu um paradoxo nas escolas regulares de orientação inclusiva no Brasil. Ao postular a matrícula preferencial do PAEE nas escolas regulares e classes comuns, orientadas pelo professor da classe comum, e receber o AEE, no contraturno, nas SRM, conduzido pelo professor especialista, cria-se uma dupla categoria de

professores, o capacitado e o especialista, que atuam de forma segregada, seja no espaço físico, seja a nível de planejamento.

Em consequência disso, distingue-se os espaços de atuação e as competências que cada profissional deve absorver para facilitar a aprendizagem do PAEE. Esta configuração polarizada em que se constrói a prática pedagógica do professor da classe comum e do professor da educação especial torna-se incoerente em um projeto que se almeja a inclusão educacional de todos, tendo em vista que os planejamentos não se complementam.

Nesta linha de pensamento, no que diz respeito à formação, os documentos representativos da política pouco dialogam sobre a necessidade que o professor da classe comum tem de receber capacitação para auxiliar na aprendizagem do PAEE. Em contrapartida, observa-se nos textos legais, ou nas suas possíveis interpretações, a supervalorização do professor especializado, aquele que deve compreender e atuar sobre as mais variadas características que o PAEE pode apresentar, embora na prática, suas atribuições não consigam ser contempladas integralmente, tendo em vista, o número expressivo de especificidades à serem atendidas por um único profissional em um curto intervalo de tempo

A formação dos professores do ensino regular deveria preparar para a compreensão das dificuldades do aluno, para a identificação das necessidades educativas e para o desenvolvimento de competências de planificação, adequação e processos de ensino-aprendizagem diferenciados. Gerir a diversidade e o potencial de todos os alunos. (FERREIRA et al, 2015, p.10)

Neste contexto, assume-se o risco de estar transvestindo práticas exclusivas sobre o véu da inclusão. Segue-se assim, com a ideologia da inclusão escolar apenas na retórica, uma vez que a política tem segregado os profissionais da educação em categorias diferentes de formação, quando presumidamente, deveriam, em conjunto, promover o ensino inclusivo. A atuação do professor a partir da política atual de inclusão escolar definiu-se a partir da dupla matrícula do PAEE, ora na sala comum, ora na SRM.

O que pouco se fala é que apesar da intenção da atual política de promover a inclusão, ergue-se a partir dela, formas segregadas de ensinar. Embora o atendimento educacional ministrado pelo professor especialista nas SRM tenha emergido na prática educacional como uma nova proposta de intervenção pedagógica para garantir a inclusão escolar do PAEE, observa-se, que dificuldades antigas ainda são encontradas no fazer pedagógico do professor da Educação Especial, podendo citar a desarticulação entre o professor da sala comum e o professor especialista, a incompreensão dos demais profissionais da escola acerca da essência

e importância do atendimento do PAEE; a insuficiente formação para atender um público tão amplo, dentre outras (OLIVEIRA, 2016).

Neste sentido, a categoria especial de professor oriunda da perspectiva inclusiva, o professor da educação especial, segundo considerações da legislação, aparenta ter superpoderes para atuar frente a tamanha diversidade encontrada no universo escolar e dar conta da qualificação e da multifuncionalidade que a profissão, ideologicamente possui.

Associado a essa ideia, convém destacar que a implantação do AEE e, conseqüentemente, do papel do professor especializado, como sendo a única via de suporte ao aluno PAEE, sinaliza uma simplificação do AEE, a qual não é embasada em nenhuma literatura da área no que tange a sua efetividade para atender públicos tão distintos. Além disso, tal sistema impulsiona desafios para o professor da educação especial, o qual precisará atender as necessidades de seus alunos em uma ou duas horas semanais, no contraturno. Há ainda o fato de que este suporte se associa a uma educação sem apoio na classe comum, em uma escola que possui um dos piores desempenhos do planeta (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

Desta forma, o serviço de atendimento especializado que seria um complemento para atingir um planejamento único, com objetivos também complementares, tornou-se em algumas ocasiões, a “roda fora do trilho”, a velha prática da classe especial. A matrícula do aluno PAEE, no contraturno das atividades pedagógicas da sala comum, na SRM, supõe uma saída do “professor da classe comum para o professor especializado”, como uma espécie de transferência de responsabilidades. Com esta dinâmica, pode-se supor que a prática do docente da sala comum não está orientada para a inclusão, é necessário que o aluno se desloque de um espaço para outro, de um profissional para outro para que as suas necessidades educacionais sejam atendidas.

Na verdade, em qualquer tentativa de distinção entre a formação do professor da classe comum e a dos de ensino especial, precisamos estar especialmente atentos para uma possível herança do sistema dual que marcou fortemente a educação brasileira, a partir da década de 70, quando na rede pública de ensino, o atendimento especial ao deficiente se expandiu. (OMOTE, 2003, p. 155)

O atendimento especializado deve funcionar como uma tecnologia assistiva (TA), um recurso complementar em que o professor da classe comum pode contar para atender as necessidades de todos os alunos. É necessário estreito envolvimento entre os dois profissionais, de modo que a prática de um complemente a do outro na assunção da autonomia dos alunos PAEE. Para isto, é necessário um planejamento conjunto entre o ensino comum e o ensino

especial, um plano escolar único voltado para atender a diversidade do alunado (OMOTE, 1995).

Corroborando com esta ideia, pode-se acrescentar que o AEE apresenta muitas limitações, iniciando pela formação do professor polivalente, que deve ter conhecimento sobre as peculiaridades de todos os alunos, além disso, falta estrutura física nas escolas para acomodação das salas de recursos e, ainda, o desconhecimento da forma de administração dos recursos de tecnologia assistiva por parte do professor especialista. (TARTUCI; CARDOSO; FLORES, 2016).

Outros estudos reivindicam a ausência de formação dos professores da classe comum para trabalharem com alunos PAEE, e mostram que tais professores apresentam certo distanciamento em relação ao professor especialista, não procurando-o para dirimir possíveis dúvidas, auxiliar na adaptação de atividades ou esclarecer sobre as especificidades de cada deficiência. Ainda no rol dos empecilhos para a inclusão escolar por parte do professor da sala comum, destacam-se a carência de materiais didático-pedagógicos, desconhecimento da deficiência e do modo de ensinar para alunos PAEE, dentre outros (SILVA; ABREU, 2016).

A discussão que tem ganhado bastante coro entre os estudiosos do campo da formação de professores refere-se à superação das formas fragmentadas, descontextualizadas e insuficientes de formação docente, uma vez que tais formulações podem comprometer o trabalho educativo e desconsiderar a realidade de cada sala de aula. Neste sentido, “seria desejável a eliminação progressiva dos limites entre a formação geral e educação especial, além da distinção clássica entre formação inicial e continuada (DENARI, 2006, p.59-60).

Se o atendimento ao PAEE em classes comuns é a principal deliberação nos últimos anos, pode-se observar que ainda há muitos professores das redes e sistemas de ensino com insuficiente familiaridade teórica e prática com o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados por alguns, no geral em habilitações do curso de Pedagogia, como já explorado.

Neste sentido, observadas essas limitações inerentes à formação do professor da classe comum, seria um imperativo a oferta de formações “compensatórias”, que habilitassem os professores a analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos e as diferentes necessidades educacionais oriundas de seus processos particulares de aprendizagem, além de propor atividades, criar ou adaptar materiais e formas de avaliação, tendo em vista o conseqüente aprimoramento da sua prática pedagógica inclusiva.

Diante do exposto, convém ressaltar a importância do exercício de um trabalho colaborativo de qualidade propício à edificação de novas formas de atitude, de novas maneira de atuação e interação na escola. Almeja-se, dessa maneira, uma pedagogia centrada nas potencialidades do aluno e não nas suas deficiências, e assim, suscitar a construção de uma sociedade que respeite a dignidade e as diferenças humanas (MARTINS, 2006). Acredita-se, pois, que os valores construídos através da educação na perspectiva da inclusão escolar culminem na plena participação de todos nos processos sociais, no exercício da cidadania e na autonomia e liberdade de tomar decisões; e assim fortalece, o espírito democrático da sociedade brasileira.

3.3 Modelos de serviços de apoio à inclusão escolar

Nos últimos anos, muitos países têm se destacado em oferecer suportes, apoios e dispositivos que favorecem a inclusão escolar e que garantem os direitos básicos para as pessoas PAEE. Esta tendência é fruto da influência do Modelo Social de entender a deficiência. Desta forma, o foco de toda ação, sobretudo, educacional, deve estar nas deficiências sociais; no suporte humano diversificado e no empoderamento do indivíduo em situação de desvantagem (MENDES et al, 2014).

Neste esteio, a matrícula do aluno PAEE na escola comum não é garantia de uma educação de qualidade, tendo em vista a necessidade de acompanhamento diferenciado deste público. Desta forma, a própria legislação brasileira faz menção à modelos educacionais que conduzem o processo educativo em uma perspectiva inclusiva, podendo citar a oferta do AEE, prioritariamente nas SRMs, conforme Decreto nº 7.611/2011, bem como a previsão de flexibilizações curriculares e proposta de ensino colaborativo prevista na Resolução 02/2001.

Além destes modelos educacionais, estudos sobre inclusão escolar tem apontado para a necessidade de uma rede de apoio para atender as necessidades do PAEE e assim efetivar a política. Sendo assim, serão apresentadas as descrições de alguns destes tipos de apoio, já utilizados em algumas regiões do Brasil que surtem efeito na inclusão e na aprendizagem do PAEE. No entanto, a pretensão é apenas de apresentar tendências e não de esgotá-las.

I Atendimento Educacional Especializado na sala de recurso multifuncional

O serviço de AEE realizado nas SRM faz parte de uma ação conjunta do Ministério da Educação com os estados e municípios, através do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais-SRM, que tinha como objetivo apoiar os sistemas de ensino no tocante à organização e oferta do atendimento educacional especializado – AEE. De acordo

Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011). Segundo este entendimento, o AEE é compreendido como atividades, serviços e apoios prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento e/ou complementar à formação de estudantes com altas-habilidades/ superdotação.

O AEE trata-se de um serviço da Educação Especial a ser oferecido no contraturno da sala regular, o atendimento envolve um trabalho pedagógico amplo, complexo e articulado com a sala regular, um trabalho diferente, complementar ou suplementar, do que é realizado na sala regular. Portanto, esse trabalho necessita de professores com formação específica na área, que desenvolvam um trabalho de natureza pedagógica com vistas quebrar barreiras de acesso ao conhecimento e potencializar a efetiva participação dos alunos PAEE nas atividades escolares. (MARTINS, 2016)

Este modelo de atendimento é feito pelo professor especialista em Educação Especial, no contraturno das atividades de ensino comum e compreende atividades complementares ou suplementares realizadas nas SRMs. O atendimento é realizado algumas vezes na semana e pode variar de uma a duas horas, sendo individual ou em grupo, a depender do planejamento do professor. É o serviço de apoio mais representativo da Política de Inclusão Brasileira, por isso já foi bastante descrito anteriormente.

Cabe ressaltar que apesar de ser o modelo de apoio mais utilizado nas escolas do Brasil, “ele dificulta a relação entre o ensino da classe comum e na sala de recursos, entre professores e na partilha de responsabilidades relacionadas à escolarização das crianças (MENDES et al, 2014, p.24).” Isso ocorre, uma vez que esse atendimento em uma sala à parte da sala comum, pode culminar em um espaço de segregação e estereótipos, além de reforçar a dualidade entre a Educação Especial e a Educação comum.

Enfim, postula-se que o modelo de educação realizado nas salas de recursos representa uma estratégia pouco eficiente no que tange à escolarização de alunos PAEE já que entende-se que não seja viável um único professor, mesmo que especializado, oferecer suporte a todos os alunos PAEE de todas as modalidades de ensino, sabendo que suas necessidades são diversas e o tempo destinado a elas é muito reduzido.

II Ensino Colaborativo ou Coensino

O modelo de ensino Colaborativo, já utilizado países desenvolvidos como os Estados Unidos e em algumas regiões do Brasil, diz respeito a prática pedagógica colaborativa entre o professor da classe comum e o professor que presta o AEE. Neste trabalho articulado, os professores organizam um planejamento que possibilite alcançar os objetivos e pensar

alternativas, estratégias, diferenciações pedagógicas e/ou adaptações de acesso ao currículo por parte dos alunos PAEE.

O ensino Colaborativo, também conhecido como Coensino “é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor da classe comum e um professor especialista dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes.” (MENDES et al, 2014, p. 46). Para tanto, emerge no contexto escolar como alternativa para propiciar a inclusão escolar na classe comum, transferindo todo suporte e apoios pedagógicos para junto do processo de escolarização na sala de aula comum, de forma que o estudante PAEE se beneficie das possibilidades de aprendizagem.

Este modelo de serviço de apoio é apontado pela literatura como bastante salutar no que tange a efeitos positivos junto à aprendizagem dos alunos e a inclusão escolar. Isso porque, centra-se na qualificação do ensino ministrado na classe comum, tendo em vista ser o ambiente pedagógico que o aluno passa a maior parte do tempo da sua jornada escolar, e, portanto, deve favorecer a sua aprendizagem e sua participação. Nesse sentido, supõe mudanças estruturais na escola, podendo citar a “contratação de professores da Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte na classe comum, a formação de equipes colaborativas, a inserção de recursos materiais necessários na classe comum e a melhoria da qualidade do ensino para todos (MENDES et al, 2014, p. 26)”.

Diante do exposto, cabe ressaltar que as diretrizes do Coensino supõem que os estudantes PAEE recebam serviços e suportes que facilitem a aprendizagem no contexto da classe comum; tenham direito a um planejamento individualizado realizado pelo professor da classe comum em diálogo com o professor da Educação especial; bem como o ensino deve ter foco em todos os alunos e não apenas a determinados grupos. Logo, para efetivação desta perspectiva de ensino e preciso ter em mente que os dois profissionais são essenciais no desenvolvimento das atividades curriculares para todos os alunos.

Contudo, o Ensino Colaborativo já mencionado na Resolução 02/2001 como serviço de apoio pedagógico exercido pelo professor da classe comum e o professor da Educação especial a ser realizado em sala de aula para favorecer um planejamento articulado e personalizado em prol do desenvolvimento da aprendizagem do público alvo. Esta modalidade de ensino ainda não é comum nas escolas públicas no Brasil, uma vez que a política de inclusão escolar ainda tem delimitado e investido nas salas de recursos multifuncionais como local prioritário de atuação do professor da classe comum. Além disso, cabe destacar que a dinâmica de funcionamento das SRM, no contraturno das atividades comuns, não favorece a articulação destes profissionais.

A supervalorização da SRM, como locus da educação especial, dentre outras razões, pode ter ocorrido junto à política de inclusão escolar, por conta da falsa interpretação da legislação quando pontua, em seu parágrafo único que os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar “ um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”. (BRASIL, 2001, p.01)

Neste esteio, é importante destacar que dentre as condições necessárias para a viabilização de uma proposta de ensino colaborativo nas escolas comuns vislumbra-se o incentivo da gestão e coordenação para a consolidação da inclusão escolar, uma vez que torna-se imprescindível que sejam feitos investimentos no tocante a formação continuada de profissionais, a aquisição e adaptação de recursos para que os profissionais da escola consigam operar nos moldes do Coensino, ou seja, readequando “o tamanho da sala de aula, o horário dos especialistas, o número de professores de Educação Especial necessário para o atendimento em sala, a adequação do tempo de trabalho para realização do planejamento comum. (MENDES, 2014, p. 33)

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta etapa aborda-se o percurso metodológico utilizado para viabilizar a pesquisa, caracterizando sua natureza, os instrumentos utilizados, o cenário do estudo, os participantes, bem como traçar as inferências obtidas após as aplicações dos instrumentos de coleta e o perfil dos interlocutores consultados para fazer a apreciação das informações.

Sendo assim, este escrito teve como objetivo vislumbrar os resultados sugeridos pela pesquisa de campo junto aos professores da rede municipal, regentes de turmas do ensino fundamental, no que se refere às Políticas de inclusão escolar do município de Oeiras-PI. Para a realização de qualitativo e contextualizado estudo, fez-se necessário o uso de alguns procedimentos metodológicos, que em consonância, empenharam-se em coletar informações a partir do “lugar” do professor da classe comum e construir observações para uma análise crítica da política de inclusão praticada na rede municipal de ensino de Oeiras - Piauí.

Com o intuito de uma melhor apreciação do teor da pesquisa, apresentam-se os procedimentos nos seguintes subitens: em um primeiro momento, faz-se um detalhamento quanto ao tipo de pesquisa utilizado; num segundo momento, é apresentado o perfil dos participantes; em seguida, apresenta-se o lócus da pesquisa; descrevem-se os instrumentos e procedimentos empregados na coleta de dados; e por último, aponta-se a proposta para a análise dos resultados.

4.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa pautou-se segundo preceitos qualitativos de investigação. A abordagem do estudo qualitativo considera a distinção entre o objeto e o atributo. Com isso, reconheceu-se a importância do contexto e dos aspectos influenciadores dos objetos. Não se pretendeu com isso enumerar ou medir eventos estudados, mas sim compreender os fenômenos e contribuir para vislumbrar os resultados referentes às perspectivas dos professores da classe comum com relação à atual política de inclusão escolar.

A pesquisa qualitativa em educação assume um caráter flexível a depender do contexto em que é realizada, e sublima essencialmente a compreensão dos fenômenos segundo a óptica dos participantes da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesta abordagem considerou-se de extrema relevância as interações dos participantes com o contexto social a que pertencem como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. Desta forma, há uma preocupação maior com o processo em que se manifestam as interações entre os participantes e o meio social, ou seja, é necessário compreender as relações interpessoais, as

reflexões e as concepções que norteiam o comportamento humano, considerando-o como um reflexo das suas relações.

Esta modalidade de estudo “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.” (GODOY, 1995, p. 58)

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracterizou-se como descritiva, pois investigou a realidade de forma complexa e contextualizada. Neste esteio, “os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto” (FREITAS, 2002, p.26).

Com a intenção de situar o contexto em que trabalham os participantes desta pesquisa, traça-se, posteriormente, algumas considerações sobre o lócus em que consubstancia as representações que os professores da classe comum produzem sobre a inclusão escolar.

4.2 Lócus da pesquisa

O município de Oeiras está situado no estado do Piauí, mais precisamente na meso região Sudeste piauiense, na microrregião de Picos. A cidade foi a primeira capital do Piauí, permanecendo por 92 anos como a cidade mais importante do Estado. Atualmente, possui aproximados 37.000 habitantes.

Há aproximados 06 anos, a cidade é referência no que diz respeito à educação pública de qualidade, inclusive por alcançar altos índices de aprovação e alfabetização escolar em avaliações de escala nacional como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que avalia a qualidade do ensino nas escolas públicas, tendo atingido média 7,1 em 2017 e crescente desempenho até os anos atuais. No entanto este cenário nem sempre foi assim, em 2013, Oeiras tinha nota IDEB e a evasão escolar era de 32%. O município também não tinha uma política concreta de alfabetização, nem participação expressiva em olimpíadas estudantis. A estrutura das escolas também era outro ponto frágil, não dispunha de espaços acessíveis e não favorecia a inclusão do PAEE.

Naquele contexto, em análise aos demonstrativos do Censo Demográfico de 2010 pode-se verificar que aponta para a crescente procura da população de 04 a 17 anos à escola comum, e ainda que, o município de Oeiras, esteja acima da média do Piauí e abaixo da média do Nordeste e do Brasil. No entanto, o crescente acesso deste alunado na escola comum não

representa, em uma primeira análise, o sucesso da Política de Inclusão escolar, no que se refere à promoção das igualdades de oportunidades de aprendizagem para todos. Uma vez que o êxito da inclusão do PAEE está condicionado a transformações nos pilares da educação básica, podendo grifar, a extrema urgência da formação de professores para esse fim.

Contudo, na realidade educacional de Oeiras observa-se que as matrículas do PAEE não reforçaram o aumento crescente indicado à nível nacional, ao contrário, percebe-se uma involução deste número no período de 2008 a 2009, contrariando a expectativa nacional. O crescimento se dá a partir do ano de 2010, o que pode ser reflexo de uma mudança de gestão educacional ou de uma efetiva aplicação da legislação vigente.

Este estudo foca-se na Rede Municipal Pública de Ensino de Oeiras, que gerenciada pela Secretaria Municipal, é responsável por 28 escolas, sendo 14 localizadas na zona urbana e 14 na zona rural, que oferecem educação infantil e ensino fundamental e atendem a um quantitativo estimado de 6.200 alunos. Vale destacar que no ano vigente, duas escolas foram fechadas pela redução de investimentos na educação básica e, portanto, pelas difíceis condições de trabalho e estudo no que diz respeito à sua estrutura física.

Verifica-se ainda que em todas as escolas municipais ocorre a matrícula de estudantes PAEE, inclusive, vislumbra-se a alta incidência de estudantes com autismo e deficiência intelectual, conforme aponta o Quadro 2.

Quadro 2- Quantitativo de alunos PAEE matriculados na rede municipal de Oeiras

TIPO DE DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNO	QUANTIDADE DE ALUNOS
Autismo	30
Deficiência intelectual	37
Transtornos (TDH e outros)	17
Deficiência visual	01
Deficiência auditiva	04
Paralisia cerebral	08
Microcefalia	01
TOTAL: 98 alunos	

Fonte: Dados obtidos na pesquisa/ SEMED.

Sobre esta questão, ressalta-se que a implementação de um projeto de inclusão escolar no município iniciou-se tardiamente no ano de 2014, com a regulamentação do atendimento educacional especializado oferecido das salas de recursos multifuncionais com a finalidade de

proporcionar a inclusão, autonomia e independência dos alunos PAEE; política educacional já prevista em âmbito nacional desde 2008 pelo Decreto 6.571.

Deste modo, os programas de atendimento educacional, contínuo e especializado, as condições de trabalho e formação oferecidas aos professores e equipe escolar, as formas de financiamento, os espaços físicos, os materiais pedagógicos disponíveis, o transporte, o acesso às salas de recursos multifuncionais e muitas outras situações que influenciam no acesso e permanência dos alunos PAEE, passaram a ser disponibilizadas pela escola comum do município.

Contudo, vale ressaltar que nesta realidade, o acesso à formação escolar, que propicie o pleno desenvolvimento das potencialidades físicas, afetivas e intelectuais, ainda se constitui um problema extremamente sério para as famílias que demandam oportunidades educacionais para alunos PAEE, pois não há informações precisas sobre o número de pessoas que apresentam necessidades especiais uma vez que os recenseamentos não fornecem esta informação (PME, 2015).

Além desta informação, em Oeiras ainda não há SRMs em todas as escolas. As escolas que possuem número acentuado de alunos PAEE, funcionam como polo de atendimento aos seus alunos e de outras escolas circunvizinhas, esta estratégia de nucleação de salas SRMs é adotada pela Secretaria Municipal de Educação para garantir ao maior número possível de alunos PAEE, o direito ao atendimento educacional especializado, no contraturno de suas atividades escolares comuns.

Neste contexto, para atender ao PAEE regularmente matriculado nas escolas comuns, o município dispõe de nove Salas de Recursos Multifuncionais (sendo sete salas em funcionamento na zona urbana do município e dois na zona rural) em que funciona o AEE no contraturno das atividades letivas. Sabendo que em todas essas escolas ocorre a matrícula de alunos PAEE, optou-se por executar a pesquisa em 05 escolas. Como critérios para escolha da escola como lócus da pesquisa, estão: 1) alto índice de alunos PAEE matriculados relacionado a outras escolas municipais; 2) localização em regiões diversas como no centro, na periferia e zona rural; bem como; 3) escolas em que tiveram a adesão do professor como participante.

Estas instituições foram identificadas com nome de pássaros brasileiros. Para tanto, foram escolhidos aqueles que emitem os sons mais belos para representar as escolas oeirenses com maior número de alunos PAEE incluídos em conformidade com a legislação vigente. Os pássaros até machucados cantam. Sendo assim, o canto dos pássaros é uma analogia ao “pedido de socorro” que as escolas fazem por trás da mensagem bonita de incluir, reivindicam, em

alguns casos, a falta de investimento, a falta de formação e de conhecimento para atender ao PAEE.

Para efeito de elucidação das políticas de inclusão escolar proposta de forma geral pela Rede Municipal versus as políticas praticadas por cada escola em particular, e, portanto, as condições peculiares de trabalho que cada escola oferece aos professores, decidiu-se apresentar relação entre escola- professor, expressa no Quadro 3:

Quadro 3- Relação entre professores e escola em que atuam

Nº	ESCOLA	PROFESSORES
01	BEM TI VI	Afeição
		União
		Estima
		Confiança
02	CANÁRIO	Respeito
		Empatia
03	ROUXINOL	Tolerância
		Alegria
04	UIRAPURU	Paz
05	SABIÁ	Cooperação

Fonte: Dados obtidos na pesquisa

Desta forma, o lócus específico da pesquisa se deu nas seguintes escolas, conforme descrição a seguir:

I Escola “Bem ti vi”

Localizada na Avenida Rui Barbosa, nº 547, Centro. Tem funcionamento nos turnos manhã (1º ao 5º ano do ensino fundamental) e tarde (6º ao 9º ano do ensino fundamental) com um total de 440 alunos.

Destes, cinco apresentam algum tipo de deficiência. Os alunos PAEE matriculados nesta escola precisam se deslocar, no contraturno, para AEE em outra escola do bairro que possui SRM.

O espaço físico consiste em; cantina, coordenação/diretoria; hall de entrada, sala de apoio pedagógico; sala de professores; três banheiros; pátio coberto; sete salas de aula; secretaria; depósito.

II Escola “Canário”

Localiza-se na Avenida Gerson Campus, s/n, Bairro Várzea. Atende 246 alunos do 1º ao 5º ano, dentre eles, sete alunos com deficiência, nos turnos manhã e tarde e funciona como escola-polo de AEE, destinado a alunos do bairro que apresentam alguma deficiência, transtorno global de desenvolvimento e/ou altas habilidades.

A estrutura física da escola é composta por: diretoria; cinco salas de aula; três banheiros; cozinha; sala de informática; sala de recursos multifuncionais; sala de professores; dois pátios cobertos e dois depósitos.

III Escola “Rouxinol”

Está situada na Rua Desembargador Cândido Martins, 402, Oeiras Nova. Pela manhã, funciona a educação infantil, do maternal ao Pré-escolar II, com 192 alunos e a tarde, ensino fundamental, de 1º ao 5º ano, recebendo 279 alunos. Existem seis alunos com deficiência matriculados. Funciona também como escola-polo de AEE, em que os alunos do bairro que apresentam alguma deficiência tenham atendimento no contraturno, duas vezes na semana.

Nas suas instalações possui: 10 salas de aula; quatro banheiros; cozinha; coordenação pedagógica; sala de professores; sala de recursos multifuncionais; secretaria; diretoria; dois pátios cobertos.

IV Escola “Uirapuru”

Encontra-se na Rua Abdias Neves, s/n, bairro Jureminha ofertando ensino fundamental do 1º ao 5º ano a um total de 143 alunos, sendo sete alunos com deficiência, nos turnos manhã e tarde. Funciona também como escola-polo de AEE, em que os alunos do bairro que apresentam alguma deficiência tenham atendimento no contraturno, duas vezes na semana.

Possui: três salas de aula; sala de recursos multifuncionais; sala de informática; pátio coberto; sala de direção/secretaria/coordenação pedagógica; três banheiros, depósito; cantina, hall de entrada.

V Escola “Sabiá”

Situa-se na rua projetada, s/n, Rodagem de Picos. Possui 236 alunos matriculados, sendo 15 alunos com deficiência. Funciona nos turnos manhã (educação infantil) e tarde (ensino fundamental). Funciona também como escola-polo de AEE em que os alunos do bairro que apresentam alguma deficiência tenham atendimento no contraturno, duas vezes na semana.

O espaço físico da escola compreende: oito salas de aula; quatro banheiros; cozinha; coordenação pedagógica; sala de professores; sala de recursos multifuncionais; secretaria/diretoria; pátio coberto.

O perfil do alunado destas Instituições se assemelha no que diz respeito à estrutura familiar, por pertencerem a famílias de baixa renda e de pais semialfabetizados, o que dificulta o acompanhamento e o envolvimento escolar dos seus filhos e desencadeia, na maioria dos casos, baixo desempenho educacional destes alunos. Não obstante, há divergências no que tange à participação discente e à sua acessibilidade relacionada ao currículo proposto pelo professor e à interação como meio físico escolar.

Neste rol, observa-se que as dimensões contextuais são determinantes na atuação das políticas educacionais, uma vez que cada espaço escolar pratica a política conforme suas possibilidades, e é influenciada por fatores específicos que podem funcionar como restrições, pressões ou facilitador de sua atuação. Isso porque, cada instituição se diferencia pelos recursos, infraestrutura, situações orçamentárias, flexibilidade curricular, público atendido e formas de gestão. Desta forma, a política desenvolvida em uma escola é interpretada conforme as suas condições históricas, culturais e estruturais.

4.3 Participantes da pesquisa

Os participantes considerados nesta pesquisa foram 10 professores regentes de classes comuns do ensino fundamental da rede municipal de educação que possuíam alunos PAEE e aderiram à proposta da pesquisa. Deste modo, os participantes da pesquisa deveriam obedecer, a princípio, aos seguintes critérios como balizadores da escolha:

- Ser professor da classe comum do ensino fundamental da rede municipal de Oeiras;
- Ter alunos público-alvo da educação especial na sala de aula no momento da realização da pesquisa.
- Lecionar em uma das escolas definidas como lócus de pesquisa

Ante esta perspectiva, objetivou-se que os professores selecionados para contribuir na pesquisa lecionassem nas escolas escolhidas como lócus de pesquisa, especificadas posteriormente que se diversificam em termos de localização, estrutura e público atendido. A adoção desse critério fundamentou-se no intuito de ter acesso às concepções de docentes de diferentes escolas e poder vislumbrar nas suas falas, as representações que a equipe escolar estabelece no que se refere a Política de inclusão escolar.

Para fins do estudo, os participantes da pesquisa foram identificados com nomes fictícios para resguardar os critérios éticos da pesquisa e preservar o anonimato das fontes. Para tanto, foram denominados com nomes de sentimentos positivos relacionados à ideologia da inclusão, são eles: Paz, Cooperação, Empatia, Estima, União, Afeição, Alegria, Confiança, Tolerância – para designar as participantes do sexo feminino; e Respeito – para o professor do sexo masculino. Seguindo esta linha, o Quadro 4, descreve o perfil dos entrevistados.

Quadro 4- Perfil dos participantes da pesquisa

Professor(a)	Idade	Sexo	Formação Inicial	Pós-Graduação	Tempo de experiência
PAZ	44 anos	F	Lic. Plena em Letras-Português	Esp. em Língua Portuguesa e literatura	De 21 a 30 anos
COOPERAÇÃO	42 anos	F	Lic. em Letras-Português	Esp. em educação especial e inclusiva	De 11 a 20 anos
EMPATIA	39 anos	F	Lic. Plena em Pedagogia	Esp. em Psicopedagogia	De 11 a 20 anos
ESTIMA	49 anos	F	Lic. Plena em História	Esp. em Gestão pública e História do Brasil	De 21 a 30 anos
RESPEITO	55 anos	M	Lic. Plena em Ciências da natureza e matemática	Esp. em Saúde do Escolar	De 21 a 30 anos
UNIÃO	46 anos	F	Lic. Plena em Pedagogia	Esp. em Psicopedagogia	De 11 a 20 anos
AFEIÇÃO	41 anos	F	Lic. Plena em Letras-Português	Esp. em Gramática e Literatura	De 11 a 20 anos
ALEGRIA	39 anos	F	Lic. Plena em Letras-Português	Esp. em Gramática	De 11 a 20 anos
CONFIANÇA	40 anos	F	Lic. Plena em Letras-Português	Esp. em Gramática	De 11 a 20 anos
TOLERÂNCIA	50 anos	F	Lic. Plena em Pedagogia	Esp. em Gestão e docência	De 11 a 20 anos

Fonte: Informações obtidas na pesquisa

Conforme descrição presente no Quadro 4, analisa-se que todos os professores pesquisados trabalham com alunos PAEE em classes comuns de escolas regulares e têm idade entre 39 e 55 anos, sendo 90% do sexo feminino. Diante do perfil apresentado é possível observar que apesar de os sujeitos da pesquisa terem situação funcional estável, sendo todos concursados no trabalho atual, apenas as professoras Empatia, União e Tolerância têm formação

em Licenciatura Plena em Pedagogia e, portanto, têm habilitação mínima para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, inclusive com alunos PAEE, já que por terem feito este curso, têm a garantia de terem conhecimento básico sobre educação especial.

Os participantes da pesquisa, de modo geral, apresentam um tempo significativo de formação em serviço, podendo-se traçar uma média de 11 a 30 anos, entre aqueles com menor tempo e aqueles que possuem mais anos no desempenho da função docente. No tocante à experiência no magistério e atuação com estudantes PAEE, destaca-se que os participantes da pesquisa possuem uma licenciatura.

Consoante a isto, acrescenta-se o agravante de que a formação inicial já foi concluída à bastante tempo, sob o risco de estarem desatualizadas no tocante à demanda das políticas de Inclusão escolar. Em estudo detalhado, observou-se que as professoras Paz, Estima, Tolerância, Alegria e Cooperação concluíram os estudos de formação inicial em Licenciaturas diversas há mais de 15 anos. No que diz respeito às professoras União, Confiança e Afeição, relatam que o tempo de conclusão da graduação pode ser descrito no período de 10 a 15 anos. Já os professores Respeito e Empatia destacam que se formaram há mais de seis e menos de 10 anos.

Destes, apenas a professora Cooperação, Tolerância e Empatia relataram terem tido contemplados no curso, conteúdos relacionados à educação especial. Destaca-se com isso, que estes são exatamente as professoras que têm formação inicial em Licenciatura plena em Pedagogia. Os demais professores não tiveram noções introdutórias acerca do trabalho pedagógico com estudantes PAEE por não possuírem formação inicial adequada para subsidiar o trabalho docente com crianças PAEE que estudam na educação infantil e no ensino fundamental menor (1º a 5º ano).

Observa-se ainda, que todos os professores participantes têm Pós-Graduação *latu sensu*, mas apenas a professora Cooperação, atualizou seus conhecimentos na área da Educação Especial e Inclusiva. Neste sentido, convém salientar o nítido entrave relacionado à formação inicial dos professores das escolas municipais para atuarem no atendimento educacional de alunos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental em uma perspectiva inclusiva, uma vez que sete, dentre os 10 participantes não adquiriram, a nível de graduação, conhecimentos relacionados à Educação Especial, já que são formadas em Licenciaturas diversas.

O Quadro 5, apresenta a situação de trabalho em que estão submetidos os professores da classe comum, levando em conta a quantidade de turmas, número de alunos atendidos, incluindo o PAEE nas salas em que lecionam.

Quadro 5- Caracterização do trabalho atual

Professor(a)	Etapa em que leciona	Nº de turmas	Nº de alunos em sua sala	Nº de alunos PAEE em sua sala
PAZ	4º e 5º ano	2	De 21 a 30 aluno sem cada turma	5 alunos em apenas 1 das turmas
COOPERAÇÃO	4º e 5º ano	2	De 21 a 30 alunos em cada turma	5 alunos (sendo 4 em uma turma e 1 em outra)
EMPATIA	3º ano	1	De 21 a 30 alunos	2 alunos
ESTIMA	1º ano	1	De 21 a 30 alunos	1 aluno
RESPEITO	5º ano	1	De 31 a 40 alunos	3 alunos
UNIÃO	5º ano	1	De 0 a 20 alunos	1 aluno
AFEIÇÃO	5º ano	1	De 0 a 20 alunos	1 aluno
ALEGRIA	2º ano	2	De 0 a 20 alunos	2 alunos em apenas uma turma
CONFIANÇA	1º ano	2	De 21 a 30 alunos em cada turma	5alunos (sendo 2 em uma turma e 3 na outra)
TOLERÂNCIA	3º ano	2	De 21 a 30 alunos em cada turma	1 aluno, em apenas uma das turmas.

Fonte: Informações obtidas na pesquisa

Em análise ao Quadro 5, a caracterização do trabalho atual pode ser feita considerando que dentre os participantes, todos são professores das séries iniciais do ensino fundamental, atuam em salas comuns com uma faixa de 20 a 40 alunos, dentre eles, até quatro são PAEE; possuem situação funcional estável e recebem uma faixa salarial de um a quatro salários mínimos. Destes, 70% cumprem uma carga horária semanal de 40 horas, em que trabalham em turmas, séries e muitas vezes, níveis diferentes

Esse dado revela que os professores da educação básica estão submetidos a elevada carga-horária de trabalho, resultante de um plano de carreira pouco promissor. Isto posto, observa-se que a maioria deles precisa se deslocar de uma escola para outra e trabalhar por dois ou até três turnos para conseguirem remuneração necessária para viver dignamente; situação que dificulta a organização de tempo para planejar atividades diferenciadas ou personalizadas às demandas do PAEE, o investimento em formações específicas bem como inviabiliza a articulação com o professor da SRM.

Outra questão a ser explorada refere-se também à formação continuada dos participantes. Uma vez que, embora seja notória a busca por qualificação profissional, visualizada na informação de que todos os professores têm alguma Pós-graduação realizada nos últimos 5 anos, a maioria considerável dos docentes pesquisados não possui Pós-graduação

aplicável à área imediata em que atuam, tampouco a conhecimentos inerentes à Educação Especial e/ou inclusiva. Neste sentido, apenas a professora Cooperação tem Pós-graduação com algum direcionamento relacionado à inclusão escolar. Esta realidade formativa justifica o despreparo epistemológico e teórico dos professores da classe comum na Educação do PAEE.

Na atualidade, os professores consultados, participam de curso de aperfeiçoamento em AEE, oportunidade de formação promovida pelo convênio entre Universidade Federal do Piauí e a Secretaria Municipal de Educação de Oeiras, com vistas a propiciar a atualização docente acerca das deficiências e das possibilidades de ensino-aprendizagem, bem como, de planejamento de atividades destinadas a todos os alunos, inclusive, daqueles que apresentam alguma dificuldade ou impedimento educacional.

No caso particular da educação da cidade de Oeiras, a necessidade de formação de professores da educação básica para atuarem na perspectiva da inclusão escolar é também uma realidade, levando em consideração que grande parte dos professores apresentam alguma graduação, contudo, não tem formação inicial em Pedagogia, como estabelece a LDB 9394/1996.

Em informações adquiridas junto ao Observatório do PNE, admite-se um crescimento progressivo de professores da educação básica com formação superior no período de 2007 a 2017. Considerando a média de funções docentes nas três etapas da educação básica no período, sendo que a maior parte dos docentes atuam no ensino médio (79%), seguido do ensino fundamental (62%) e da educação infantil (57%).

Contudo, é importante frisar que os dados mencionados não vislumbram a problemática existente na realidade da cidade de Oeiras, que diz respeito a escassez de pedagogos atuando na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Nestes casos, ocorre de professores formados em outras licenciaturas atuarem na educação infantil e no ensino fundamental, condição preocupante quando se trata da perspectiva inclusiva já que, provavelmente, estes profissionais não adquiriram nenhum conhecimento, via formação inicial, referente à Educação Especial e as especificidades do seu público alvo.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos de coleta de informações para responder aos objetivos indicados no decorrer da pesquisa foram utilizadas técnicas que viabilizam a tríade da pesquisa qualitativa, a saber: análise – reflexão - compreensão. Para tanto, adotou-se os seguintes instrumentos metodológicos de coleta de informações: questionário e roteiro de entrevista.

Inicialmente, um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa foi o questionário (Anexo A) de avaliação da política de inclusão escolar: professor de classe comum (TANNÚS-VALADÃO; VILLARONGA; LACERDA; MENDES, 2016) elaborado para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o intuito de avaliar a Política de Educação Especial, no âmbito do grupo de estudo do GPFOREESP da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, bem como identificar a percepção dos docentes do ensino comum de Oeiras em relação à Política de inclusão escolar praticada na cidade. Dentre as questões investigadas neste instrumento, destacam-se a formação dos professores da classe comum, a caracterização do trabalho atual, a avaliação para identificação do estudante PAEE, a prática pedagógica, a organização do planejamento de ensino, a estrutura dos Planos educacionais individuais (PEI) e a infraestrutura escolar.

Optou-se, a princípio, pelo questionário, por entender que esse é constituído por uma série ordenada de perguntas e respostas que devem ser respondidas por escrito e sem a interferência do investigador; proporcionando vantagens que facilitarão no cumprimento dos objetivos da pesquisa; uma vez que atinge simultaneamente um número expressivo de pessoas; obtém respostas claras e objetivas, bem como dá celeridade aos resultados encontrados (MARCONI; LAKATOS, 2012)

Além deste, utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada com os professores da classe comum (Apêndice A) a fim de aprofundar questões relacionadas à implementação da política de inclusão escolar no município e à formação docente disponibilizada para atender esta demanda, uma vez que a entrevista na pesquisa qualitativa, a partir da interação entre os envolvidos, permite uma melhor compreensão dos significados e valores sociais emergidos das vivências (FRASER; GONDIM, 2004).

Na entrevista semiestruturada é possível um questionamento mais profundo e mais subjetivo, possibilitando um sentimento de confidencialidade recíproco entre pesquisador e participante da pesquisa (ROSA, 2008). Isso ocorre, já que as questões são formuladas de maneira flexível e reformuladas a partir do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente no decorrer do processo.

4.5 Procedimentos

Inicialmente, por tratar de pesquisa que envolve seres humanos, solicitou-se a autorização para a realização da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, a qual foi concedida sob o número CAAE: 02501918.2.0000.5214. Em seguida, visitou-se a Secretaria Municipal de Educação de Oeiras para socializar os objetivos

da pesquisa e solicitar a autorização para sua realização em escolas municipais com alunos PAEE.

Após a autorização, foram selecionados as escolas e os professores a serem convidados a participar conforme os critérios e objetivos da pesquisa. Depois desse contato inicial, foram marcados encontros em que foram lidos e assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver Anexo B), e em seguida, foi feito o preenchimento dos questionários, com a finalidade de identificar, na perspectiva do professor da classe comum, as políticas de inclusão implementadas no município de Oeiras-PI.

Em momento posterior, foram realizadas as entrevistas em dias e horários previamente marcados conforme a agenda dos participantes da pesquisa, em espaços neutros em que se sentissem seguros e confortáveis. O uso deste instrumento objetivou aprofundamento de algumas informações obtidas no questionário e o consequente atendimento aos objetivos propostos *a priori*.

Isto posto, ressalta-se que um entrave observado no decorrer da pesquisa relacionou-se à associação dos instrumentos e o tempo disponível dos professores. Uma vez que, muitos professores optaram por ser entrevistados logo em seguida ao preenchimento do questionário, e pelo fato deste ser um instrumento bem extenso, contendo questões distribuídas em 39 laudas, quando os participantes foram responder as perguntas do roteiro de entrevista já estavam de certo modo cansados, o que acarretou em respostas pouco detalhadas e imediatas, ou seja, poucas falas a serem exploradas na análise de conteúdo.

Em seguida foi feita a análise das informações adquiridas junto aos instrumentos, conforme estabelece o tópico a seguir.

4.6 Análise de dados

Nesta pesquisa considerou-se as informações obtidas a partir do Questionário de Avaliação da Política de Inclusão escolar no Município, conforme a perspectiva de 10 professores que lecionam em escolas e salas comum para alunos PAEE. Ademais, foram feitas as análises das entrevistas com o intuito de aprofundar e/ou esclarecer questões anteriormente colocadas no questionário.

Os instrumentos utilizados foram empregados com a finalidade de configurar e esclarecer o contexto, as condições estruturais, as políticas presentes ressignificadas nas mensagens emitidas, bem como compreender as informações adquiridas seguindo os preceitos da Análise de Conteúdo preconizada por Franco (2003).

Sendo assim, vislumbra-se que a Análise de Conteúdo é um método de pesquisa desenvolvido no âmbito das Ciências sociais para produzir inferências; dados objetivados; reconstruir indicadores e índices, valores, opiniões e compará-los à outra realidade. (PEREIRA, 2004). Desta forma, a análise de conteúdo como procedimento de análise, embora tenha grande representatividade dentre as pesquisas quantitativas, tem se destacado progressivamente no campo da investigação qualitativa e a utilização de estratégias com rigor científico garante o alcance da compreensão aprofundada do problema investigado.

Nesta pesquisa, assumiu-se a análise categorial ou categorização, como agrupamentos de unidades analógicas servindo para descrever e interpretar as principais temáticas desenvolvidas ao longo do estudo. A “categorização é uma operação de elementos constitutivos de conjunto por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias a partir de critérios definidos.” (FRANCO, 2003).

No cerne da análise categorial seguiu-se a orientação semântica/ temática, com o intuito de desvendar os segmentos de sentido que compõem às mensagens emitidas pelos participantes da pesquisa, observando a presença, a ausência e/ou a frequência em que dada informação pode significar considerando os objetivos a que se almeja atingir. Nesta linha, pontua-se que a análise das informações do questionário e das entrevistas foi, portanto, organizada considerando sete categorias, a partir dos dados levantados na perspectiva da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2003). Na seção seguinte serão apresentadas a análise e discussão dos resultados.

5 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE OEIRAS-PI: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA CLASSE COMUM

Esta seção trata dos resultados da investigação a partir de categorias encontradas considerando os objetivos e o referencial teórico. As análises foram conduzidas em duas etapas: Inicialmente, considerando as informações do questionário, e em seguida, com o intuito de aprofundá-las, analisa-se as entrevistas realizadas com os mesmos participantes. Ambas etapas seguem os preceitos da análise de Conteúdo indicados por Franco (2003).

Após a análise do conteúdo obtido nos questionários e nas entrevistas identificou-se a presença de sete categorias distintas. Essas categorias foram alvo de análises e discussões com vistas ao aprofundamento do objeto de estudo. As categorias e suas subcategorias encontradas estão apresentadas no Quadro 6:

Quadro 6- Categorias e subcategorias

Nº	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
01	AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE PAEE	Avaliação para identificação do estudante PAEE
02	PRÁTICA PEDAGÓGICA E ATENDIMENTO AO ALUNO PAEE NO CONTEXTO EDUCACIONAL	Ausência de planejamento específico destinado ao aluno PAEE;
		Planejamento realizado individualmente pelo professor da classe comum;
		Desconhecimento da existência do PEI;
		Desarticulação entre o planejamento do professor da classe comum e o do AEE;
		Falta de envolvimento de outros profissionais no planejamento de atividades do PAEE
03	A INFRAESTRUTURA ESCOLAR NA VISÃO DO PROFESSOR DA CLASSE COMUM	Estrutura física inadequada
		Escassez de recursos adaptados
		Ausência da Sala de Recursos multifuncionais
04	MODOS DE INTERAÇÃO DO PAEE NA SALA DE AULA	Modos de interação do PAEE na sala de aula
05	SENSO DE AUTO EFICÁCIA E AVALIAÇÃO DO SEU TRABALHO	Senso de auto eficácia e avaliação do seu trabalho
06	DIFICULDADES ENCONTRADAS NA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PAEE	Quantidade elevada de alunos por sala
		Falta de tempo para planejar atividades
		Pouco conhecimento na área da Educação especial
		Ausência de apoio de outros profissionais
		Escassez de recursos didáticos
		Preconceito
07	ASPECTOS FACILITADORES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR	Uso de atividades adaptadas
		Oferta de formação continuada pela Rede municipal de educação
		Busca dos professores pela própria formação

Fonte: Informações obtidas na pesquisa.

5.1 Avaliação para identificação do estudante PAEE

Nesta categoria procurou-se apreender a partir das respostas no questionário, informações referentes à identificação dos estudantes PAEE na escola. Sobre esta questão os docentes participantes afirmam que em termos de política municipal, a avaliação para identificação dos estudantes PAEE é feita, na maioria dos casos, anteriormente à matrícula na escola comum, normalmente por diagnóstico médico.

Quanto a esta informação, vale salientar que as professoras que atuam na escola Bem ti vi destacam que recebem em suas salas até duas crianças com deficiência intelectual e autismo. No entanto, se dividem em responder sobre a identificação dos seus alunos público alvo da educação especial. Logo, as professoras Afeição, União e Estima pontuam que estes alunos recebem diagnóstico médico ou parecer educacional para identificar a deficiência. Em contrapartida, a professora Confiança destaca que seus alunos não possuem diagnóstico ou parecer educacional.

No que tange à avaliação para identificação dos estudantes PAEE ser anterior à matrícula na escola, as professoras Afeição e União revelam desconhecer esta informação, a professora Estima coloca que sim, na maioria das vezes é feita a avaliação antes da entrada dos estudantes PAEE na escola, geralmente por diagnóstico médico. Já a professora Confiança argumenta que esta avaliação é feita apenas em alguns casos, e que em geral, é a escola que encaminha o estudante que tenha características compatíveis com alguma deficiência para acompanhamento dos profissionais da Saúde.

Todas as professoras da escola Bem ti vi concordam em afirmar que a avaliação para identificação de estudantes PAEE é realizada, em algumas situações, por parecer educacional emitido pelo Coordenador pedagógico, diretor escolar, cuidador/atendente pessoal. No entanto divergem no que diz respeito à sua participação na elaboração deste parecer. Segundo Estima e Confiança, participam e contribuem com as informações peculiares a cada estudante, tendo acesso ao parecer sempre que necessário. No entanto, as professoras Afeição e União denunciam que não participam e não têm acesso a este parecer.

Os professores da escola Canário, Respeito e Empatia, destacam que seus alunos possuem diagnóstico médico ou parecer educacional para identificação da deficiência. Desta forma, o professor Respeito atende três estudantes PAEE, identificados com deficiência intelectual e a professor Empatia, dois estudantes também com esta deficiência. Nesta linha, os professores da escola Canário, destacam que a avaliação para identificação de estudantes PAEE é realizada antes da matrícula na escola por diagnóstico médico e revelam que não ocorre a

elaboração de parecer educacional para este fim. Portanto, não participam e não tem acesso a ele.

Na escola Rouxinol, a professora Tolerância leciona para um aluno com deficiência intelectual e a professora Alegria para dois com a mesma deficiência. Segundo elas, o diagnóstico é realizado anterior a entrada na escola e em alguns casos, quando a equipe escolar percebe algo de diferente na aprendizagem do estudante, se reúne e elabora o parecer educacional que subsidia o encaminhamento para o profissional responsável. Colocam ainda, que participam desta elaboração, juntamente com a coordenadora pedagógica, a professora de AEE e o diretor escolar e, sempre que preciso, tem acesso ao parecer do aluno.

Já a professora Paz, que trabalha na escola Uirapuru, recebe cinco alunos PAEE, sendo quatro com deficiência intelectual e um com autismo, argumenta que é realizado diagnóstico médico em todos os casos, anterior à entrada na escola, mas esclarece que embora ocorra também a elaboração de parecer educacional por parte do Coordenador e da Direção escolar, ela não participa e não tem acesso a ele.

Embora a professora Cooperação, atuante na escola Sabiá, esteja na mesma condição que a professora Paz em termos de quantidade de alunos PAEE e tipo de deficiência e que todos eles possuam diagnóstico médico, a professora esclarece que a avaliação para identificação da deficiência é realizada após a entrada na escola, para encaminhar os estudantes para serviços de saúde da rede pública. Nesta ocasião, a equipe escolar emite parecer, o qual é elaborado pelo Coordenador pedagógico, Direção escolar e que ela participa, mas não tem acesso.

Em análise aprofundada, percebe-se que mesmo em contextos comuns, os procedimentos de identificação do estudante PAEE é diferenciado. Esta máxima vislumbrada com as respostas dos professores revela que a política de inclusão escolar não é uniforme na rede municipal e nem mesmo, em uma escola em particular. Deste modo, postula-se, que as políticas educacionais podem variar de uma escola a outra, de uma sala a outra, a depender do contexto, da concepção dos professores, do público, da matrícula. (BALL, 2016)

Assim, embora a Política estabeleça que não é necessário a apresentação do laudo médico para identificação e matrícula do estudante PAEE nos atendimentos escolares, em algumas escolas, ocorre de ser necessário o diagnóstico médico ou mesmo o parecer educacional é elaborado, mas apenas para justificar o encaminhamento do estudante aos profissionais da saúde.

Em outras palavras, o que ocorre na maioria das escolas estudadas é que para o aluno PAEE ter acesso ao duplo cômputo e, conseqüentemente ao AEE, no contraturno, devem apresentar laudo médico em que seja especificada a sua deficiência. Esta realidade contraria a

Nota Técnica n °04/2014 que dispensa o parecer médico e dá autonomia pedagógica para os profissionais da educação realizarem parecer educacional e encaminhar o PAEE ao AEE a depender da necessidade de complementar ou suplementar o ensino comum. Esta situação ocasionada ou por falta de conhecimento, interpretação errônea da Política ou por predominância do modelo médico nas representações sociais de entender a deficiência, ocorre pela possibilidade plural de significar a Política conforme a ação de atores sociais a depender do contexto, segundo estabelecem Mainardes; Miranda (2011).

Ademais, no contexto da prática educacional Oeirense, somente em alguns casos, é emitido parecer educacional para subsidiar o encaminhamento do aluno ao Sistema Único de Saúde para emissão de laudo do médico responsável. Este parecer é realizado, grosso modo, pela coordenadora pedagógica, diretor escolar, professor da SRM (quando existe na escola) e somente nas escolas Bem ti vi, Rouxinol e Sabiá, conta com a participação do professor da sala comum, de assistente social e representantes da família.

Cabe a observação de que a figura do professor da classe comum, no maioria dos casos, não é acionada para acompanhar a elaboração do parecer educacional, embora este profissional tenha muitas informações para contribuir com a construção do perfil educacional e individual do aluno, já que, na escola, é ele que planeja e executa atividades para atingir a aprendizagem, para identificação das atividades educativas e para o desenvolvimento de competências segundo processos de ensino-aprendizagem diferenciados desta parcela no decorrer dos dias letivos da semana; esta afirmação está de acordo com o que considera Ferreira et al (2015) . Nesta linha, merece grifo, a compreensão de que a participação do professor da classe comum é de suma importância na elaboração do parecer educacional do aluno PAEE, uma vez que este profissional é quem conhece suas limitações e potencialidades.

Deste modo, embora as recomendações da política oficial sugiram a elaboração de parecer educacional apenas pelo professor do AEE, argumenta-se em conformidade com Mendes et al (2015); Tannús-Valadão (2010), que este parecer deve ser desenvolvido em colaboração entre o professor especialista, professor da classe comum, família e todos os profissionais necessários para responder as demandas do estudante PAEE.

Sob este enfoque, vislumbra-se que metade dos professores pesquisados participam da emissão do parecer, estes profissionais atuam nas escolas: Bem ti vi, Rouxinol e Sabiá. No entanto, embora a professora Cooperação da escola Sabiá participe da elaboração deste parecer, ela argumenta que não tem autorização para ter acesso a ele. Os demais professores, atuantes nas escolas Canário e Uirapuru, não participam e não tem acesso a informação existente no parecer educacional.

Desta forma, observa-se que algumas instituições ainda não dispõem de autonomia para identificar, mesmo com uma equipe multidisciplinar, as características que fazem do aluno um PAEE. Esta condição reforça mais uma vez o modelo clínico, que foca na deficiência e não na pessoa, em detrimento do atendimento educacional-pedagógico (LEPRI, 2012). Essa realidade pode ser justificada pela escassez de profissionais de apoio à inclusão nas escolas municipais de Oeiras e pela escassez de formações relacionadas às temáticas pertinentes à inclusão de estudantes PAEE na escola comum.

5.2 Prática pedagógica e atendimento ao aluno PAEE no contexto educacional

Quando indagados acerca da dinâmica da prática pedagógica realizada em suas escolas, pôde-se perceber, a partir das respostas dos participantes, que as escolas da Rede municipal de educação de Oeiras se organizam de forma que todos os professores participem mensalmente de planejamento curricular coletivo. Este planejamento é estipulado pela Secretaria Municipal em termos de objetivos, formas de avaliação e conteúdos ministrados a cada bimestre.

Além deste, é realizada a reavaliação do planejamento, a depender de cada instituição. Portanto, na escola Sabiá, é realizada a cada semestre; nas escolas Bem ti vi, Canário e Uirapuru é feita mensalmente e na escola Rouxinol é elaborada a cada semana, no horário pedagógico de cada professor, com duração de uma hora, geralmente, na sala dos professores. Neste momento, o docente juntamente com os membros da Coordenação pedagógica organiza atividades e avaliam o planejamento pré-estabelecido, podendo fazer mudanças caso sejam necessárias.

Contudo, todos os professores avaliam que a sistemática de planejamento desenvolvida na escola em que atuam não é suficiente para diferenciar atividades dos estudantes PAEE. Desta forma, elucida-se que o planejamento é focado essencialmente nas necessidades educativas dos alunos sem deficiência. Para esta questão, justificam que não dispõem de tempo suficiente para planejar o ensino individualizado para este público, e ressaltam que o professor de AEE realiza este plano, mas não compartilha com eles. Assim o PEI nesta realidade, quando existe, parece prever apenas o que deverá ocorrer na SRM sem qualquer relação com o que é realizado na sala comum, conforme preconiza Vinente; Duarte (2016).

Conforme informações adquiridas a partir do questionário, percebeu-se que cinco participantes, ou seja, os professores da escola Bem ti vi e a professora Empatia da escola Canário, relataram que não existe planejamento específico para o estudante PAEE. Outros quatro, relataram que não participam da elaboração do PEI, sendo eles, o professor Respeito da escola Canário, a professora Paz da escola Uirapuru e as professoras Tolerância e Alegria da escola Rouxinol.

Somente 10% destes profissionais, representado pela professora Cooperação da escola Sabiá afirma que participa da elaboração do PEI, mas que este plano não é feito formalmente, já que não existe documentação que o legitime. Desta forma, esta professora esclarece que a elaboração do PEI é realizada mensalmente e reavaliada ao final do ano letivo e que o tempo para planejar o ensino individualizado para os estudantes PAEE é parcialmente suficiente. Além disso, expõem que os profissionais que participam da avaliação\reelaboração do PEI na escola Sabiá são os professores da classe comum, o professor da sala de recurso multifuncional, o Coordenador pedagógico, diretor escolar. E ainda que este planejamento é executado com o auxílio de um cuidador na sala comum e do professor de AEE na sala de recursos multifuncionais.

Portanto, infere-se que se apenas em uma escola, dentre as cinco escolas pesquisadas, há a preocupação com o planejamento colaborativo e personalizado voltado ao estudante PAEE, muito precisa-se evoluir na maneira de perceber as possibilidades de aprendizagem destes estudantes, inclusive, seguindo o exemplo de países desenvolvidos, como é o caso de algumas iniciativas realizadas nas escolas regulares dos Estados Unidos e mesmo de cidades brasileiras, representadas por São Carlos, que gozam de experiências exitosas no que se refere ao ensino colaborativo praticado pelo professor da classe comum e o professor especialista.

Seguindo estas observações, no que tange às informações referentes a prática pedagógica e ao planejamento do trabalho com o PAEE postula-se que são reafirmadas, nas respostas advindas dos questionários e entrevistas realizadas com os professores da classe comum do município de Oeiras. Com relação a este assunto, emergem-se as seguintes subcategorias:

Quadro 7- Organização para planejar o ensino

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Ausência de planejamento específico destinado ao aluno PAEE	Estima, Paz	2
Planejamento realizado individualmente pelo professor da classe comum	Empatia e Respeito	2
Desconhecimento da existência do PEI	Afeição, União, Tolerância, Alegria	4
Desarticulação entre o planejamento do professor da classe comum e o do AEE	Paz, Confiança, estima	3
Falta de envolvimento de outros profissionais no planejamento de atividades do PAEE	Cooperação	1

Fonte: Informações da pesquisa

I Ausência de planejamento específico destinado ao aluno PAEE

Frente à organização da prática pedagógica desenvolvida nas escolas municipais de Oeiras-PI no que diz respeito ao planejamento curricular coletivo, os professores entrevistados posicionam-se de modo desfavorável, tendo em vista somente existir um planejamento por mês para avaliar e reavaliar as situações de aprendizagem a serem propiciadas aos alunos e para diversificar atividades, situação que culmina na ausência de direcionamento para o trabalho com os alunos PAEE

Neste rol, é possível verificar em suas falas que o planejamento é realizado de forma geral, visando atender as demandas curriculares e não tem a preocupação com a diferenciação das atividades e a flexibilização curricular que demanda o aluno PAEE. Nesta linha, os participantes responderam que a sistemática de planejamento raramente ou nunca é suficiente para diferenciar atividades para os alunos PAEE. Segundo eles, o tempo é muito pouco para planejar as atividades a serem desenvolvidas para toda a turma e que não conseguem fazer um planejamento específico direcionado a apenas os alunos PAEE. Além disso, não recebem orientações acerca das habilidades e competências a serem estimuladas neste público. Sobre este posicionamento os professores Estima e Respeito fazem as seguintes considerações.

O planejamento do Município é geral então ele é feito com base em todos os alunos e aí o professor é que vai fazendo as suas adaptações necessárias do dia a dia. (ESTIMA)

O planejamento acontece de forma normal, não tem um planejamento diferenciado para esses alunos, eles participam do AEE em que algumas coisas são modificadas, mas não tem um planejamento específico para eles não. (PAZ)

Sendo assim, entende-se que esta limitação compromete o desempenho acadêmico do PAEE, uma vez que na maior parte dos casos, este público necessita de uma atenção e um planejamento individualizado para que consiga desenvolver as atividades propostas pelo professor da classe comum. Os argumentos dos docentes representam que o PAEE não participa de todas as atividades desenvolvidas em sala de aula, apenas de algumas e precisam de ajuda algumas vezes.

Fica evidente, pelas respostas dos professores que os estudantes PAEE participam apenas de algumas atividades, muitas vezes precisando de auxílio específico do professor. Neste sentido, pode-se inferir que a inclusão escolar deste público é bastante limitada, uma vez que, a eles não são garantidas as mesmas oportunidades de aprendizagem a que são submetidos os demais alunos.

Sem dúvida, existe a necessidade de algum procedimento diferenciado para subsidiar a prática pedagógica com estudantes PAEE para viabilizar a inclusão efetiva desta parcela à aprendizagem e ao êxito escolar. No entanto, poucas são as diferenciações pedagógicas possíveis de serem realizadas no contexto municipal, uma vez que os objetivos, formas de avaliação e conteúdos ministrados são previamente estabelecidos no planejamento curricular coletivo proposto pela Rede. Desta maneira, cabe ao professor apenas a execução e a adequação de materiais didáticos utilizados com o PAEE. Sendo assim, nem mesmo os critérios de avaliação da aprendizagem do estudante PAEE são utilizados tendo em vista a favorecer a sua participação ou às condições de igualdade de oportunidade.

Dentre as estratégias de escrita de mais da metade dos estudantes PAEE matriculados na sala comum, os professores destacaram em maioria, o desenho e a escrita em Língua Portuguesa em forma cursiva; utilizando como recurso de comunicação com este público em suas aulas apenas Língua Portuguesa, na modalidade oral, escrita e como alfabeto manual, gestos e objetos de referência. Neste constructo, revelaram o desuso de outros recursos de comunicação alternativa, como o alfabeto datilográfico em Braille, Sistema Malossi, escrita ampliada ou na palma da mão; Libras; tablitas alfabéticas e outros. Para tanto, alegaram pouco conhecimento na administração destes dispositivos e/ou indisponibilidade nas escolas que atuam.

II Planejamento realizado individualmente pelo professor da classe comum

Os resquícios de uma educação tradicional, segregada e pautada no modelo médico de entender as pessoas com deficiência como seres que precisam de atendimento apenas terapêutico tendo em vista seu restrito potencial educável, ainda é bastante presente entre as representações dos profissionais da escola comum, sobretudo dos professores, que se utilizam de prática pedagógicas inadequadas e, muitas vezes, não dispõe de suportes apropriados para estimular a aprendizagem deste público.

Segundo o modelo médico a deficiência era compreendida como crônica, e mesmo o atendimento educacional destinado ao PAEE era configurado conforme o viés terapêutico, o que revela o entendimento de que a pessoa com deficiência não é capaz de aprender. No entanto, muitos estudos recentes, podendo evidenciar o de Glat; Fernandes (2005), Lepri (2012) e Mendes *et al* (2014); destacam que para que se efetive a inclusão escolar, a ênfase deve ser dada não mais à deficiência do indivíduo, mas sim do ambiente escolar que não consegue promover plenamente as condições de aprendizagem e desenvolvimento de que precisam.

Seguindo esse pensamento, a escola necessita cada vez mais ressignificar seus espaços e os professores da classe comum precisam constantemente planejar as suas práticas para atender as necessidades educacionais de todos os alunos. No entanto, a escola, enquanto espaço inclusivo, deve garantir o planejamento colaborativo entre todos os envolvidos no processo educativo, situação não verificada no município de Oeiras, conforme apontam os professores Empatia e Respeito.

Quem participa do planejamento individual é o professor da classe comum. Ele que se senta e vai ver como é que vai trabalhar com aquela criança e vai direcionar o trabalho. (EMPATIA)

É, o planejamento das atividades direcionadas aos alunos com deficiência ocorre de maneira individual. Feita mesmo pelo professor. Eu mesmo faço, faço na escola. (RESPEITO)

Diante desta abordagem, faz-se uma reflexão no tocante a prática do professor da classe comum, este que mesmo com uma formação deficitária no que diz respeito à conhecimento relacionados à Educação especial e à inclusão escolar e com a carga horária extensa, enfrenta o desafio diário de planejar solitariamente ações educativas de inclusão ao PAEE e de oportunização as situações de aprendizagem. Esta realidade implica, muitas vezes, em uma distorção da Política educacional, tendo em vista a limitação de conhecimentos, a prática individualizada e os entraves impostos por ela.

III Desconhecimento da existência do PEI

As recomendações legais destacam a elaboração do Plano educacional individualizado (PEI) como prática que deve ser realizada pelo professor do AEE a fim de traçar uma avaliação aprofundada acerca das características de desenvolvimento e aprendizagem particular a cada aluno PAEE. Esta estratégia permite o conhecimento das habilidades e limitações de cada um destes indivíduos, podendo vislumbrar a utilização de alternativas para potencializar a compreensão e a autonomia desta parcela atendida. (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2016)

No entanto, em Oeiras, as professoras Afeição, União, Tolerância e Alegria destacam que não têm conhecimento da existência do PEI. Esta informação aponta para interpretação de que se este Plano existir no contexto do AEE, não é compartilhado com os outros profissionais que atuam na escola.

Na verdade, não tenho conhecimento de existir esse plano na escola não. O professor da sala de recurso faz uma visita uma vez por semana e discutimos alguma coisa importante sobre a criança. (AFEIÇÃO)

Não sei se este plano existe aqui no município, mas se tiver deve ser o professor da sala de recurso que faz. Há pouca interação entre a gente, apenas uma visita semanalmente. (UNIÃO)

Não tenho conhecimento sobre esse plano, nunca ouvi falar dele no município. (TOLERÂNCIA)

Não sei quem participa deste plano, nunca nem ouvi falar dele aqui no município, pode até ser que a professora que acompanha eles, na sala de recurso faça, mas sinceramente não sei. (ALEGRIA)

Evidencia-se, principalmente, na fala da professora Tolerância, o total desconhecimento sobre a existência do PEI. Relacionado a isto, pelas falas das professoras Afeição, União e Alegria, fica nítido que há semanalmente uma aproximação do professor do AEE na sala de aula comum para observar o contexto e fazer algumas perguntas para o professor da classe comum concernentes à aprendizagem do aluno PAEE. No entanto, não chega a ser concretizado um momento de planejamento de ações e de atividades a serem utilizadas com este estudante.

Ante esta conjuntura, de encontro ao que recomenda Tannús-Valadão; Mendes (2016) pode-se verificar que as escolas municipais de Oeiras não se utilizam da elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para fazer uma avaliação aprofundada sobre os pontos fracos e as potencialidades que implicam na aprendizagem de cada aluno PAEE. Nesta condição, o PEI não funciona na realidade educacional oeirense como um instrumento de apoio à inclusão escolar, uma vez que se ele existir prevê apenas o que será trabalhado nas SRMs, mas não garante a aprendizagem do educando em aspectos relacionados ao currículo escolar, já que é desvinculado do planejamento realizado na sala comum.

IV Desarticulação entre o planejamento do professor da classe comum e o do AEE

A Resolução 02/2001 prevê a existência de serviços de apoio pedagógico especializado a ser realizado nas salas comuns, dentre eles, considera o ensino colaborativo com o professor especializado em Educação especial. No entanto, deixa dúvidas em relação à dinâmica de funcionamento desta parceria colaborativa no contexto da prática das escolas do Brasil. Neste esteio, as professoras Paz, Confiança e Estima expressam insatisfação em relação ao trabalho conjunto desenvolvido na escola em que trabalham.

Eu não participo desse planejamento não, a professora de Educação especial que fica, ela faz o planejamento dela e eu tenho o meu. Mas a gente não se sente juntas para planejar ideias juntas não. (PAZ)

Esse plano individual só é exigido pela equipe do AEE, mas esse professor não faz. A gente não tem acesso ao que eles estão trabalhando. Eu acho que **deveria ter uma**

relação maior do profissional de sala comum e esse profissional de AEE e que também no planejamento tivesse abertura para esse momento de planejar atividades especiais. (CONFIANÇA)

O planejamento específico para os alunos com deficiência é o professor do AEE que faz, mas não se senta com a gente para planejar não. Então ele visita a escola, faz perguntas, mas a gente não se senta para planejar um assunto sequer. (ESTIMA)

A presença do professor especializado na sala de aula e sua participação no planejamento do professor da classe comum é muito salutar tendo em vista sua habilidade de identificar as necessidades educacionais dos alunos PAEE, e posteriormente criar estratégias, meios, recursos, adaptações e flexibilizações que propiciem uma prática educativa voltada à atender as especificidades do aluno e promover a inclusão escolar. Sobre isso, a professora Estima explica que até recebe visita do Professor da educação especial, mas que não se organizam para fazer um planejamento conjunto personalizado para o aluno PAEE.

Já as professoras Paz e Confiança denunciam que não tem acesso nenhum ao que o profissional da SRM está trabalhando com os alunos no contraturno e reclamam a necessidade de uma maior articulação entre o professor da classe comum e o professor da educação especial tendo em vista o planejamento de atividades adaptadas para a parcela alvo da educação especial presente na classe comum.

Na realidade educacional de Oeiras, pode-se inferir que alguns professores da classe comum, nem sequer conhece o professor que atende o aluno PAEE no contraturno, uma vez que nem todas as escolas dispõem de SRM, e porque o professor pode trabalhar cada turno em uma escola diferente. Outro caso verificado é que existe, neste contexto, aqueles professores que em um turno atuam na classe comum e no outro, na SRM, assim, sozinho deverá organizar o planejamento da classe comum e do AEE.

Diante das respostas, é nítida a ausência de articulação entre o planejamento realizado pelo professor da classe comum, pelo professor de AEE. Isso porque, além da carga horária de trabalho excessiva dos docentes, não existe professores especializados que prestam AEE em todas as escolas, o que dificulta a prática colaborativa entre estes profissionais. Esta dificuldade está prevista em estudos realizados por Tannús-Valadão; Mendes (2006); Mendes *et al*, (2014); Alcântara *et al*, (2016); Vinente; Duarte (2016) e Oliveira (2016).

Por falar na carga horária excessiva do professor, esta é uma dificuldade também encontrada na prática profissional do professor da Educação especial, uma vez que este profissional deve gerir o seu tempo de serviço para garantir a orientação do professor regente

da classe comum e professores de apoio à inclusão, bem como atendimento às famílias, e assim tentar propiciar o desenvolvimento de suas atribuições previstas na legislação.

No entanto, na prática Oeirense, poucos professores atuam nas SRM e precisam, por isso, atender a demanda de muitos alunos, sendo necessário o atendimento além dos estudantes PAEE da escola em que trabalham, também aqueles de escolas vizinhas. Ou seja, é possível inferir que as condições de trabalho a que estão submetidos dificultam o estabelecimento de um trabalho colaborativo entre o ensino comum e a Educação especial; como já argumentou o estudo de Cardoso; Tartuci, Borges (2015).

V Falta de envolvimento de outros profissionais no planejamento de atividades do PAEE

Mesmo que bastante disseminado na literatura que a Inclusão escolar requer o comprometimento e o envolvimento de toda a comunidade escolar em prol de uma educação de qualidade para todos, e de reconstrução de um ambiente pedagógico favorável às relações sociais e educacionais propícias ao acolhimento, educação e participação dos alunos PAEE. A mensagem passada pela professora Cooperação reivindica o apoio de todos os que compõem as equipes escolares para que a inclusão deste aluno PAEE não seja meramente baseada na matrícula, mas que sejam planejadas e edificadas, em conjunto, situações diversas de aprendizagem.

Olha eu acho que não tem esse planejamento. Ele trabalha mais com o geral, para todas as crianças. Embora a gente sente com os profissionais que trabalham com essas crianças na sala de multimídia. Mas ainda falta a ajuda de muitos outros profissionais para conseguirmos trabalhar com essas crianças especiais.
(COOPERAÇÃO)

O processo de inclusão, neste contexto, é solitário. A professora revela não poder contar com a colaboração dos demais envolvidos no processo educacional. Este fato é um agravante para que a inclusão permaneça apenas na retórica. Uma vez que a efetivação de uma educação realmente inclusiva é condicionada a uma reeducação da comunidade escolar, baseada em atitudes mais humanísticas, comportamentos integradores e ações escolares de respeito às diferenças individuais voltadas a atingir o êxito de todos, conforme preconiza Mendes (2006).

A reestruturação da escola brasileira pautada na perspectiva de um ensino inclusivo e de qualidade é uma tarefa árdua que deve ser feita coletivamente. Neste sentido, libertar a escola da rigidez da estrutura curricular tradicional moldada em suas relações impermeáveis é um trabalho que supõe uma mudança nos valores a serem pregados pelos profissionais que compõem esta instituição para a promoção integral de plena cidadania e humanização de seus alunos.

5.3 A infraestrutura escolar na visão do professor

Esta categoria apresenta a visão do professor no que se refere à infraestrutura nas escolas em que atuam e considera informações adquiridas junto ao questionário e à entrevista. Entende-se, pois, que os aspectos físicos de uma escola, a sua disposição, qualidade e amplitude, podem ter um impacto significativo na atuação de políticas.

Neste contexto, destaca-se que os professores participantes da pesquisa atuam em escolas localizadas em várias regiões da cidade, desde as áreas centrais até as zonas periféricas. Algo em comum nas escolas que atuam é que nenhuma delas foi construída em prédios previamente planejados para serem instituições de ensino, tampouco foram feitas pensando nas adaptações arquitetônicas necessárias à inclusão escolar. Funcionam em espaços que antes eram casas. A estrutura física das escolas em questão é adaptada parcialmente, conforme a demanda surge.

Esta questão representa que as escolas oeirenses não estão preparadas para operarem segundo o paradigma da Inclusão escolar, uma vez que para isso ocorrer, seria necessário oferecer suportes, apoios e dispositivos que facilitassem a participação e a autonomia do estudante PAEE nas oportunidades escolares, ou seja, investir em financiamento, inclusive em espaços adaptados para receber estes alunos, esta argumentação condiz com o preconiza Mendes (2006); Mendes et al (2014).

Outro aspecto em comum é que estes professores trabalham em escolas de grande porte no que se refere ao atendimento de número expressivo de alunos, dentre eles o PAEE. Sendo assim, em sua maioria, dispõe de Salas de Recursos Multifuncionais e de professor especialista que organiza o AEE para os alunos matriculados nelas e alunos das escolas vizinhas, apenas a escola Bem ti vi não dispõe do AEE, por não possuir SRM.

No caso da escola Bem ti vi, a estrutura física pode comprometer a existência de um ensino colaborativo entre o professor da classe comum e o professor especialista, uma vez que, por não existir a SRM, os estudantes PAEE são atendidos por professor especialista em outra escola, dificultando o relacionamento entre estes profissionais e a elaboração coletiva do Plano de Atendimento individualizado. O Quadro 8 reflete a percepção dos professores envolvidos na pesquisa acerca da acessibilidade das suas salas de aula.

Quadro 8 – Acessibilidade das salas de aula

CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NAS SALAS						
ITEM	BOM	REGULAR	RUIM	INEXISTENTE	EXISTE, MAS NÃO UTILIZO	NÃO SEI
Adequação de tamanho e altura de recursos visuais expostos	4	2	2	2		
Condições de iluminação	5		3	1		
Condições de sonoridade	5	2	2	1		
Mobiliário adequado a cadeirantes	3	5	2			
Organização espacial adequada a cadeirantes		2	2	4		1
Organização espacial adequada aos estudantes surdos/ com deficiência auditiva	1	3	1	5		

Fonte: Dados obtidos na pesquisa

Conforme informações do Quadro 8, vislumbra-se que a maioria dos professores avaliam como boa a adequação e altura dos recursos visuais expostos; condições de iluminação e sonoridade das salas de aula. Por outro lado, julgam regular o mobiliário adequado a cadeirantes e destacam a inexistência de organização espacial adequada a cadeirantes e à estudantes surdos/ com deficiência auditiva. Estes resultados apontam para a necessidade de melhora nas adaptações espaciais, para atender as necessidades de alunos com deficiência, promover a sua autonomia e tornar o espaço físico escolar mais inclusivo.

Quando se trata das condições de acesso ao currículo para estudantes PAEE pela disponibilidade e condições de itens escolares, os participantes revelam a existência de aparelho de amplificação sonora e aparelho de frequência modulada pessoal (FM), aparelho de reprodução de vídeo, material didático e de consumo, projetor de slide e computadores. Outros itens que existem no contexto escolar, mas os professores advertem que precisam muitas vezes pagar ou tem uso limitado são a internet banda larga, máquinas de xerox copadoras e recursos para confecção de material didático adaptado. Já as ferramentas de acessibilidade ou tecnologia assistiva como, os recursos de comunicação alternativa, objetos em miniatura, softwares e tablitais alfabéticas, os professores relatam que as escolas não dispõem.

Aprofundando-se na questão da Infraestrutura escolar, segundo a perspectiva dos professores da classe comum gerou-se as seguintes subcategorias:

Quadro 9- Infraestrutura escolar

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Estrutura Física inadequada	Afeição, Cooperação, Respeito, Confiança, União, Alegria, Tolerância e Paz	8
Escassez de recursos adaptados	Empatia	1
Ausência da Sala de Recursos Multifuncionais	Estima	1

Fonte: Informações da pesquisa

I Estrutura física inadequada

A inclusão escolar, paradigma pautado no modelo social, entende que a deficiência está no meio social. Logo, supõe modificações na estrutura escolar, no que diz respeito ao espaço físico, às práticas pedagógicas e curriculares e redirecionamento de representações acerca da deficiência. (LEPRI, 2012; MENDES, 2014; MARTINS, 2006)

Corroborando com esta ideia, sobretudo no tocante a estrutura física escolar, as professoras Afeição, Cooperação, Respeito, Confiança, União, Alegria e Tolerância enfatizaram a importância das adaptações e condições estruturais para favorecer a inclusão dos alunos. Neste sentido, apontam que nas escolas que trabalham ainda precisam ser feitas muitas alterações para acomodar satisfatoriamente os alunos PAEE. Essa afirmação é possível de ser verificada nas falas dos participantes a seguir.

Acredito que esta inclusão só acontecerá de fato quando as escolas possuírem estrutura física para receber esse aluno. Lá é uma escola pequena com pouco espaço para as crianças brincarem, se movimentarem sem tropeçar nas outras. Lá era uma casa, aí a Secretaria adaptou para ser uma escola. (AFEIÇÃO)

Eu acho que falta muito, não é uma escola adaptada realmente para isso. Falta muitas adaptações para que a criança se sinta totalmente à vontade. (COOPERAÇÃO)

Eu não vejo preparo na escola. É uma escola pequena, ela não tem espaço para a criança desenvolver nem as necessidades lúdicas, sobretudo na hora do recreio. Ela não está preparada para receber. (RESPEITO)

O espaço físico deixa muito a desejar, tem salas pequenas, baixas e escuras e não tem nada adaptado não. (UNIÃO)

A escola não é completamente adaptada, é pequena, com banheiros estreitos, mas acho que até agora está dando para suprir as necessidades. (ALEGRIA)

Até que o espaço é grande e tudo, dá pros alunos brincarem, mas acho que precisaria melhorar os banheiros, as áreas que eles ficam juntos e até as salas de aulas deveriam ser mais espaçosas e arejadas. (TOLERÂNCIA)

A escola é pequena, mas comporta os alunos de forma adequada. (PAZ)

Das observações realizadas, Afeição e Cooperação destacaram que as escolas em que trabalham não dispõem de espaço físico propício à inclusão de alunos PAEE, por se tratar de ambientes pequenos e não projetados inicialmente para serem escolas. Nesta linha, os professores Respeito e União reclamam o espaço pequeno que as escolas dispõem e as condições de luminosidade das salas de aula. Já as professoras Alegria e Paz reconhecem que os espaços são realmente pequenos, mas garantem que mesmo assim as escolas conseguem responder satisfatoriamente as demandas dos alunos PAEE.

A partir das abordagens dos professores, observa-se que constroem uma concepção de inclusão relacionada ao comprometimento da escola na qual coloca-se como entrave apenas as barreiras arquitetônicas, desconsiderando outros tipos de impedimentos de cunho atitudinal, como é o caso do preconceito e intolerância ao diferente e à pessoa com deficiência. No entanto, este ideário não condiz com o que versa a literatura sobre a inclusão escolar, uma vez que esta supõe o envolvimento e esforço coletivos que propiciarão uma revisão de postura daqueles que compõem a escola, bem como de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e alunos PAEE em prol de uma educação de qualidade para todos. (MENDES, 2006; MARTINS, 2006)

Nesse entendimento, a diversidade presente no contexto escolar precisa ser atendida e respeitada, podendo tornar-se elemento de aprendizagem para todos os envolvidos no processo educacional. Dentro deste contexto, as pessoas precisam aprender com a diferença e todos, mesmo aqueles que tem alguma dificuldade ou deficiência, devem ser submetidos à uma educação de qualidade. Esta prerrogativa é garantida em vários documentos legais, podendo citar a Constituição Federal (1988), LDB 9394/96, ECA (1990), dentre outros.

II Escassez de recursos adaptados

No tocante ao paradigma educação da Inclusão escolar, a escola enquanto espaço inclusivo compromete-se com o êxito de todos os alunos (MENDES, 2006). Desta forma, precisa se adequar e se adaptar às necessidades educacionais provenientes do PAEE. Para tanto, faz-se necessário, além de uma reorganização do espaço físico, uma adaptação de materiais em prol da facilitação da aprendizagem deste Público. Associada a este pensamento, a fala da professora Empatia destaca a importância destes recursos para otimizar a participação dos

alunos PAEE nas atividades escolares. No entanto, mostra-se insatisfeita neste quesito devido à escassez desses recursos e dos serviços em prol da inclusão realizados nas escolas.

Eu diria que ainda não estou 100% satisfeita não. Precisa de uma melhor organização do espaço físico e o recurso aqui ainda é meio escasso. No atendimento desses alunos, eu acho que ainda falta recurso, para que o professor trabalhe com ele, para adaptar atividade. (EMPATIA)

Com relação a escassez de material adaptado nas escolas de Oeiras, as informações adquiridas no questionário vislumbram que 50% dos professores respondem que às vezes utilizam material didático adaptado; 30% diz que a adaptação é feita apenas raramente e somente 20% confessa que faz com frequência esta adaptação de recursos didáticos. Além disso, maioria expressiva admite que a procedência do material adaptado de modo geral é advinda de recursos financeiros próprios, sendo geralmente adaptado pelo próprio professor ou pelo professor da SRM. Desta forma, a infrequência na utilização do recurso adaptado é justificada pela falta de incentivo da equipe escolar à prática do professor na perspectiva da inclusão, tendo em vista que dispõe de pouco tempo para realizar seu planejamento e adaptar materiais.

5.3. 3 Ausência de Sala de Recursos Multifuncionais

Mesmo diante da Política de Inclusão escolar disseminada nacionalmente, em que é garantido ao aluno PAEE matrícula na escola comum, e em caráter complementar e suplementar o acesso ao AEE, serviço realizado preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Na realidade educacional de Oeiras, não existe SRMs em todas as escolas. Esta situação confirma que as políticas educacionais não são implementadas, mas sim traduzidas conforme as condições de trabalho disponíveis no contexto da prática segundo a Abordagem de Ball (1992).

A professora Empatia atua na escola Bem ti vi, a única dentre as escolas estudadas que não conta com SEM. Vale destacar que esta questão é visualizada na fala da professora Empatia que destaca a importância do AEE enquanto apoio à inclusão escolar do aluno PAEE.

Eu acho assim, eles estão juntos com os outros, mas eles vão ter sempre a necessidade de um apoio a mais. Eu acho que eles vão sempre precisar dessa sala de apoio. Mas lá não tem uma sala especializada, os alunos fazem acompanhamento em outra escola. (ESTIMA)

O que ocorre nesta realidade é que o aluno PAEE deve se deslocar para outra escola do bairro em que estuda, no contraturno, para participar do AEE. Esta situação reforça ainda mais o distanciamento entre o professor da classe comum e o professor do AEE, já denunciado em outros estudos, como é o caso dos de Oliveira (2016).

Nota-se com isso que a interação entre o profissional da classe comum e o que presta o AEE, neste contexto, fica bastante prejudicada, já que não dispõe de profissionais especializados suficientes para trabalhar em todas as escolas que recebem alunos PAEE e, também por conta disto. Uma alternativa seria propiciar horários e espaços de interação entre estes profissionais para a realização de um planejamento conjunto, personalizado e contextualizado com o objetivo de promover a aprendizagem e a autonomia do aluno PAEE.

A partir deste entendimento, postula-se que a adaptação escolar que atenda a perspectiva da inclusão deve ser realizada de maneira a propiciar a qualificação do processo pedagógico. Nesta linha, são necessárias ações políticas, de longo prazo, no tocante a financiamento, reforma estrutural dos sistemas de ensino e melhoria nas condições de trabalho e qualificação dos professores (BUENO, 2016).

5.4 Modos de interação do PAEE na sala de aula

Conforme as respostas dos questionário observou-se que os modos de interação da sala, relacionada a maioria do PAEE e demais estudantes está condicionado à prática pedagógica do docente, podendo sofrer variações de forma que em cada classe pode ocorrer de forma diferente. Neste sentido, entende-se que não existe uma política definida acerca da inclusão de estudantes PAEE nas atividades curriculares e que não é cobrado que este público participe efetivamente das situações de aprendizagem desenvolvidas na sala de aula.

Neste rol, cabe salientar que na escola Bem ti vi, apenas a professora Confiança demonstra que os estudantes PAEE sempre participam de atividades em grupo. Neste mesmo contexto, a professora Estima afirma que seus alunos PAEE participam às vezes das atividades em grupo; a professora Afeição esclarece que apenas raramente eles participam e a professora União responde que os estudantes PAEE nunca participam de atividades em grupo.

No que se refere a socialização e interação dos estudantes PAEE matriculados nesta escola, observou-se que apenas a professora Confiança relatou que este público sempre tem relações de amizade na sala de aula; já as professoras União, Afeição e Estima denunciam que nunca ou raramente ocorre a interação dos estudantes PAEE com os demais. Todas as professoras da Escola destacam que é muito limitada a socialização e a participação deste

público nas atividades escolares, no entanto destacam que os demais estudantes auxiliam o PAEE nestas tarefas.

Nas escolas Sabiá, Canário, Rouxinol e Uirapuru sempre ou frequentemente ocorre, a inclusão do PAEE em todas as atividades em grupo, segundo comentários revelados na resposta dos professores Paz, Respeito, Confiança e Cooperação apontam para uma frequente participação do PAEE em atividades de grupos. Além disso, mostram também o bom relacionamento de estudantes PAEE com os demais, mesmo em atividades extraclasse, de recreação e projetos interdisciplinares.

Merece destaque que estes mesmos professores utilizam a estratégia de tutoria de pares para otimizar a cooperação entre os colegas da mesma sala e possibilitar o intercâmbio de conhecimento entre aqueles que possuem maior domínio do conteúdo e maior facilidade de aprendizagem com outros que tem desempenho comprometido por não entender bem o conteúdo ou por possuir alguma limitação, dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência.

Consoante a estas informações, acrescenta-se que as professoras Estima, Tolerância e Alegria revelam que os alunos PAEE não participam de todas as atividades em grupo, mesmo estando presente diariamente nas aulas, mas frequentemente tentam promover a interação deste público com os demais alunos, uma vez que deste mesmo modo estimulam o ambiente de cooperação entre os mesmos, sua boa socialização e a participação em eventos intra e extraclasse.

Estas informações sinalizam para uma progressiva aceitação da diferença em alguns contextos escolares e possivelmente, a minimização de barreiras atitudinais que reforçaram o preconceito a discriminação e a intolerância relacionados ao público PAEE no contexto da escola comum já que esta atendia aos padrões de homogeneização hasteados por estratos privilegiados da população.

Todavia, ainda existe no ideário de alguns professores resquícios históricos de descrença no processo de escolarização dos estudantes PAEE. Esta afirmação é representada quando se observa nos discursos e práticas de alguns docentes, a representação de que o aluno com deficiência não aprende e, portanto, esta é a causa do seu insucesso escolar. Consoante a isso, acredita-se que muitos dos resultados negativos que culminam na exclusão do PAEE no âmbito da inclusão escolar resultam, em grande parte, de processos pedagógicos tradicionais, incompatíveis com as especificidades desse alunado, segundo argumenta Bueno (2016).

Na atualidade, embora a legislação brasileira reitere a perspectiva da inclusão escolar, muitas barreiras ainda se impõem à efetiva execução esta política nas escolas, podendo salientar o despreparo de alguns professores da classe comum no que diz respeito à condução pedagógica

de um ensino que propicie a plena participação de todos e valorização da diferença enquanto instrumento educacional. (GLAT, 2003; BUENO, 1999; ARTIOLI, 2006; GARCIA, 2013). Sendo assim, o papel do professor no contexto da inclusão escolar, é conduzir currículos ativos que respondam a necessidade advinda da diversidade, planejar atividades acessíveis e compatíveis com as expectativas do público que abriga a escola.

5.5 Senso de auto eficácia e avaliação do seu trabalho

Esta categoria emergiu das respostas dos participantes obtidas a partir do questionário e refere-se à percepção que o professor tem do desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, neste caso, relacionado à educação do PAEE na sala comum. Deste modo, foi possível identificar que as possibilidades deste profissional para realizar modificações em aula para estudantes PAEE mostra-se reduzida, conforme fala dos participantes, tendo em vista que julgam ter grau de domínio variando de regular a muito baixo sobre assuntos relacionados a educação especial e a inclusão escolar, dificuldade em reconhecer as necessidades dos estudantes e realizar a escolha e modificação dos recursos, limitado acesso a profissionais especializados para trabalhar de forma articulada, além do baixo acesso a apoio financeiro para realizar suas atividades.

Reivindicam a oferta de formações e leituras de matérias que os auxiliem a encontrar respostas relacionadas ao PAEE e estratégias para conduzirem a prática pedagógica no sentido de incluir a todos e possibilitar a permanência e o êxito dos alunos, sem distinção nenhuma. Expõem ainda que esta formação seria mais satisfatória se realizada no trabalho conjunto com o professor da Educação Especial.

Neste sentido, conforme respostas dos questionários, é possível vislumbrar a insatisfação de grande parte dos docentes quando avaliam seu próprio trabalho desenvolvido com os alunos PAEE no tocante a sua metodologia de ensino, estratégias de avaliação e flexibilização curricular. Apesar destas questões, revelam-se unanimemente satisfeitos em conseguirem minimizar situações de preconceito e intolerância em seu trabalho diário em sala de aula. Isto porque, segundo eles, por mais que não disponham de formação na área da Educação Especial, recursos físicos ou curriculares passíveis de adaptação, conseguem passar a mensagem de amor ao próximo, solidariedade e cooperação em suas práticas.

5.6 Principais dificuldades na implementação da inclusão escolar

Em tempos atuais, a tendência nacional de inclusão escolar representada pela matrícula de alunos PAEE em escolas e classes comuns e, em caso complementar ou suplementar, nas

salas de recursos multifuncionais é verificada também na realidade educacional de Oeiras- PI. Sendo assim, observa-se que esta política educacional, ao tempo em que desconstrói as discriminações, possibilita o desenvolvimento de ações no seio escolar que garantem o acesso de todos. No entanto, esta implementação apresenta falhas que muitas vezes podem comprometer o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do público atendido.

Sendo assim, corroborando com estudos realizados por Mendes et al (2014); Oliveira (2016), argumenta-se que as dificuldades encontradas em outros contextos e em outros tempos escolares, também são presentes na realidade escolar oeirense, podendo destacar problemas de espaço físico e material, elevado número de alunos, visitas esporádicas do professor especialista à sala comum, falta de tempo para formações e planejamento, ausência de formações relacionadas à área da educação especial e pouco envolvimento de outros profissionais, dentre outras. Baseado nas entrevistas dos participantes, elucida-se as seguintes subcategorias:

Quadro 10 – Dificuldades na implementação da Inclusão dos estudantes PAEE

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Quantidade elevada de alunos por sala	Respeito	1
Falta de tempo para planejar atividades	Empatia	1
Pouco conhecimento na área da Educação especial	Estima, Paz e Tolerância	3
Ausência de apoio de outros profissionais	Cooperação e Alegria	2
Escassez de recurso didático	Confiança e União	2
Preconceito	Afeição	1

Fonte: Informações da pesquisa

I Quantidade elevada de alunos por sala

No contexto da prática das escolas comuns brasileiras, e em especial as do *lócus* investigado, é possível vislumbrar constantes reclamações advindas dos docentes no que tange ao excesso de alunos em sala de aula, à diversidade de ritmos de aprendizagem que ali se encontram e, portanto à dificuldade que estes profissionais têm de desenvolver um planejamento que corrobore com a aprendizagem de todos. É sobre este aspecto que a fala do professor Respeito faz referência.

Uma das dificuldades tremendas é a quantidade de alunos e a falta de monitores também. É uma realidade desumana, eu na sala com 34 alunos, dentre eles, 03 com laudos, você fica sem saber o que fazer porque não tem como dar assistência a uma criança daquela. Os nossos alunos hoje, os normais, são agressivos, a gente tem que está no pé então não dá para dar atenção apenas a uma criança e deixar as outras de lado. (RESPEITO)

Diante deste desafio, o professor menciona ainda a necessidade de monitores para auxiliar nas atividades desenvolvidas no contexto escolar, tendo em vista a inclusão do estudante PAEE, já que segundo suas palavras, não é possível dedicar seu tempo para dar atenção a este aluno, cabendo inclusive a inferência de que as atividades propostas ao estudante PAEE não são similares às realizadas por outros alunos.

Segundo esta mensagem, pode-se destacar que o professor neste contexto de inclusão escolar, precisa estar muito mais preparado para atender as diversidades presentes na sala de aula, bem como transformá-las em instrumento de promoção da aprendizagem de todos envolvidos no processo educacional. (GLAT; FERNANDES, 2003). Neste caso, seria salutar a existência de dois profissionais, o professor da classe comum e o professor da educação especial, com atuação na sala de aula em regime de colaboração, como vem ocorrendo em outros países e em algumas experiências educacionais vivenciadas no Brasil, como é o caso de São Carlos (SP).

II Falta de tempo para planejar atividades

Associado a dificuldade encontrada na inclusão dos estudantes PAEE no que se refere à quantidade excessiva de alunos por sala, a professora Empatia destaca a falta de tempo para planejar as atividades escolares deste alunado como uma grande vilã do seu processo de escolarização.

O problema da turma que são 29 alunos, a própria falta de tempo para se voltar mais para aquele ali naquela sala de aula [...] estas são as maiores dificuldades[...]. Eu não tenho com quem dividir conflitos. Eu mesma também sou a professora de AEE e me sento para ver o que foi que aquele aluno avançou, vejo o que precisa estimular mais, o que é preciso trabalhar mais com ele para tentar desenvolver atividades dele. (EMPATIA)

Além disso, a professora que recebe dentre seus alunos, 01 com deficiência intelectual e 01 aluno com autismo, argumenta que não consegue atender as necessidades educacionais deles. Uma vez que desenvolve o trabalho na classe comum pela manhã e durante à tarde, faz Atendimento educacional especializado com os mesmos e com outros alunos. Desta forma considera que também não tem o apoio de outros profissionais da escola para desenvolver

atividades conjuntas. Sob este enfoque, considera-se o que diz Mendes *et al* (2014) no que se refere à necessidade de contratação de mais profissionais da Educação Especial para oferecer suporte na classe comum, a formação de equipes colaborativas, a utilização de suportes materiais e outros subsídios que favoreçam a melhoria da qualidade do ensino.

Diante do contexto laboral do professor da classe comum de Oeiras, que trabalha na maioria das vezes, por 40 horas semanais, a inclusão de estudantes PAEE torna-se um desafio, uma vez que este profissional não dispõe de tempo para ajustar as atividades às reais demandas de aprendizagem que o PAEE exige. Esta condição de trabalho é desencadeada pelo insuficiente investimento governamental no que se refere a suportes, apoios e serviços nas escolas comuns, bem como por uma política que não valoriza os profissionais do magistério. Para tanto, postula-se que os professores, executores da Política de inclusão escolar, ressignificam-na e fazem outras leituras conforme as condições e os contextos a que estão submetidos, este argumento refere-se ao que defende Ball (2016).

Nesta ótica, em se objetivar que os professores exerçam a Política de inclusão escolar conforme a legislação, sem deturpar seu verdadeiro sentido, é necessário que o sistema educacional seja provedor de uma reestruturação física e curricular, de profissionais capacitados e especialistas para atender ao estudante PAEE em uma proposta colaborativa, serviços de apoio e outros dispositivos que favoreçam a participação e a aprendizagem do PAEE. Para tanto, esta mudança exige investimento na valorização do plano de carreira do profissional da educação, formação de professores e trabalho colaborativo entre a comunidade escolar, segundo preconiza Mendes (2006); Dutra (2018).

III Pouco conhecimento na área da Educação especial

Enfatiza-se que o compromisso da escola enquanto espaço inclusivo é com o êxito dos alunos, pois não se trata apenas de inseri-los fisicamente nas dependências de uma escola comum, mas fazê-los aproveitar a experiência, se necessário com suportes, de modo que lhe renda aprendizagens satisfatórias. Ocorre que, na prática escolar muitas condições ainda são desfavoráveis à efetiva inclusão escolar, sobretudo, no que tange à formação do professor regente da classe comum.

A formação de professores do ensino comum é um dos requisitos básicos para a culminância da escola enquanto espaço inclusivo, principalmente porque propicia a exclusão de práticas tradicionais de preconceito ou intolerância ao PAEE, além de conferir a compreensão das necessidades educativas e assim possibilitar o desenvolvimento de planos de

ação diferenciados bem como afirmar o potencial de aprendizagem de todos os alunos.

(FERREIRA, *et al*, 2015)

Consoante a isso, os professores Estima, Paz e Tolerância, nenhum com formação inicial em Pedagogia ou áreas afins à Educação especial, demonstram que o sucesso da política de inclusão escolar, de acordo com suas perspectivas, está relacionado à formação do professor, uma vez que consideram que precisam de um estudo voltado para atender as dificuldades dos alunos PAEE, bem como para realizar um planejamento individualizado para este contingente. Nesta argumentação, observa-se que estes profissionais avaliam a formação que tem como insuficiente para possibilitar a efetiva participação escolar dos alunos PAEE, tendo em vista que não entendem sobre as possibilidades que estes alunos possuem.

Precisaria de um estudo voltado para atender as dificuldades daqueles alunos como planejamento voltado só para eles, para tender as necessidades deles. (PAZ)

Nós professores estamos sozinhos neste processo, o menino é colocado lá na sala e pronto, não temos formação nesta área e muitas vezes não sabemos o que fazer, nos sentimos impotentes. (TOLERÂNCIA)

Corroborando com as falas das professoras citados, Estima complementa que embora já tenha participado de algumas formações, em muitas situações não sabe como proceder e muitas vezes o estudante PAEE sente-se como se não estivesse dentro do processo, o que muitas vezes, ocasiona em indisciplina. Dentro da perspectiva da inclusão escolar, destacam que o fato de não possuírem uma formação inicial e continuada que propicie uma prática inclusiva compromete o trabalho pedagógico no que diz respeito ao atendimento das especificidades do PAEE na classe comum.

Relacionado a este argumento, outros estudos desenvolvidos por Silva; Abreu (2016) reclamam a ausência de formações para o professor da classe comum no tocante à Educação especial e mostram que estes profissionais apresentam certo distanciamento em relação ao professor especialista, não procurando-o para dirimir possíveis dúvidas, auxiliar na adaptação de atividades.

No tocante à formação continuada, alguns professores relatam a dificuldade que encontram em fazê-la quando não é ofertada pela própria Secretaria de Educação, já que oportunamente precisam se ausentar em um dia da semana do trabalho, mas não são liberados para tal. Segundo eles, não conseguem aplicar o que aprendem nas formações já que o planejamento e as ações curriculares são uniformizados em todas as escolas do município.

Outros professores como Afeição e União relatam ainda, que até que a rede municipal oferece cursos de formação, mas nenhum é relacionado ao aluno PAEE.

Segundo suas considerações, é possível verificar que os professores esperam que a escola disponibilize a formação continuada para subsidiar suas práticas com alunos PAEE. No entanto, esta observação vai de encontro ao que é proposto pelas tendências atuais para a formação de professores, como é o caso dos trabalhos de Garcia (2013), que supõem que os professores sejam responsáveis pelo seu constante processo de atualização para atender e conviver com a complexidade de temas que adentram os muros das escolas a cada dia. Neste cenário, pode-se inferir que a formação de professores para a inclusão supõe uma atitude crítico-reflexiva que garanta ao professor os constructos para adquirir um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada.

Sendo assim torna-se imperativo que os professores adquiram conhecimentos que o façam abandonar antigas e inadequadas formas de ensinar pautadas em padrões escolares homogêneos e o façam refletir na e sobre sua prática e assim, construam situações de aprendizagem com foco nas potencialidades do aluno e que favoreça a participação e autonomia de todos os envolvidos no processo. Esta linha de pensamento é compatível com o que postula Glat; Nogueira, (2003); Oliveira (2010); Garcia (2013).

Além disso, é importante destacar que as formações devem culminar na superação de formas fragmentadas, descontextualizadas e insuficientes de habilitação docente, uma vez que tais formulações podem comprometer o trabalho educativo e desconsiderar a realidade de cada sala de aula. (DENARI, 2006)

5.7.4 Ausência de apoio de outros profissionais

É salutar a consideração de que a possibilidade de acesso à escola comum pelo PAEE representa uma conquista nunca vista no histórico de políticas educacionais deste país. No entanto, a escola precisa se organizar para favorecer o envolvimento de toda a comunidade escolar no processo inclusivo dos estudantes PAEE para que se sintam pertencentes do ambiente escolar, acolhidos, aceitos e apoiados por seus pares. Para tanto, é imprescindível o trabalho colaborativo de todos os profissionais da escola com vistas à plena participação do PAEE. (MARTINS, 2006; MENDES, 2010).

Não obstante, nas escolas de Oeiras, em alguns casos, não é possível visualizar a colaboração dos profissionais no tocante a inclusão efetiva destes estudantes. Em alguns depoimentos é bem presente o sentimento que os professores têm de solidão, propiciada pela

falta de apoio dos profissionais da escola e pela ausência de profissionais especializados na área. Essa problemática é verificada na fala das seguintes professoras:

A minha maior dificuldade é em relação a essa alunas que tenho esse ano, não sei direito se estão aprendendo ou não, queria contar com o apoio de um profissional que saiba lidar com essas deficiências para orientar a gente, propor atividades, tarefas pra gente fazer com elas, para eles participarem das aulas. (ALEGRIA)

A gente precisa de muitos profissionais para que realmente essa criança seja incluída porque só o professor sozinho junto com a coordenação de multimídia ainda está muito difícil porque tem crianças que tem necessidade maior e a gente sente a necessidade de outros profissionais para que essa criança tenha realmente um atendimento adequado. (COOPERAÇÃO)

Na fala da professora Cooperação fica evidente que não há a prática do ensino colaborativo em sala de aula proposto pela Resolução nº 02/2001, uma vez que considera estar sozinha no processo, mesmo na sua escola disponibilizando o serviço de AEE. Além da reclamação feita pelas professoras Alegria e Cooperação com relação à ausência de profissional especializado em Educação especial para auxiliar nas atividades na proposição e diferenciação de atividades escolares destinadas aos alunos PAEE, outros professores pesquisados como Respeito, Paz e Confiança mencionaram a necessidade de contratação de monitores e o pouca participação dos profissionais da escola no processo inclusivo.

5.6.5 Escassez de recursos didáticos

Ainda no rol dos empecilhos para a inclusão escolar por parte do professor da sala comum, destaca-se, entre outros já mencionados, a carência de materiais didático-pedagógicos. (SILVA; ABREU, 2016). A carência de materiais que dão suporte à prática didático-pedagógica do professor da classe comum, especialmente, na confecção de materiais adaptados para favorecer a aprendizagem dos estudantes também é uma realidade das escolas de Oeiras, conforme evidencia-se no depoimento da professora Confiança.

A principal dificuldade exatamente é a de preparar a atividade para aquele aluno quando a gente não tem subsídio nenhum que ajude, não tem recurso, não tem nada na escola. Como é que você vai adaptar alguma coisa se não tem como adaptar? Não tem esse apoio e pouco tempo. (CONFIANÇA).

A professora em questão atribui essa escassez de materiais à falta de apoio financeiro da escola. Observa-se na sua fala o desejo de realizar um trabalho inclusivo, mesmo diante da sua falta de tempo e das condições escolares inadequadas. Ressalva-se ainda que esta também

é uma queixa de outros professores, que alegaram inclusive, no questionário, a necessidade de fazer as próprias adaptações no material e às vezes, precisarem utilizarem-se de recursos próprios para garantir a participação do PAEE nas atividades escolares. Muitos professores como por exemplo União, também reclamam sobre as condições de adaptação dos espaços físicos, apontando como uma problemática, já que não tem espaços amplos e adaptados para atender as necessidades dos alunos. No entanto, mesmo configurando-se como uma dificuldade, esta foi uma questão já abordada na categoria Infraestrutura escolar.

5.6.7 Preconceito

Além dos entraves já apresentados para a consolidação da inclusão escolar, a professora Afeição acrescenta o preconceito existente frente aos alunos PAEE como uma barreira atitudinal que dificulta o desenvolvimento das atividades escolares, a interação entre seus pares e a autoconfiança nas suas potencialidades. Diante desta análise, infere-se que as marcas históricas de segregação escolar daqueles que apresentam características incompatíveis com às expectativas do sistema educacional das escolas comuns ainda estão bastante presentes no contexto da prática das escolas de Oeiras. A fala da professora representa esta dificuldade:

As principais dificuldade que eu vejo são a estrutura das salas, a falta de formação dos professores, **o preconceito.** (AFEIÇÃO)

Segundo esta perspectiva, o professor da classe comum emerge como figura principal no que se refere à provocação de toda a comunidade escolar para flexibilizar as estruturas rígidas em que se assentavam práticas pedagógicas da escola tradicional, propondo uma reformulação nas formas de ensinar, de se comunicar e se relacionar com o conteúdo e com o outro, e assim, facilitar a transformação dos saberes e práticas escolares no sentido de garantir a inclusão e a aprendizagem de todos. Cabe inicialmente a este profissional, a condução do processo de transformação da prática pedagógica e o abandono de antigas, porém ainda frequentes, condutas preconceituosas existentes no ambiente escolar. Este pensamento está presente em escritos de autores como Oliveira (2010) e Bueno (2016).

Uma observação a ser feita com relação a este aspecto é que alguns professores ainda não se apropriaram das expressões e/ou terminologias utilizadas para assegurar o respeito ao PAEE e prevenir quaisquer tipos de discriminação ou preconceito. Alguns utilizam termos como “deficientes”; “retardados” ou “deficientes mentais” quando querem se referir a deficiência intelectual. Estas expressões carregam a marca histórica de descrença na educação deste público baseada na ideia (modelo clínico) de que estas pessoas não podem aprender ou

que a deficiência está na pessoa e não no meio social. Esta abordagem está de acordo com o que diz Glat; Fernandes (2005), Lepri (2012), Mendes (2006; 2014).

Nesta linha de pensamento, torna-se pontual que o professor abandone qualquer postura que instigue intolerância, discriminação e ou exclusão para com os alunos que não endossam os padrões homogêneos escolares. Precisa, pois, usar seu poder educativo para favorecer e disseminar a valorização das diferenças individuais e a aprendizagem a partir de variadas estratégias de ensino, com foco nas potencialidades do educando e não mais na deficiência.

5.7 Aspectos facilitadores para implementação da inclusão escolar

Apesar dos depoimentos dos professores terem denunciado as condições adversas de aplicabilidade da política de Inclusão escolar na prática de algumas escolas oeirense, apontam, em contrapartida, que muito já foi realizado em prol da garantia dos direitos, sobretudo, educacionais de estudantes PAEE e ainda que, existem algumas ações pedagógicas que favorecem a implementação desta Política. Neste sentido, baseado nas proposições dos docentes da classe comum, estabelecem-se as seguintes subcategorias relacionadas aos aspectos facilitadores da inclusão dos estudantes da parcela estudada, descritas no Quadro 11.

Quadro 11 – Aspectos facilitadores para implementação da Inclusão escolar

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Uso de atividades adaptadas	Respeito, Empatia, Paz, Confiança, Afeição, União, Alegria e Tolerância	8
Oferta de formação continuada pela Rede Municipal	Estima	1
Busca dos professores pela própria formação	Cooperação	1

Fonte: Informações da pesquisa

5.7.1 Uso de atividades adaptadas

O uso de atividades adaptadas foi um recurso bastante apontado pelos professores para conseguirem em suas práticas pedagógicas promover a participação dos alunos PAEE na rotina escolar. Observa-se que apesar da falta de tempo, já reclamada em outros contextos, os profissionais da classe comum mostram preocupação em desenvolver atividades em grupos, em pares, jogos, cartazes, bem como outros mecanismos que possibilitam que o PAEE se sinta efetivamente incluído. No entanto, revelam que nem sempre é possível propiciar a participação

em todas as atividades, visto que estes alunos precisam, muitas vezes de auxílio para realizá-las, e as escolas não disponibilizam de acompanhante pedagógico para atender a todas as demandas. Para ilustrar esta informação, destacam-se as falas dos seguintes professores:

Eu sempre coloco no planejamento das minhas aulas alguma atividade que dê para incluir aquele aluno, não dá para ele participar de tudo, mas sempre trago atividades lúdicas como vídeos, brincadeiras, músicas e outras (AFEIÇÃO)

Faço sempre lúdicas, jogos, passeios, brincadeiras. Eles aprendem se divertindo. (TOLERÂNCIA)

Algumas dinâmicas, jogos e atividades lúdicas para ver se eles participam mesmo da aula. (PAZ)

Eu sempre uso muito material lúdico como eu trabalho com apresentação, levo fichas do alfabeto, imagens. (ESTIMA)

Nas falas das Professoras Afeição, Tolerância, Paz e Estima é possível vislumbrar que a ideia de inclusão que elas têm refere-se a ao fato de o aluno PAEE estar fazendo alguma atividade, sem levar em conta a sua plena participação no currículo trabalhado com os outros alunos e a edificação de habilidades e competências compatíveis. Neste constructo, ressalta-se que embora bastante utilizado em outros países, o ensino em multiníveis não está presente nas práticas pedagógicas dos docentes de Oeiras.

Assim, ao tempo em que as adaptadas são usadas à critério do professor, indiscriminadamente, sem considerar o acesso ao currículo e a participação no processo educacional, o ensino em multiníveis considera a diversidade de ritmos na sala de aula e considera as especificidades de cada um, possibilitando a consolidação da ação pedagógica numa perspectiva inclusiva do currículo escolar. Desta forma, as atividades são planejadas e diversificadas de forma a atingir aos diversos níveis escolares existentes na turma e favorecer o interesse a interação entre os alunos. (ALMEIDA; RAMOS, 2012).

A estratégia facilitadora da inclusão dos estudantes PAEE que mais se assemelha ao que postula o ensino em multiníveis é o da professora cuja fala está expressa a seguir:

Tento adaptar atividades, construir recursos em casa, alguns materiais que têm como eu construir ou mesmo comprar. Eu faço isso para diferenciar um pouco e amenizar as dificuldades. (CONFIANÇA)

Seguindo a análise, outras professoras relatam que usam atividades em grupo e em pares para facilitar o processo inclusivo-educacional dos alunos PAEE. Suas falas representam esta afirmação:

Eu gosto de passar filmes sobre aquele conteúdo, sempre gosto de juntar aqueles que sabem mais com os que não entenderam muito bem o conteúdo para que uns ajudem os outros. (ALEGRIA)

Gosto de colocar os alunos para fazerem tarefas em duplas, assim aquele mais desenvolvido vai ajudando o outro. (RESPEITO)

Eu uso às vezes as estratégias de grupo, a gente trabalha com estas crianças então uma ajuda as outras, a gente trabalha essa questão de socialização, de respeito. (COOPERAÇÃO).

Nesta linha, entende-se que as atividades propostas pelas professoras Alegria, Respeito e Confiança como facilitadoras para inclusão escolar revelam conhecimentos empíricos das contribuições advindas de atividades interativas, como é o caso da tutoria de pares, para a promoção da participação, da aprendizagem, e da cooperação entre os pares. Isto porque a troca entre os alunos que possuem mais facilidade de aprendizagem e aqueles PAEE ou com alguma dificuldade culmina no enriquecimento intelectual e pessoal de todos os envolvidos no processo.

5.7.2 Oferta de formação continuada pela Rede Municipal

Entre os aspectos facilitadores, pôde-se vislumbrar nas falas de alguns professores e mais expressivamente na da professora Estima, o incentivo que a rede municipal oferece para a qualificação do docente, representado por constantes ofertas de formações continuadas internas e na procura de profissionais especializados que promovem cursos para orientá-los.

A Secretaria de Educação incentiva e faz formações internas, convida profissionais da área para nos orientar, propõe cursos. (ESTIMA)

Destaca, inclusive, que está fazendo um curso de aperfeiçoamento em AEE, disponibilizado a partir do Convênio entre esta Secretaria e a UFPI, para se aprofundar nas questões que envolvem os estudantes PAEE. Sobre este aspecto ressalta-se a preocupação da Secretaria de Educação do município de Oeiras-PI em promover momentos de reflexão docente no âmbito escolar, no sentido de construir suas práticas considerando cada vez mais a diversidade presente neste contexto, facilitar a aceitação e efetiva escolarização dos estudantes PAEE, bem como, minimizar as marcas de preconceito, discriminação e intolerância ainda bastante relutantes. Em contrapartida, outros professores também reconhecem a oferta de cursos no município, mas reclamam que estes não são vinculados à prática com os alunos PAEE.

Esta reivindicação está de acordo com o que postula Alcântara *et al* (2016), quando destaca que os conhecimentos envolvidos em algumas formações continuadas soam desvinculados da realidade e reconhece que estes devem ser mais contextualizados, de forma a

estarem relacionados à prática e atenderem às dificuldades que têm os professores na escolarização deste público.

Em razão disso, faz-se necessário investir em formação para preparar criticamente o professor, propondo conhecimentos aplicáveis e coerentes com o contexto escolar (DENARI, 2006), para que seja incentivada a aprendizagem na prática, com as relações com o diferente, ou seja que cada profissional se sinta importante no processo de construção do conhecimento e na transformação das práticas escolares. Além disso, é importante que o professor compreenda a importância das dimensões ética e política sua prática pedagógica.

5.7.3 Busca dos professores pela própria formação

Frente as demandas advindas da política de inclusão escolar, as tendências atuais para a formação de professores supõem que os professores sejam responsáveis pelo seu constante processo de atualização para atender e conviver com a complexidade de temas que adentram os muros das escolas a cada dia. Diante das dificuldades relacionadas ao processo de escolarização dos estudantes PAEE no tocante ao pouco conhecimento que os professores da classe comum daquela realidade dispõe sobre as especificidades deste alunado, de suas necessidades educativas, bem como das atividades escolares a serem utilizadas com eles, nota-se em algumas falas dos participantes, expressivamente, a da professora Cooperação uma tendência pessoal a auto procura por qualificação no que se refere ao PAEE.

Na verdade, eu que ultimamente tenho procurado formações, é a gente mesmo que procura. Eu acho que a escola está dando esta abertura. Mas acredito que tem mais a nossa necessidade de que eu preciso melhorar e meu aluno precisa aprender. Então o próprio professor está indo em busca de informações. (COOPERAÇÃO)

Dentro desta perspectiva, a formação parte de uma motivação interna do professor, um investimento pessoal e profissional, já que este profissional precisa das informações necessárias para que seu aluno realmente aprenda. Esta necessidade formativa é ainda mais acentuada no contexto municipal de Oeiras uma vez que a maioria dos professores que atuam com crianças PAEE, no ensino fundamental, tem insuficiente familiaridade teórica e prática com o tema, sendo formados em outras Licenciaturas e não em Pedagogia, como postula a LDB 9394/96.

Neste sentido, observadas essas limitações inerentes à formação do professor da classe comum, é verificado na fala da professora Cooperação que busca por formações que compensem o déficit de conhecimento na área da Educação Especial, que habilitem os a reconhecer as diferentes necessidades educacionais oriundas dos processos particulares de aprendizagem, além de propor atividades, criar ou adaptar materiais e formas de avaliação,

tendo em vista o conseqüente aprimoramento da sua prática pedagógica inclusiva, como sugere Martins (2006).

Torna-se imperativo neste processo a emergência do professor reflexivo, uma vez que a dinâmica de refletir sobre a prática educativa possibilita que o professor analise seus valores, suas teorias tácitas e ações e avalie constantemente de que forma estes são absorvidos pelos alunos e transformados em conhecimento significativo para eles, e assim poderão propiciar um avanço em direção à uma sociedade mais justa e igualitária.(GLAT; NOGUEIRA, 2003; OLIVEIRA, 2010).

Sob esta análise, incide sobretudo a preocupação com a proposição de políticas públicas que estimulem a formação docente em serviço, estimulada pelo diálogo do professor da classe comum juntamente com o professor da Educação Especial, em uma troca mútua de ressignificação de saberes e práticas pedagógicas, principalmente, no tocante a educação de todos na diversidade. Para tanto, cabe a compreensão da formação enquanto processo interativo e dinâmico, que prescinde o intercâmbio de saberes entre professores com seus pares e, sobretudo, do professor individualmente consigo mesmo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que emergem a partir dos resultados adquiridos pela pesquisa dizem respeito à maneira em que está sendo implementada a política de inclusão escolar no contexto da prática do professor da classe comum da rede municipal de Oeiras-PI. Destaca-se que o fato de se falar em Inclusão nestes contextos de desigualdade e desvantagem social a que estão submetidos os cidadãos brasileiros, já se trata de um avanço, principalmente no que diz respeito à parcela PAEE. Esta que esteve por longos períodos excluída das intenções do Estado e do sistema educacional praticado nas escolas regulares.

No entanto, este estudo postulou que apenas a matrícula na sala comum e no Atendimento Educacional Especializado não representa a garantia dos direitos sociais e educacionais previstos na Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da educação 9394/96, Resolução nº2 (2001), Política nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008). Isto porque, estes educandos precisam ser submetidos a processos de escolarização que considerem as suas necessidades educativas e estimulem as suas potencialidades.

Para tanto, considerou-se a influência do Modelo Social de entender a deficiência dos estudantes PAEE como bastante salutar na implementação da política de inclusão escolar, uma vez que se desbanca a representação social de que o estudante PAEE não consegue aprender pelo impedimento biológico que a deficiência supõe. Por este entendimento, a deficiência está no meio social que não consegue quebrar as barreiras sejam elas físicas ou atitudinais e facilitar a interação entre o indivíduo e o meio social. Nesta perspectiva, a escola enquanto espaço inclusivo, precisa também se adaptar para atender à demanda dos estudantes PAEE de forma a possibilitar a sua plena participação nas ações escolares, a sua autonomia, a interação com os seus pares e sobretudo a minimização das formas históricas de preconceito, intolerância e discriminação.

Em contrapartida, nas escolas de Oeiras, a política executada, pouco expressa o que dita o modelo Social. Na verdade, observa-se que são os estudantes PAEE e os profissionais da educação que tem que se adequar as condições estruturais e curriculares que a rede de ensino municipal disponibiliza. Desta forma, vale a inferência de que o paradigma da Inclusão escolar está iniciado nas escolas, no entanto, o que predomina é o paradigma da Integração, emblemático, sobretudo, na volta das salas especiais, proposta pela política do AEE nas salas de recursos multifuncionais.

Neste esteio, o estudo em questão investigou como ocorre a implementação da política de inclusão nas escolas, segundo a perspectiva dos professores da classe comum do município de Oeiras-PI. Nesta oportunidade, observou-se o que postula Ball (1992; 2016) quando destaca que as escolas são ambientes em que as políticas ganham forma a partir das interpretações e das traduções que os profissionais, especialmente os professores, podem ter, considerando o contexto adverso e a dissociabilidade entre o que está escrito e as condições disponibilizadas para execução.

Deste modo, espera-se que esta investigação sirva para suplantiar o abstrato processo inclusivo do qual tanto se fala e pouco se vê muros adentro das escolas, em prol de um processo contínuo e humanístico de enxergar a realidade com olhos menos “mercenários” e mais humanísticos. Sendo assim, este estudo potencializará o conjunto de pesquisas acerca da educação especial na escola comum, segundo uma perspectiva inclusiva. Torna-se original por diferenciar-se da maior parte das pesquisas na área, por ser realizado com professores da classe comum e não com os professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, foco da maioria das pesquisas realizadas em âmbito nacional.

Em resposta aos objetivos desta investigação, inicialmente no tocante à identificação das políticas de inclusão escolar implementadas no município de Oeiras- PI, vislumbrou-se que iniciou-se tardiamente no ano de 2014, com a regulamentação do atendimento educacional especializado oferecido das salas de recursos multifuncionais com a finalidade de proporcionar a inclusão, autonomia e independência dos alunos PAEE; política educacional já prevista em âmbito nacional desde 2008, pelo Decreto 6.571.

Neste contexto, os programas de atendimento educacional especializado, as formas de financiamento, os espaços físicos, alguns materiais pedagógicos, transporte, acesso às salas de recursos multifuncionais e muitas outras situações que influenciam no acesso e permanência dos alunos PAEE, passaram a ser disponibilizadas pelas escolas comuns do município. Além desta informação, destacou-se que em Oeiras, todas as escolas recebem alunos PAEE, no entanto ainda não disponibiliza SRMs em todas elas. Ocorre que as escolas que possuem número acentuado de alunos PAEE, funcionam como polo de atendimento aos seus alunos e de outras escolas circunvizinhas.

No que tange ao perfil dos professores pesquisados destacou-se que embora todos sejam concursados, apenas três deles tem formação em Licenciatura Plena em Pedagogia e apenas uma possui Pós Graduação na área da Educação Especial, e, portanto, tem habilitação mínima para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, inclusive com alunos PAEE, já que por terem feito estes curso, têm a garantia de terem conhecimento básico sobre educação especial.

Este constitui-se em um entrave para a escolarização do estudante PAEE em uma perspectiva inclusiva, tendo em vista que formação de professores para atuar na educação básica é definida a partir de habilitação em nível superior, em curso de licenciatura plena, e médio, oferecida na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Sob este enfoque, inferiu-se que a falta de formação na área da Educação Especial favoreceu a prevalência de concepções baseadas no modelo médico, observadas ao longo da pesquisa em duas ocasiões: primeiramente, quando observou-se que alguns professores ainda não se apropriaram das expressões e/ou terminologias utilizadas para assegurar o respeito ao PAEE e prevenir quaisquer tipos de discriminação ou preconceito. Alguns se referem ao PAEE como “deficientes”; “retardados” ou “deficientes mentais” quando querem se referir a deficiência intelectual.

A outra ocasião diz respeito à obrigatoriedade, estipulada à nível municipal, de apresentação do laudo médico para que o estudante PAEE tenha acesso ao direito ao duplo cômputo e ao AEE, contrariando o que garante a Nota Técnica nº 04/2014. Estas abordagens carregam a marca histórica de descrença na educação deste público baseada na ideia (modelo clínico) de que estas pessoas não podem aprender ou que a deficiência está na pessoa e não no meio social.

Identificou-se também que a prática pedagógica vivenciada no contexto Oeirense não estimula a elaboração de um planejamento personalizado para o aluno PAEE, havendo apenas um planejamento curricular coletivo. Deste modo, entendeu-se que não cabe ao professor adaptações no conteúdo, na avaliação ou no currículo, a ele é permitido apenas alterações nas atividades e nos recursos usados. Nesta realidade, por não haver SRMs em todas as escolas, dificulta-se a articulação entre o planejamento do professor da classe comum e o do professor da Educação especial, e a consequente execução da proposta de ensino colaborativo instituída a partir da Resolução nº 02 /2001.

Ainda neste quesito de identificação das políticas de inclusão implementadas nas escolas de Oeiras, no que diz respeito à Infraestrutura escolar os resultados apontam para a necessidade de melhora nas adaptações espaciais, para atender as necessidades de alunos com deficiência, promover a sua autonomia e tornar o espaço físico escolar mais inclusivo. Visto que, dentre os 10 participantes da pesquisa, oito professores reclamam sobre a estrutura física inadequada para atender as exigências dos estudantes PAEE, mostrando a existência de espaços pequenos pouco adaptados para este fim; um professor reclama sobre a escassez de recursos adaptados e outro sobre a ausência da Sala de recursos multifuncionais na escola em que trabalha.

Quando se trata das condições de acesso ao currículo para estudantes PAEE pela disponibilidade e condições de itens escolares, os participantes revelam a existência de alguns materiais pedagógicos, mas advertem que precisam muitas vezes pagar ou tem uso limitado a itens como a internet banda larga, máquinas de xerox copadoras e recursos para confecção de material didático adaptado. Além disso, expõem que as escolas não contam com ferramentas de acessibilidade ou tecnologia assistiva como, os recursos de comunicação alternativa, objetos em miniatura, softwares e tablitais alfabéticas. Estas observações revelam que os espaços físicos não estão plenamente adaptados para consolidar a efetiva inclusão escolar, e este fato, configura-se como uma das dificuldades apontadas pelos professores acerca da implementação da política de Inclusão escolar no município.

Outras dificuldades visualizadas segundo o olhar do professor da classe comum relacionam-se à quantidade elevada de alunos por sala; falta de tempo para planejar atividades; pouco conhecimento na área da educação especial; ausência de apoio de outros profissionais; escassez de material didático e o preconceito. Neste esteio, observou-se que os professores desenvolvem a concepção de inclusão baseada na necessidade de serviços de apoio, de profissionais especializados e de estrutura física adaptada, interpretando e recriando a Política de inclusão escolar conforme o contexto em que estão submetidos, e assim, acabam por gerar a execução de uma política deturpada do real significado da inclusão do PAEE na escola comum.

Constatou-se também que os professores participantes se sentem responsáveis pelo desenvolvimento acadêmico dos alunos. Em alguns depoimentos, é nítido que eles ficam incomodados quando os estudantes PAEE não participam das atividades e das interações com seus pares. Esta observação é confirmada quando estabelecem como aspectos facilitadores para a aplicabilidade da inclusão escolar, indicam o uso de atividades adaptadas, a auto procura por formação e a oferta de formações pela Secretaria Municipal. Estas considerações representam o protagonismo que deve ter o profissional reflexivo sobre seu processo formativo.

Ao referir-se à necessidade de formação docente para o trabalho pedagógico com o estudante PAEE a fim de desenvolver suas competências e habilidades, reporta-se principalmente, à uma atualização permanente no contexto escolar, realizada pela comunicação de saberes e experiências entre o professor da classe comum e o professor especializado em Educação especial, tendo em vista a construção coletiva de um planejamento personalizado conforme as especificidades e necessidades educativas de cada estudante.

Sobre esta questão merece destaque que alguns professores pesquisados utilizam-se de atividades adaptadas como desenhos, jogos, brincadeiras, e outros para propiciar a participação e a interação dos estudantes PAEE, no entanto estas estratégias não favorecem a inclusão este

alunado no currículo comum praticado nas escolas, e portanto, não contribuem para a inclusão do PAEE nas mesmas oportunidades de aprendizagem que os outros alunos.

Sendo assim, embora os professores avaliem que muito já foi feito em prol da Inclusão escolar na rede municipal de Oeiras, as condições ainda não estão consideravelmente favoráveis para a promoção de uma educação que estimule e propicie as potencialidades do educando PAEE, e assim, favoreça a sua plena participação e aprendizagem na escola comum.

Isto posto, vale destacar que para que ocorra uma inclusão efetiva, não basta que o professor procure individualmente por formação, é necessário, sobretudo, investimentos pelas esferas da União, Estado e municípios para criar condições estruturais, suportes e apoios escolares que garantam a acessibilidade escolar; para viabilizar um plano de carreira que valorize o professor e o dê condições de trabalho, inclusive, disponibilizando tempo e recursos didáticos para que possa planejar e adaptar atividades voltadas para o estudante PAEE, bem como possibilitar formações aos profissionais da educação para atenderem a expectativa deste público.

Deste modo, para que as políticas de inclusão escolar no Brasil sejam, de fato praticadas conforme estão previstas na legislação e assim, garantir o acesso, a permanência, a participação e o êxito dos estudantes PAEE na escola comum além de investimento em recursos materiais e humanos, é imprescindível um comprometimento da comunidade escolar, governos, famílias e sociedade com uma educação que valorize a diversidade, ou seja, uma mudança de paradigmas, de atitudes e de concepções acerca da potencialidade do PAEE.

A rede municipal de Oeiras, por ser referência nacional em educação de qualidade e alcançar índices expressivos em avaliações de larga escala, demonstra que tem um perfil de constante planejamento e sistematização de processos pedagógicos. Recomenda-se assim, a inclusão da escolarização dos estudantes PAEE nas intenções da gestão escolar, por meio da adoção de procedimentos de planejamento educacional individualizado para os representantes do PAEE, melhoria das políticas de apoio á inclusão escolar, bem como da otimização dos dispositivos de acompanhamento e monitoramento das ações escolares voltadas à promoção da autonomia e aprendizagem deste público.

Consoante isto, para novos estudos relacionados ao professor da sala comum da cidade de Oeiras ou de outras regiões que apresentam dificuldades similares de aplicação da política de Inclusão escolar, conseguir incluir todos os alunos em um currículo único, considerando todos os níveis existentes no contexto da sala de aula, indica-se uma pesquisa sobre a viabilidade do ensino multiníveis e da promoção do Desenho Universal da Aprendizagem-DUA nas escolas regulares deste contexto ou outros afins.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa pode ser conceituada?. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNEZCO, 2009, p. 11- 23.
- ALCÂNTARA; *et al.* Formação continuada na perspectiva inclusiva: a relação entre professores do AEE e da sala comum. **Revista Teoria e Prática da educação**, v.19, n.1, p. 07-24, janeiro/abril. 2016.
- ALVES, A. Consolidação e expansão das políticas de Educação Especial no Brasil: de 1930 á Constituição. **Revista Veras**, Sao Paulo, v. 7, n. 1, p-63-83, janeiro/junho, 2017. DOI:10.14212/veras.vol7.n1.ano2017.art259
- ALVES, S. S. L.; BORGES, R. S.; ALVES, A. L. **Políticas públicas e educação**: Uma breve reflexão sobre a construção da cidadania. *Cadernos da Fucamp*, v.17, n.31, 2018, p. 42 -52.
- ARTIOLI, A. L. A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. **Psic. da Educ.**, São Paulo, v. 23, p. 102-121, jul./dez. 2006.
- BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2001.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation”of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. J. **Como as escolas fazem políticas**. Ponta Grossa. 23.ed. 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições70, 2011.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, LDA, Portugal, 1994.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2016.
- BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.3, n.5, p. 7-25. 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: goo.gl/sR3mwf. Acesso em 20.06.2018
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.
- _____. **Lei Federal n.º. 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: goo.gl/sR3mwf. Acesso em 20.06.2018

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 1990. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp>.> Acesso em dezembro. 2018.

_____. **Declaração de Salamanca.** 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp>.> Acesso em dezembro. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp>.> Acesso em dezembro. 2018

_____. **Convenção de Guatemala.** 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp>.> Acesso em dezembro. 2018

_____. **Decreto nº 6.571, de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República. Brasília, DF, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. **Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .** Brasília , DF: MEC/SEEP, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na educação Básica, modalidade educação especial. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **Decreto 7. 611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/SEEP, 2011.

_____. **Estatuto da pessoa com deficiência.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

_____. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** CNE. Brasília, maio 2000.

_____. **Resolução nº. 02/2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2001.

_____. **Resolução nº 1.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE/CP, Brasília, DF, 2002.

_____. **Parecer n.º 1.** Responde consulta sobre formação de professores para educação básica. CNE/CEB, Brasília, DF, 2003.

_____. **Decreto n.º 5.626.** Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: jan./ 2019.

_____. **Educação inclusiva: direito a diversidade.** MEC, SEESP. Brasília, 2005.

_____. **Resolução n.º 1.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. CNE/CP, Brasília, DF, 2006

_____. **Resolução n.º 4.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC, CNE, CEB, Brasília, DF, 2009.

_____. **Decreto n.º. 7.611.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casal Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2011.

CAIADO, K. R. M; LAPLANE, A. L. F. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da revisão de um município-polo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CAMPOS, M. 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. jan-jul. 2015.

Censo Demográfico 2010. IBGE – www.sidra.ibge.gov.br/ Acesso em: 25 jan. 2019.

CUNHA, E. de P. : CUNHA, E.S.M. Políticas públicas e sociais. In: CARVALHO, A.; SALE, F. (Orgs) **Políticas públicas.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

CURY, C. R. J. Educação Inclusiva como direito. IN: VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de. (Orgs). **Educação Especial: políticas e formação de professores.** Marília: ABPEE, 2016, p. 17-33.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** RODRIGUES, D (Org.). São Paulo: Summus, 2006, p.33-63.

DUTRA, C. P. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: Contexto da criação. IN: MANZINI, E. J; OLIVEIRA, J. P; GERMANO, G. D(Orgs). **Política de e para educação especial.** Marília: ABPEE, 2018, p.11-30

FERREIRA, M; PRADO, S. A; CADAVIECO, J. F. Educação inclusiva: o professor como epicentro do processo de inclusão. **Revista nacional e internacional de educação inclusiva,** v.8, n.1, p. 1-13. março. 2015.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Ribeirão Preto. 2004. Disponível em:<

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004. >

Acesso em janeiro. 2019.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

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; R. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.52, janeiro-março, 2013, p.101-119.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p. 57-70, jan./abr. 2018.

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **COMUNICAÇÕES**- caderno do programa de pós-graduação em Educação. Ano 10, n. 1, p. 134-141, junho, 2003.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 2005.

HOFLING, E. M. **Estado e Políticas (Públicas) sociais**. Cadernos Cedes, Ano Xxi, Nº 55, novembro/2001

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, p.41-58, Maio-Ago, 2011. Edição Especial.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n 41, julho- setembro, 2011, p. 61-79.

KASSAR, , M. C. M. Políticas sociais, políticas de inclusão? IN: **Diálogos com a diversidade**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011a.

KASSAR, , M. C. M. Público/privado na educação especial em tempos de redefinição do papel do estado. IN: **Diálogos com a diversidade**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2011b.

KASSAR, M. C. M. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências**. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

LEPRI, C. **Viajantes inesperados**: notas sobre a inclusão social das pessoas com deficiência. Tradutores: Ilse Paschoal Moreira, Fernanda Landucci Ortale. Campinas, SP: Saberes Editora, 2012.

MAINARDES, J. Análise das políticas educacionais: breves considerações.

CONTRAPONTO, Volume 9, nº 1, p. 4-16, 2009.

_____. Abordagem do Ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MARTINS, L. A. R.; Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. A. R.; DENERI, F. E.; LIMA, F. J.; PIRES, J.; OLIVEIRA, I. A.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V.; SILVA, L. G. S.; CAMARGO, E. A. A.; PÁSSARO, A. C. A. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2006, p.17- 25.

MARTINS. Uma visão sobre a organização da escolarização e do funcionamento educacional especializado para alunos com deficiência. In: **Inclusão escolar e educação especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Amélia Almeida (Orgs.). Marília: ABPEE, 2016.

MARTINS, L. A. R.; Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. A. R.; DENERI, F. E.; LIMA, F. J.; PIRES, J.; OLIVEIRA, I. A.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V.; SILVA, L. G. S.; CAMARGO, E. A. A.; PÁSSARO, A. C. A. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: VOZES, p.17- 25, 2006.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara. 2010.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, n.33, 2006, p. 387- 401.

MENDES, E. G.; CIA, F., TANNÚS-VALADÃO, G. Inclusão Escolar em Foco: 68 Educação Especial em Debate Vitória-ES. a. 1, v.1. n. 01. In: **Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos, 2015.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Carlos, n.33, 2006, p. 387- 401.

MENDES, E. G. Histórico do movimento pela inclusão escolar. IN: MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010, p.11-27.

MENDES, E. G. Perspectivas da educação inclusiva no Brasil. IN: MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010, p.29-36.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: Os professores e a sua formação. Lisboa : Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, A. A. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. IN: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. A (Orgs.). **Das margens ao centro**:

perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010, p.141-150.

OLIVEIRA, A. A. S. Atendimento Educacional Especializado: nova proposta? Velhos problemas... In: **Inclusão escolar e educação especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Amélia Almeida (Orgs.). Marília: ABPEE, 2016.

OLIVEIRA, D. A. **Das políticas de governo à política de Estado**: releções sobre a atual agenda educacional brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: uma revisão de literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

OMOTE, S. A formação do professor da educação especial na perspectiva da educação especial. IN: BARBOSA, R. L. L. (Orgs.). **A formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo. Editora UNESP, 2003, p.153-166.

PACCINI, J. L. V. **Trajatória histórica oficial do Programa Educação inclusiva**: direito a diversidade- documentos orientadores no âmbito municipal. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.3, n.9, p.84-93, 2012.

PADILHA, A. C; TELLES, R. T. G. Atendimento educacional especializado e formação de professores em educação especial: considerações a partir do ensino à distância. IN: DENARI, F. **Contrapontos da Educação Especial**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 11-27. 2012.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de Dados qualitativos**: Estratégias metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais. 3. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2004.

PLESTCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas Educar. Editora UFPR. Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PICCOLO, G. M; MENDES, E. G. Para além do natural: contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. IN: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia Almeida (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, políticas e formação** – Marília: ABPEE, 2012, p. 53-90.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Política de educação especial no Brasil: escolha de caminhos. IN: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia Almeida (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, políticas e formação** – Marília: ABPEE, 2012, p. 93-125.

TARTUCI; CARDOSO; FLORES. Salas de recursos multifuncionais em Goiás: formação docente e organização do trabalho pedagógico. In: **Inclusão escolar e educação especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Amélia Almeida (Orgs.). Marília: ABPEE, 2016.

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

Observatório do PNE - www.observatoriodopne.org.br/ Acesso em: 31 jan. 2019.

ROSA, M. V. F. P. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, A. F; ARAÚJO, R. N. A formação de professores para educação inclusiva: um olhar crítico. **Interfaces da Educ.** Paranaíba, v.7, n.19, p. 109-125. 2016.

SILVA, L. A; ABREU, L. C . C. Formação docente: alteridades contemporâneas. v.1, n. 1, artigo nº 39, p.529-547, outubro, 2016,

VICTOR, S. L; PILOTO, S. S. F. H. Formação do professor no contexto do observatório nacional de educação especial. IN: VICTOR, S. L; PILOTO, S. S. F. H (Orgs.). **Educação especial**: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016, p.159-178.

VIZZOTO, R; CHAVES, T. V. Formação inicial de professores: Reflexões e perspectivas acerca do estágio extracurricular, uma alternativa. **Revista de Ciências humanas e sociais**, v.2, n.1,p. 120-136. jan.-ago. 2016.

ANEXOS

ANEXO A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

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 (TCLE)

Título do projeto: A política de inclusão no município de Oeiras-PI na perspectiva do professor da classe comum

Pesquisadores responsáveis: Ana Valéria Marques Fortes Lustosa; Jacyara Caroline da Costa Osório

Telefone para contato: (86) 99520-6121

Email para contato: jacyara.osorio@yahoo.com.br

Senhor(a) professor(a),

Você está sendo **convidado (a)** para participar, como voluntário, na pesquisa intitulada “A política de inclusão no município de Oeiras-PI na perspectiva do professor da classe comum”. Caso aceite participar, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, poderá retirar o seu consentimento a qualquer tempo, independente da justificativa e sem prejuízos para você.

Esta pesquisa **justifica-se** pela escassez de estudos sobre as políticas de inclusão escolar a partir da ótica do professor da sala comum. Espera-se, pois, contribuir de forma substancial para as discussões a respeito da inclusão escolar do público-alvo da educação especial na escola comum, uma vez que, ao divulgar as políticas adotadas no município de Oeiras, apresentar-se-ão fatores facilitadores para implementação da política de inclusão escolar nacionalmente. Desta forma, informa-se que o **objetivo geral** da pesquisa é investigar como se estrutura, na perspectiva do professor da classe comum, como se estrutura a política de inclusão escolar no município de Oeiras- PI.

Nesse sentido, visando atender a **proposta metodológica** proposta no projeto, um dos instrumentos a ser utilizado nesta pesquisa será o questionário de avaliação da política de inclusão escolar: professor de classe comum (TANNÚS-VALADÃO; VILLARONGA;

LACERDA; MENDES, 2016) elaborado para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o intuito de avaliar a Política de Educação Especial, no âmbito do grupo de estudo do GPFOREESP da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Além deste, será utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada com os professores participantes a fim de aprofundar algumas questões. Os instrumentos serão aplicados nas escolas municipais de Oeiras em que os participantes trabalham, na data e no horário pré-definidos pelos mesmos, visando não comprometer suas atividades pedagógicas e durarão em média 1 hora. O período de coleta de dados compreenderá o mês de fevereiro ao mês de abril, sendo que o Sr(a). tem o direito de retirar o **consentimento** a qualquer tempo.

A pesquisa apresenta **riscos mínimos** para os participantes, tais como: fadiga, cansaço, tempo gasto para responder ao questionário e à entrevista, e ainda, mobilização de algum conteúdo emocional. Quanto aos incômodos gerados pela exposição às perguntas, o participante poderá interromper e retomar a qualquer momento, de acordo com suas possibilidades, podendo marcar novo horário para a conclusão dos procedimentos. Observa-se também, que em caso de qualquer desconforto ou dano aos participantes, a pesquisadora responsável pela pesquisa prestará **assistência integral, gratuita e pelo tempo que for necessário**.

Vale ressaltar que os participantes terão **confidencialidade e privacidade** reservadas, e poderão se desligar da pesquisa a qualquer momento, ou ainda por quaisquer imprevistos relacionados à integridade física, social e/ou psicológica. Os **benefícios** trazidos pela pesquisa serão a ampliação de estudos na área da inclusão escolar e os participantes poderão usufruir dos conhecimentos adquiridos e aplicá-los em sua vida profissional.

Como **garantia de acesso**, a qualquer tempo, você poderá se comunicar com as responsáveis pelo estudo, no caso de emergências ou para o esclarecimento de eventuais dúvidas, o que poderá ser feito através dos contatos explicitados neste Termo, que estarão disponíveis 24h por dia, durante toda semana.

Ainda, no caso de dúvidas relativas à questão ética da pesquisa, você poderá recorrer ao **Comitê de Ética em pesquisa humana da Universidade Federal do Piauí**, órgão colegiado multidisciplinar com funções consultivas, deliberativas e educativas, criado para apreciar os aspectos éticos das pesquisas acadêmicas que envolvem seres humanos, com o objetivo de preservar a integridade dos participantes. As informações necessárias para estabelecer contato com o referido Comitê estão ao final do Termo.

Ressalta-se que a pesquisa é **isenta de custos para os participantes**, desta forma, diante dos mesmos, os participantes serão ressarcidos. Além disso, a mesma não implica em qualquer tipo de remuneração aos participantes.

Declaro estar ciente e informado(a) sobre os procedimentos de realização da pesquisa, conforme explicitado acima e declaro que participarei voluntariamente. Ciente e de acordo com o _____ que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar da pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local e data: _____/_____/_____

Assinatura do(a) participante da pesquisa, nº da identidade

Dra. Ana Valéria Marque Fortes Lustosa
Pesquisadora responsável (docente)
Email: avfortes@gmail.com
Telefone: (86) 99408-1058

Esp. Jacyara Caroline da Costa Osório
Pesquisadora colaboradora (discente)
Email: jacyaraosorio@yahoo.com.br
Telefone: (86) 995206121

Informações sobre o Comitê de Ética da UFPI

No caso de dúvidas referente à aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética da UFPI, tem horário de funcionamento de 8h-12h e 14h-18h e está situado no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella -Bairro Ininga CEP: 64.049-550 - Teresina – PI, Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ, nos contatos de **telefone:**(86) 3237-2332 e **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br.

ANEXO B

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: PROFESSORES DE CLASSE COMUM

Autoras:

Gabriela Tannús-Valadão

Carla Ariela Rios Villaronga

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Enicéia Gonçalves Mendes

Layout:

Vivian Santos

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:

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 no exemplo abaixo:

G.B.4 – MUNICÍPIO EM QUE RESIDE																											
S	Ã	O		C	A	R	L	O	S																		

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!

C.1 IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA												
C.1.1 – Código da escola												

C.2 IDENTIFICAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE CLASSE COMUM														
C.2.1 – IDENTIFICAÇÃO ÚNICA (CÓDIGO GERADO PELO INEP)										C.2.2 – NÚMERO DO CPF				
													-	
C.2.3 – DATA DE NASCIMENTO					C.2.4 – UF DE NASCIMENTO									
		/		/										
C.2.5 – MUNICÍPIO DE NASCIMENTO														
C.2.6 – NACIONALIDADE														
<input checked="" type="checkbox"/> Brasileira <input type="checkbox"/> Brasileira – Nascido no exterior ou naturalizado <input type="checkbox"/> Estrangeira														
C.2.7 – CÓDIGO DO PAÍS DE ORIGEM (APENAS PARA ESTRANGEIROS)														
C.2.8 – MUNICÍPIO EM QUE RESIDE														
C.2.9 – UF		C.2.10 – LOCALIZAÇÃO DO ENDEREÇO						C.2.11 – SEXO						
		<input checked="" type="checkbox"/> Urbana <input type="checkbox"/> Rural						<input checked="" type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino						
C.2.12 – COR/RAÇA														
<input checked="" type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Indígena <input checked="" type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Não declarada														
C.2.13 – PROFISSIONAL SE ENQUADRA EM ALGUMA DESSAS CONDIÇÕES:														
<input checked="" type="checkbox"/> Deficiência intelectual <input type="checkbox"/> Deficiência física <input checked="" type="checkbox"/> Surdez <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva <input checked="" type="checkbox"/> Cegueira <input type="checkbox"/> Baixa visão <input checked="" type="checkbox"/> Deficiência múltipla* (Antes de assinalar veja a definição no manual) <input type="checkbox"/> Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento <input checked="" type="checkbox"/> Surdocegueira <input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação <input checked="" type="checkbox"/> Não se aplica														
C.3 FORMAÇÃO														
C.3.1 – ESCOLARIDADE														
<input checked="" type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Médio – Normal/Magistério <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Médio – Técnico <input type="checkbox"/> Ensino Superior														

C.3.2 – FORMAÇÃO INICIAL											
<input type="checkbox"/> Ensino Superior – Bacharelado	<input type="checkbox"/> Ensino Superior – Licenciatura										
<input type="checkbox"/> Ensino Superior – Tecnológico	<input type="checkbox"/> Não possuo										
C.3.2.1 – TIPO DE ENSINO DO PRIMEIRO CURSO DE LICENCIATURA											
<input type="checkbox"/> Presencial	<input type="checkbox"/> Semipresencial	<input type="checkbox"/> À Distância	<input type="checkbox"/> Não realizado								
C.3.2.2 – REDE DE ENSINO DO PRIMEIRO CURSO DE LICENCIATURA											
<input type="checkbox"/> Municipal	<input type="checkbox"/> Estadual	<input type="checkbox"/> Federal									
<input type="checkbox"/> Privada	<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não se aplica									
C.3.2.3 – CÓDIGO DA ÁREA DO CURSO DO PRIMEIRO CURSO DE LICENCIATURA											
<table border="1"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table>											
C.3.2.4 – CÓDIGO DO CURSO DO PRIMEIRO CURSO DE LICENCIATURA											
<table border="1"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table>											
C.3.2.5 – TEMPO DE CONCLUSÃO DO PRIMEIRO CURSO DE LICENCIATURA											
<input type="checkbox"/> Até 2 anos	<input type="checkbox"/> Há mais de 2 e menos de 5 anos										
<input type="checkbox"/> Há mais de 6 e menos de 10 anos	<input type="checkbox"/> Mais de 10 e menos de 15 anos										
<input type="checkbox"/> Há mais de 15 anos	<input type="checkbox"/> Curso em andamento										
<input type="checkbox"/> Não se aplica											
C.3.2.6 – O PRIMEIRO CURSO DE LICENCIATURA CONTEMPLOU CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL											
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim, em 1 disciplina										
<input type="checkbox"/> Sim, em 2 disciplinas	<input type="checkbox"/> Sim, em 3 ou mais disciplinas										
<input type="checkbox"/> Não se aplica											
C.3.2.6.1 – SE SIM, ESPECIFIQUE O TEMA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)											
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Deficiência física										
<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva										
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Baixa visão										
<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla* (Antes de assinalar veja a definição no manual)	<input type="checkbox"/> Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento										
<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação										
<input type="checkbox"/> Não se aplica											
C.3.3 – TIPO DO SEGUNDO CURSO DE LICENCIATURA											
<input type="checkbox"/> Presencial	<input type="checkbox"/> Semipresencial	<input type="checkbox"/> À Distância	<input type="checkbox"/> Não se aplica								
C.3.3.1 – REDE DE ENSINO DO SEGUNDO CURSO DE LICENCIATURA											
<input type="checkbox"/> Municipal	<input type="checkbox"/> Estadual	<input type="checkbox"/> Federal									
<input type="checkbox"/> Privada	<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não se aplica									
C.3.3.2 – CÓDIGO DA ÁREA DO CURSO DO SEGUNDO CURSO DE LICENCIATURA											
<table border="1"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table>											
C.3.3.3 – CÓDIGO DO SEGUNDO CURSO DE LICENCIATURA											
<table border="1"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table>											
C.3.3.4 – TEMPO DE CONCLUSÃO DO SEGUNDO CURSO DE LICENCIATURA											

<input type="checkbox"/> Até 2 anos	<input type="checkbox"/> Há mais de 2 e menos de 5 anos		
<input type="checkbox"/> Há mais de 6 e menos de 10 anos	<input type="checkbox"/> Mais de 10 e menos de 15 anos		
<input type="checkbox"/> Há mais de 15 anos	<input type="checkbox"/> Em andamento		
<input type="checkbox"/> Não se aplica			
C.3.3.5 – O SEGUNDO CURSO DE LICENCIATURA CONTEMPLA CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL			
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim, em 1 disciplina		
<input type="checkbox"/> Sim, em 2 disciplinas	<input type="checkbox"/> Sim, em 3 ou mais disciplinas		
<input type="checkbox"/> Não se aplica			
C.3.3.6 – SE SIM, ESPECIFIQUE O TEMA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
<input type="checkbox"/> Educação especial de forma genérica	<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual		
<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva		
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Baixa visão		
<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla* (Antes de assinalar veja a definição no manual)	<input type="checkbox"/> Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento		
<input type="checkbox"/> Deficiência física	<input type="checkbox"/> Surdocegueira		
<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação	<input type="checkbox"/> Não se aplica		
C.3.4 – FORMAÇÃO CONTINUADA			
C.3.4.1 – CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO			
<input type="checkbox"/> Doutorado	<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Especialização	
<input type="checkbox"/> Não possuo			
C.3.4.1.1 – TIPO			
<input type="checkbox"/> Presencial	<input type="checkbox"/> Semipresencial	<input type="checkbox"/> À distância	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.3.4.1.2 – REDE DE ENSINO			
<input type="checkbox"/> Municipal	<input type="checkbox"/> Estadual	<input type="checkbox"/> Federal	
<input type="checkbox"/> Privada	<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não se aplica	
C.3.4.1.3 – TEMPO DE CONCLUSÃO			
<input type="checkbox"/> Até 2 anos	<input type="checkbox"/> Há mais de 2 e menos de 5 anos		
<input type="checkbox"/> Há mais de 5 e menos de 10 anos	<input type="checkbox"/> Há mais de 10 e menos de 15 anos		
<input type="checkbox"/> Há mais de 15 anos	<input type="checkbox"/> Em andamento		
<input type="checkbox"/> Não se aplica			
C.3.4.2 – FORMAÇÃO MAIS ALTA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL			
<input type="checkbox"/> Doutorado	<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Especialização	
<input type="checkbox"/> Não possuo formação na área			
C.3.4.2.1 – SE SIM, ESPECIFIQUE O TEMA (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS JULGAR NECESSÁRIO)			
<input type="checkbox"/> Generalizado sem especificar nenhum público	<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual		
<input type="checkbox"/> Deficiência física	<input type="checkbox"/> Surdez		
<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/> Cegueira		
<input type="checkbox"/> Baixa visão	<input type="checkbox"/> Surdocegueira		

<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla* (Antes de assinalar veja a definição no manual)	<input type="checkbox"/> Autismo ou outros Transtornos Globais do Desenvolvimento	
<input type="checkbox"/> Altas habilidades/superdotação		
<input type="checkbox"/> Não se aplica	<input type="checkbox"/> Não sei	
C.3.4.3 – CURSO REALIZADO NOS DOIS ÚLTIMOS ANOS (ÚLTIMO REALIZADO)		
<input type="checkbox"/> Educação inclusiva	<input type="checkbox"/> Educação Especial	
<input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Não possui	
C.3.4.3.1 – REDE DE ENSINO EM QUE O ÚLTIMO CURSO FOI REALIZADO		
<input type="checkbox"/> Municipal	<input type="checkbox"/> Estadual	<input type="checkbox"/> Federal
<input type="checkbox"/> Privada	<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.3.4.3.2 – AVALIE A CONTRIBUIÇÃO DESSE CURSO PARA SUA ATUAÇÃO:		
<input type="checkbox"/> Extremamente significativa	<input type="checkbox"/> Muito significativa	<input type="checkbox"/> Moderadamente Significativa
<input type="checkbox"/> Pouco significativa	<input type="checkbox"/> Nada significativa	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.3.5 – FORMAÇÃO EM SERVIÇO:		
C.3.5.1 – TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE:		
<input type="checkbox"/> De 1 a 3 anos	<input type="checkbox"/> De 4 a 10 anos	<input type="checkbox"/> De 11 a 20 anos
<input type="checkbox"/> De 21 a 30 anos	<input type="checkbox"/> Acima de 30 anos	

C.4 – CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO ATUAL		
C.4.1 – SITUAÇÃO FUNCIONAL/ REGIME DE CONTRATAÇÃO/TIPO DE VÍNCULO (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)		
<input type="checkbox"/> Concursado/efetivo/estável	<input type="checkbox"/> Contrato temporário	<input type="checkbox"/> Contrato terceirizado
<input type="checkbox"/> Contrato CLT	<input type="checkbox"/> Outro	
C.4.2 – FAIXA SALARIAL		
<input type="checkbox"/> Até 1 salários mínimos (Até 937,00)		
<input type="checkbox"/> De 1 a 3 salários mínimos (de 937,01 até R\$2.811,00)		
<input type="checkbox"/> De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.811,01 até R\$ 5.622,00).		
<input type="checkbox"/> De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.622,01 até R\$ 8.433,00).		
<input type="checkbox"/> De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 8.433,01 até R\$ 11.244,00).		
<input type="checkbox"/> De 12 a 27 salários mínimos (de R\$ 11.244,01 até R\$ 25.299,00)		
<input type="checkbox"/> Mais de 27 salários (25.299,01)		
C.4.3 – CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL		
<input type="checkbox"/> De 1 a 20 horas	<input type="checkbox"/> De 21 a 40 horas	<input type="checkbox"/> De 41 a 60 horas
<input type="checkbox"/> Acima de 60 horas		

C.4.4 – ETAPA EM QUE LECIONA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)		
<input type="checkbox"/> EDUCAÇÃO INFANTIL	<input type="checkbox"/> Creche	<input type="checkbox"/> Pré-escola

] ENSINO FUNDAMENTAL	<input type="checkbox"/> 1º Ano <input type="checkbox"/> 2º Ano/1ª Série	<input type="checkbox"/> 3º Ano/2ª Série
	<input type="checkbox"/> 4º Ano/3ª Série <input type="checkbox"/> 5º Ano/4ª Série	<input type="checkbox"/> 6º Ano/5ª Série
	<input type="checkbox"/> 7º Ano/6ª Série <input type="checkbox"/> 8º Ano/7ª Série	<input type="checkbox"/> 9º Ano/8ª Série
] ENSINO MÉDIO	<input type="checkbox"/> 1º Ano <input type="checkbox"/> 2º Ano	<input type="checkbox"/> 3º Ano
] ENSINO MÉDIO NORMAL (ANTIGO MAGISTÉRIO)	<input type="checkbox"/> 1ª Ano <input type="checkbox"/> 3º Ano	<input type="checkbox"/> 2º Ano <input type="checkbox"/> 4º Ano
] EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Anos iniciais (termo I) <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Anos finais (termo II) <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Anos iniciais e finais (termo I e II)	
] EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	<input type="checkbox"/> Curso técnico integrado <input type="checkbox"/> 2ª Série <input type="checkbox"/> 4ª Série	<input type="checkbox"/> 1ª Série <input type="checkbox"/> 3ª Série <input type="checkbox"/> Não seriado
] OUTROS		
] NÃO SEI		
C.4.5 – DISCIPLINAS EM QUE LECIONA QUE POSSUI ESTUDANTE (S) PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL		
C.4.5.1 – TURMA 1		
C.4.5.1.1 – NÚMERO DE ESTUDANTES EM SUA SALA DE AULA		
<input type="checkbox"/> De 0 a 20 estudantes <input type="checkbox"/> De 31 a 40 estudantes	<input type="checkbox"/> De 21 a 30 estudantes <input type="checkbox"/> Acima de 40 estudantes	
C.4.5.1.2 – NÚMERO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SUA SALA DE AULA		
<input type="checkbox"/> Sim, 1 estudante <input type="checkbox"/> Sim, 4 ou mais estudantes	<input type="checkbox"/> Sim, 2 estudantes <input type="checkbox"/> Não se aplica	<input type="checkbox"/> Sim, 3 estudantes
C.4.5.2 – TURMA 2		
C.4.5.2.1 – NÚMERO DE ESTUDANTES EM SUA SALA DE AULA		
<input type="checkbox"/> De 0 a 20 estudantes <input type="checkbox"/> De 31 a 40 estudantes	<input type="checkbox"/> De 21 a 30 estudantes <input type="checkbox"/> Acima de 40 estudantes	
C.4.5.2.2 – NÚMERO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SUA SALA DE AULA		
<input type="checkbox"/> Sim, 1 estudante <input type="checkbox"/> Sim, 4 ou mais estudantes	<input type="checkbox"/> Sim, 2 estudantes <input type="checkbox"/> Não se aplica	<input type="checkbox"/> Sim, 3 estudantes
C.4.5.3 – TURMA 3		
C.4.5.3.1 – NÚMERO DE ESTUDANTES EM SUA SALA DE AULA		
<input type="checkbox"/> De 0 a 20 estudantes	<input type="checkbox"/> De 21 a 30 estudantes	

<input type="checkbox"/> De 31 a 40 estudantes		<input type="checkbox"/> Acima de 40 estudantes	
C.4.5.3.2 – NÚMERO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SUA SALA DE AULA			
<input type="checkbox"/> Sim, 1 estudante		<input type="checkbox"/> Sim, 2 estudantes	
<input type="checkbox"/> Sim, 4 ou mais estudantes		<input type="checkbox"/> Não se aplica	
<input type="checkbox"/> Sim, 3 estudantes			
C.4.5.4 – TURMA 4			
C.4.5.4.1 – NÚMERO DE ESTUDANTES EM SUA SALA DE AULA			
<input type="checkbox"/> De 0 a 20 estudantes		<input type="checkbox"/> De 21 a 30 estudantes	
<input type="checkbox"/> De 31 a 40 estudantes		<input type="checkbox"/> Acima de 40 estudantes	
C.4.5.4.2 – NÚMERO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SUA SALA DE AULA			
<input type="checkbox"/> Sim, 1 estudante		<input type="checkbox"/> Sim, 2 estudantes	
<input type="checkbox"/> Sim, 4 ou mais estudantes		<input type="checkbox"/> Não se aplica	
<input type="checkbox"/> Sim, 3 estudantes			
C.4.5.5 – TURMA 5			
C.4.5.5.1 – NÚMERO DE ESTUDANTES EM SUA SALA DE AULA			
<input type="checkbox"/> De 0 a 20 estudantes		<input type="checkbox"/> De 21 a 30 estudantes	
<input type="checkbox"/> De 31 a 40 estudantes		<input type="checkbox"/> Acima de 40 estudantes	
C.4.5.5.2 – NÚMERO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SUA SALA DE AULA			
<input type="checkbox"/> Sim, 1 estudante		<input type="checkbox"/> Sim, 2 estudantes	
<input type="checkbox"/> Sim, 4 ou mais estudantes		<input type="checkbox"/> Não se aplica	
<input type="checkbox"/> Sim, 3 estudantes			
C.5 – AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL			
C.5.1 – IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL			
C.5.1.1 – ESTUDANTE 1			
C.5.1.1.1 – ESTUDANTE POSSUI DIAGNÓSTICO MÉDICO OU PARECER EDUCACIONAL			
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
C.5.1.1.2 – IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual		<input type="checkbox"/> Deficiência física	
<input type="checkbox"/> Surdez		<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	
<input type="checkbox"/> Cegueira		<input type="checkbox"/> Baixa visão	
<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla* (Antes de assinalar veja a definição no manual)		<input type="checkbox"/> Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento	
<input type="checkbox"/> Surdocegueira		<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação	
<input type="checkbox"/> Não se aplica			
C.5.1.2 – ESTUDANTE 2			
C.5.1.2.1 – ESTUDANTE POSSUI DIAGNÓSTICO MÉDICO OU PARECER EDUCACIONAL			
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
C.5.1.2.2 – IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			

<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual <input type="checkbox"/> Surdez <input type="checkbox"/> Cegueira <input type="checkbox"/> Deficiência múltipla* (Antes de assinalar veja a definição no manual) <input type="checkbox"/> Surdocegueira <input type="checkbox"/> Não se aplica	<input type="checkbox"/> Deficiência física <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Baixa visão <input type="checkbox"/> Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento <input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação
C.5.1.3 – ESTUDANTE 3	
C.5.1.3.1 – ESTUDANTE POSSUI DIAGNÓSTICO MÉDICO OU PARECER EDUCACIONAL	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
C.5.1.3.2 – IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)	
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual <input type="checkbox"/> Surdez <input type="checkbox"/> Cegueira <input type="checkbox"/> Deficiência múltipla* (Antes de assinalar veja a definição no manual) <input type="checkbox"/> Surdocegueira <input type="checkbox"/> Não se aplica	<input type="checkbox"/> Deficiência física <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Baixa visão <input type="checkbox"/> Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento <input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação
C.5.1.4 – ESTUDANTE 4	
C.5.4.1.1 – ESTUDANTE POSSUI DIAGNÓSTICO MÉDICO OU PARECER EDUCACIONAL	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
C.5.4.1.2 – IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)	
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual <input type="checkbox"/> Surdez <input type="checkbox"/> Cegueira <input type="checkbox"/> Deficiência múltipla* (Antes de assinalar veja a definição no manual) <input type="checkbox"/> Surdocegueira <input type="checkbox"/> Não se aplica	<input type="checkbox"/> Deficiência física <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Baixa visão <input type="checkbox"/> Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento <input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação
C.5.1.5 – ESTUDANTE 5	
C.5.5.1.1 – ESTUDANTE POSSUI DIAGNÓSTICO MÉDICO OU PARECER EDUCACIONAL	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
C.5.5.1.2 – IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)	
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual <input type="checkbox"/> Surdez <input type="checkbox"/> Cegueira <input type="checkbox"/> Deficiência múltipla* (Antes de assinalar veja a definição no manual) <input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Deficiência física <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Baixa visão <input type="checkbox"/> Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento <input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação

<input type="checkbox"/> Não se aplica		
C.5.2 – AVALIAÇÃO, PARA IDENTIFICAÇÃO, NA MAIORIA DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL É ANTERIOR A ENTRADA NA ESCOLA:		
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim, para alguns	<input type="checkbox"/> Sim, para a maioria
<input type="checkbox"/> Sim, para todos	<input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.5.3 – AVALIAÇÃO, PARA IDENTIFICAÇÃO, É REALIZADA NA MAIORIA DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DIAGNÓSTICO MÉDICO:		
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim, para alguns	<input type="checkbox"/> Sim, para a maioria
<input type="checkbox"/> Sim, para todos	<input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.5.4 – AVALIAÇÃO, PARA IDENTIFICAÇÃO, É REALIZADA NA MAIORIA DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR PARECER EDUCACIONAL:		
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim, para alguns	<input type="checkbox"/> Sim, para a maioria
<input type="checkbox"/> Sim, para todos	<input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.5.5 – AS FAMÍLIAS SÃO SOLICITADAS PARA AUTORIZAR A ELABORAÇÃO DO PARECER EDUCACIONAL DA MAIORIA DOS ESTUDANTES:		
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim, para alguns	<input type="checkbox"/> Sim, para a maioria
<input type="checkbox"/> Sim, para todos	<input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.5.6 – INDIQUE SE VOCÊ PARTICIPA NA ELABORAÇÃO DO PARECER EDUCACIONAL:		
<input type="checkbox"/> Sim, de todos	<input type="checkbox"/> Sim, da maioria	<input type="checkbox"/> Sim, poucos
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica	
C.5.7 – ACESSO AO PARECER EDUCACIONAL		
<input type="checkbox"/> Não tenho acesso	<input type="checkbox"/> Não sei se tenho acesso	<input type="checkbox"/> Tenho acesso com autorização
<input type="checkbox"/> Tenho livre acesso	<input type="checkbox"/> Não se aplica	
C.5.8 – SELECIONE A EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO PARECER EDUCACIONAL (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)		
C.5.8.1 – EQUIPE DOCENTE (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)		
<input type="checkbox"/> Outro professor de Educação Infantil <input type="checkbox"/> Outro professor de Professor de Ensino Fundamental – Anos Iniciais <input type="checkbox"/> Outro professor de Professor de Ensino Fundamental – Anos Finais <input type="checkbox"/> Outro professor de Ensino Médio <input type="checkbox"/> Outro professor de Educação de Jovens e Adultos <input type="checkbox"/> Professor itinerante <input type="checkbox"/> Professor da sala de sala de recursos multifuncionais <input type="checkbox"/> Professor de Educação Especial que atua na sala comum <input type="checkbox"/> Professor bilíngue <input type="checkbox"/> Outro		
C.5.8.2 – EQUIPE DE GESTÃO (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)		
<input type="checkbox"/> Coordenador Pedagógico	<input type="checkbox"/> Direção escolar	
<input type="checkbox"/> Supervisor de ensino	<input type="checkbox"/> Orientador educacional	

<input type="checkbox"/> Setor responsável pela Educação Especial do município		<input type="checkbox"/> Outro profissional de dentro da escola	
		<input type="checkbox"/> Outro profissional de fora da escola	
C.5.8.3 – EQUIPE MULTIDISCIPLINAR			
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
<input type="checkbox"/> Assistente Social		<input type="checkbox"/> Fisioterapeuta	
<input type="checkbox"/> Fonoaudiólogo Escolar		<input type="checkbox"/> Pedagogo	
<input type="checkbox"/> Psicólogo Escolar		<input type="checkbox"/> Terapeuta Ocupacional Escolar	
<input type="checkbox"/> Outro			
C.5.8.4 – EQUIPE DE APOIO ESCOLAR			
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
<input type="checkbox"/> Auxiliar de professor		<input type="checkbox"/> Brailista	
<input type="checkbox"/> Cuidador/Atendente pessoal		<input type="checkbox"/> Estagiário	
<input type="checkbox"/> Acompanhante		<input type="checkbox"/> Instrutor de Libras	
<input type="checkbox"/> Guia-intérprete		<input type="checkbox"/> Outro	
<input type="checkbox"/> Tradutor e intérprete de Libras/Língua portuguesa			
C.5.8.5 – FAMILIARES OU RESPONSÁVEIS LEGAIS			
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
<input type="checkbox"/> Estudante		<input type="checkbox"/> Família	<input type="checkbox"/> Responsáveis legais
<input type="checkbox"/> Outro			
<input type="checkbox"/> Não possui parecer educacional			
C.5.9 – LOCAL QUE OCORREU A AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DA MAIRIA DOS SEUS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:			
<input type="checkbox"/> Unidade escolar pública atual		<input type="checkbox"/> Unidade escolar pública anterior	
<input type="checkbox"/> Unidade escolar privada atual		<input type="checkbox"/> Unidade escolar privada anterior	
<input type="checkbox"/> Sistema de Saúde Pública		<input type="checkbox"/> Sistema de Saúde Privado	
<input type="checkbox"/> Instituição Filantrópica		<input type="checkbox"/> Não se aplica	
C.6 – DESDOBRAMENTOS DA IDENTIFICAÇÃO DO(A) ESTUDANTE PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL			
C.6.1 – EXISTÊNCIA DE PROCEDIMENTO/ENCAMINHAMENTO APÓS O PARECER EDUCACIONAL OU DIAGNÓSTICO MÉDICO:			
<input type="checkbox"/> Sim		<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.6.1.1 – PROCEDIMENTO/ENCAMINHAMENTO REALIZADO APÓS PARECER EDUCACIONAL OU DIAGNÓSTICO MÉDICO			
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)			
<input type="checkbox"/> Classe Especial		<input type="checkbox"/> Classe Hospitalar	
<input type="checkbox"/> Educação a distância		<input type="checkbox"/> Educação Domiciliar	
<input type="checkbox"/> Escola Especial		<input type="checkbox"/> Recebe suporte do professor itinerante	
<input type="checkbox"/> Recebe suporte do ensino colaborativo		<input type="checkbox"/> Sala de sala de recursos multifuncionais	
<input type="checkbox"/> Recebe suporte do serviço de consultoria colaborativa		<input type="checkbox"/> Serviços de saúde	
<input type="checkbox"/> Não sei		<input type="checkbox"/> Outros	
		<input type="checkbox"/> Não se aplica	

C.7 – PRÁTICA PEDAGÓGICA				
C.7.1 – ORGANIZAÇÃO PARA PLANEJAR O ENSINO				
C.7.1.1 – PARTICIPA DO PLANEJAMENTO CURRICULAR COLETIVO				
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não			
C.7.1.2 – TEMPO DE PLANEJAMENTO				
<input checked="" type="checkbox"/> Anual	<input type="checkbox"/> Semestral	<input type="checkbox"/> Bimestral		
<input checked="" type="checkbox"/> Mensal	<input type="checkbox"/> Quinzenal	<input type="checkbox"/> 2 vezes por semana		
<input checked="" type="checkbox"/> 1 vez por semana	<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não existe		
C.7.1.3 – REELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO É:				
<input checked="" type="checkbox"/> Anual	<input type="checkbox"/> Semestral	<input type="checkbox"/> Bimestral		
<input checked="" type="checkbox"/> Mensal	<input type="checkbox"/> Quinzenal	<input type="checkbox"/> 2 vezes por semana		
<input checked="" type="checkbox"/> 1 vez por semana	<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não existe		
C.7.1.4 – PARTICIPANTES DA ELABORAÇÃO/REELABORAÇÃO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)				
<input checked="" type="checkbox"/> Professor de Língua Portuguesa como segunda língua	<input type="checkbox"/> Professor bilíngue			
<input checked="" type="checkbox"/> Professor itinerante	<input type="checkbox"/> Professor de Libras			
<input checked="" type="checkbox"/> Guia-intérprete	<input type="checkbox"/> Instrutor de Libras			
<input checked="" type="checkbox"/> Tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa	<input type="checkbox"/> Membro(s) da equipe de gestão			
<input checked="" type="checkbox"/> Membro(s) de instituições especializadas	<input type="checkbox"/> Membro(s) da equipe multidisciplinar			
<input checked="" type="checkbox"/> Membro(s) da família ou responsáveis legais	<input type="checkbox"/> Membro(s) da equipe de apoio			
<input checked="" type="checkbox"/> Professor da sala de recursos multifuncionais	<input type="checkbox"/> Membro(s) que oferecem assessoria da Universidade local			
<input checked="" type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Professor de Educação Especial que atua na sala comum			
	<input type="checkbox"/> Não se aplica			
C.7.1.5 – SE A ELABORAÇÃO FOR SEMANAL, SUA DURAÇÃO É DE:				
<input checked="" type="checkbox"/> Menos que 1 hora	<input type="checkbox"/> 1 hora	<input type="checkbox"/> Entre 1 e 2 horas		
<input checked="" type="checkbox"/> 2 horas	<input type="checkbox"/> Entre 2 e 3 horas	<input type="checkbox"/> Acima de 3 horas		
<input checked="" type="checkbox"/> Não se aplica				
C.7.1.6 – LOCAL				
<input checked="" type="checkbox"/> Em casa	<input type="checkbox"/> Não tem local estabelecido	<input type="checkbox"/> Sala dos professores		
<input checked="" type="checkbox"/> Sala de aula	<input type="checkbox"/> Sala de reuniões da escola	<input type="checkbox"/> Outro		
<input checked="" type="checkbox"/> Não se aplica				
C.7.1.7 – A SISTEMÁTICA DE PLANEJAMENTO É SUFICIENTE PARA DIFERENCIAR ATIVIDADES DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:				
<input checked="" type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca
C.8 – PLANEJAMENTO ESPECÍFICO PARA O ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL				

C.8.1 – PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DA MAIORIA DOS PLANOS EDUCACIONAIS INDIVIDUAIS (PEI) PARA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:		
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Existe, mas não possui documentação
<input type="checkbox"/> Não existe	<input type="checkbox"/> Não se aplica	
C.8.2 – TEMPO PARA PLANEJAR O ENSINO INDIVIDUALIZADO PARA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA COMUM:		
<input checked="" type="checkbox"/> Não suficiente	<input type="checkbox"/> Parcialmente suficiente	<input type="checkbox"/> Suficiente
<input checked="" type="checkbox"/> Não planeja	<input type="checkbox"/> Não se aplica	
C.8.3 – ELABORAÇÃO DA MAIORIA DOS PLANOS EDUCACIONAIS INDIVIDUAIS – PEI		
<input checked="" type="checkbox"/> Anual	<input type="checkbox"/> Semestral	<input type="checkbox"/> Bimestral
<input checked="" type="checkbox"/> Mensal	<input type="checkbox"/> Cada fim de etapa de ensino	<input type="checkbox"/> Quando alguém solicita
<input checked="" type="checkbox"/> Não existe PEI	<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.8.4 – REELABORAÇÃO DA MAIORIA DOS PLANOS EDUCACIONAIS INDIVIDUAIS – PEI		
<input checked="" type="checkbox"/> Anual	<input type="checkbox"/> Semestral	<input type="checkbox"/> Bimestral
<input checked="" type="checkbox"/> Mensal	<input type="checkbox"/> Cada fim de etapa de ensino	<input type="checkbox"/> Quando alguém solicita
<input checked="" type="checkbox"/> Não existe PEI	<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.8.5 – SELECIONA APENAS OS PARTICIPANTES, DA MAIORIA, DAS ELABORAÇÕES/REELABORAÇÕES DOS PLANOS EDUCACIONAIS INDIVIDUAIS – PEI (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)		
C.8.5.1 – EQUIPE DOCENTE		
<input checked="" type="checkbox"/> Outro professor de Educação Infantil		
<input checked="" type="checkbox"/> Outro professor de Professor de Ensino Fundamental – Anos Iniciais		
<input checked="" type="checkbox"/> Outro professor de Professor de Ensino Fundamental – Anos Finais		
<input checked="" type="checkbox"/> Outro professor de Ensino Médio		
<input checked="" type="checkbox"/> Outro professor de Educação de Jovens e Adultos		
<input checked="" type="checkbox"/> Professor itinerante		
<input checked="" type="checkbox"/> Professor da sala de recursos multifuncional		
<input checked="" type="checkbox"/> Professor de Educação Especial que atua na sala comum		
<input checked="" type="checkbox"/> Professor bilíngue		
<input checked="" type="checkbox"/> Professor de Libras		
<input checked="" type="checkbox"/> Outro		
<input checked="" type="checkbox"/> Não sei		
<input checked="" type="checkbox"/> Não existe PEI		
C.8.5.2 – EQUIPE DE GESTÃO		
<input checked="" type="checkbox"/> Coordenador Pedagógico	<input type="checkbox"/> Direção escolar	
<input checked="" type="checkbox"/> Supervisor de Ensino	<input type="checkbox"/> Orientador educacional	
<input checked="" type="checkbox"/> Setor responsável pela Educação Especial do Município	<input type="checkbox"/> Outro	

<input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/> Não existe PEI	
C.8.5.3 – EQUIPE MULTIDISCIPLINAR	
<input type="checkbox"/> Assistente Social <input type="checkbox"/> Fonoaudiólogo Escolar <input type="checkbox"/> Psicólogo Escolar <input type="checkbox"/> Outro profissional de dentro da escola <input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/> Fisioterapeuta <input type="checkbox"/> Pedagogo <input type="checkbox"/> Terapeuta Ocupacional Escolar <input type="checkbox"/> Outro profissional de fora da escola <input type="checkbox"/> Não existe PEI
C.8.5.4 – EQUIPE DE APOIO ESCOLAR	
<input type="checkbox"/> Auxiliar de professor <input type="checkbox"/> Cuidador\Atendente pessoal <input type="checkbox"/> Acompanhante <input type="checkbox"/> Guia-intérprete <input type="checkbox"/> Tradutor e intérprete de Libras/Língua portuguesa	<input type="checkbox"/> Brailista <input type="checkbox"/> Estagiário <input type="checkbox"/> Instrutor de Libras <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/> Não existe PEI
C.8.5.5 – FAMILIARES OU RESPONSÁVEIS LEGAIS	
<input type="checkbox"/> Estudante <input type="checkbox"/> Outro	<input type="checkbox"/> Família <input type="checkbox"/> Não sei
<input type="checkbox"/> Responsáveis legais <input type="checkbox"/> Não existe PEI	
C.9 – ESTRUTURA DOS PLANOS EDUCACIONAIS INDIVIDUAIS – PEI	
C.9.1 – ASSINALE TODOS OS APOIOS/SERVIÇOS UTILIZADOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS SEUS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/ ASSINALE, TAMBÉM, OS LOCAIS QUE OS PEI SÃO CONTEMPLADOS:	
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)	
C.9.1.1 – ESTUDANTE 1	
C.9.1.1.1 – APOIO/ SERVIÇO	C.9.1.1.2 – LOCAL
<input type="checkbox"/> Educação especial	<input type="checkbox"/> Sala de recursos multifuncionais <input type="checkbox"/> Escola especial\Instituição especializada <input type="checkbox"/> Parceria do professor de Educação Especial em sala de aula <input type="checkbox"/> Professor itinerante <input type="checkbox"/> Educação Domiciliar <input type="checkbox"/> Classe Hospitalar <input type="checkbox"/> Classe Especial <input type="checkbox"/> Educação a distância
<input type="checkbox"/> Auxílio de um adulto (Auxiliar de Vida Diária)	<input type="checkbox"/> Sala comum <input type="checkbox"/> Fora da sala comum
<input type="checkbox"/> Suporte acadêmico (reforço/apoio escolar)	<input type="checkbox"/> Sala comum <input type="checkbox"/> Fora da sala comum
<input type="checkbox"/> Terapia Ocupacional	<input type="checkbox"/> Sala comum <input type="checkbox"/> Fora da sala comum

┘ Fisioterapia	┘ Sala comum	┘ Fora da sala comum
┘ Fonoaudiologia	┘ Sala comum	┘ Fora da sala comum
┘ Assistência médica	┘ Sala comum	┘ Fora da sala comum
┘ Psicologia escolar	┘ Sala comum	┘ Fora da sala comum
┘ Não sei		
┘ Não se aplica		
C.9.1.2 – ESTUDANTE 2		
C.9.1.2.1 – APOIO/ SERVIÇO	C.9.1.2.2 – LOCAL	
┘ Educação Especial	┘ Sala de recursos multifuncionais ┘ Escola especial\Instituição especializada ┘ Parceria do professor de Educação Especial em sala de aula ┘ Professor itinerante ┘ Educação Domiciliar ┘ Classe Hospitalar ┘ Classe Especial ┘ Educação a distância	
┘ Auxílio de um adulto (Auxiliar de Vida Diária)	┘ Sala comum	┘ Fora da sala comum
┘ Suporte acadêmico (reforço/apoio escolar)	┘ Sala comum	┘ Fora da sala comum
┘ Terapia Ocupacional	┘ Sala comum	┘ Fora da sala comum
┘ Fisioterapia	┘ Sala comum	┘ Fora da sala comum
┘ Fonoaudiologia	┘ Sala comum	┘ Fora da sala comum
┘ Assistência médica	┘ Sala comum	┘ Fora da sala comum
┘ Psicologia escolar	┘ Sala comum	┘ Fora da sala comum
┘ Não sei		
┘ Não se aplica		
C.9.1.3 – ESTUDANTE 3		
C.9.1.3.1 – APOIO/ SERVIÇO	C.9.1.3.2 – LOCAL	
┘ Educação especial	┘ Sala de recursos multifuncionais	

	<ul style="list-style-type: none"> └ Escola especial\Instituição especializada └ Parceria do professor de Educação Especial em sala de aula └ Professor itinerante └ Educação Domiciliar └ Classe Hospitalar └ Classe Especial └ Educação a distância 	
└ Auxílio de um adulto (Auxiliar de Vida Diária)	└ Sala comum	└ Fora da sala comum
└ Suporte acadêmico (reforço/apoio escolar)	└ Sala comum	└ Fora da sala comum
└ Terapia Ocupacional	└ Sala comum	└ Fora da sala comum
└ Fisioterapia	└ Sala comum	└ Fora da sala comum
└ Fonoaudiologia	└ Sala comum	└ Fora da sala comum
└ Assistência médica	└ Sala comum	└ Fora da sala comum
└ Psicologia escolar	└ Sala comum	└ Fora da sala comum
└ Não sei		
└ Não se aplica		
C. 9.1. 4 – ESTUDANTE 4		
C.9.1.4.1 – APOIO/ SERVIÇO	C.9.1.4.2 – LOCAL	
└ Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> └ Sala de recursos multifuncionais └ Escola especial\Instituição especializada └ Parceria do professor de Educação Especial em sala de aula └ Professor itinerante └ Educação Domiciliar └ Classe Hospitalar └ Classe Especial └ Educação a distância 	
└ Auxílio de um adulto (Auxiliar de Vida Diária)	└ Sala comum	└ Fora da sala comum
└ Suporte acadêmico (reforço/apoio escolar)	└ Sala comum	└ Fora da sala comum
└ Terapia Ocupacional	└ Sala comum	└ Fora da sala comum

<input type="checkbox"/> Fisioterapia	<input type="checkbox"/> Sala comum	<input type="checkbox"/> Fora da sala comum
<input type="checkbox"/> Fonoaudiologia	<input type="checkbox"/> Sala comum	<input type="checkbox"/> Fora da sala comum
<input type="checkbox"/> Assistência médica	<input type="checkbox"/> Sala comum	<input type="checkbox"/> Fora da sala comum
<input type="checkbox"/> Psicologia escolar	<input type="checkbox"/> Sala comum	<input type="checkbox"/> Fora da sala comum
<input type="checkbox"/> Não sei		
<input type="checkbox"/> Não se aplica		
C.9.1.5 – ESTUDANTE 5		
C.9.1.5.1 – APOIO/ SERVIÇO	C.9.1.5.2 – LOCAL	
<input type="checkbox"/> Educação Especial	<input type="checkbox"/> Sala de recursos multifuncionais <input type="checkbox"/> Escola especial\Instituição especializada <input type="checkbox"/> Parceria do professor de Educação Especial em sala de aula <input type="checkbox"/> Professor itinerante <input type="checkbox"/> Educação Domiciliar <input type="checkbox"/> Classe Hospitalar <input type="checkbox"/> Classe Especial <input type="checkbox"/> Educação a distância	
<input type="checkbox"/> Auxílio de um adulto (Auxiliar de Vida Diária)	<input type="checkbox"/> Sala comum	<input type="checkbox"/> Fora da sala comum
<input type="checkbox"/> Suporte acadêmico (reforço/apoio escolar)	<input type="checkbox"/> Sala comum	<input type="checkbox"/> Fora da sala comum
<input type="checkbox"/> Terapia Ocupacional	<input type="checkbox"/> Sala comum	<input type="checkbox"/> Fora da sala comum
<input type="checkbox"/> Fisioterapia	<input type="checkbox"/> Sala comum	<input type="checkbox"/> Fora da sala comum
<input type="checkbox"/> Fonoaudiologia	<input type="checkbox"/> Sala comum	<input type="checkbox"/> Fora da sala comum
<input type="checkbox"/> Assistência médica	<input type="checkbox"/> Sala comum	<input type="checkbox"/> Fora da sala comum
<input type="checkbox"/> Psicologia escolar	<input type="checkbox"/> Sala comum	<input type="checkbox"/> Fora da sala comum
<input type="checkbox"/> Não sei		
<input type="checkbox"/> Não se aplica		
C.9.2 – EQUIPE DE APOIO ESCOLAR		
<input type="checkbox"/> Muito satisfatório	<input type="checkbox"/> Parcialmente satisfatório	<input type="checkbox"/> Indiferente
<input type="checkbox"/> Insatisfatório	<input type="checkbox"/> Muito insatisfatório	<input type="checkbox"/> Não necessita
<input type="checkbox"/> Não sei	<input type="checkbox"/> Não se aplica	

C.9.3 – SOBRE A PARTICIPAÇÃO, DA MAIORIA, DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SUA SALA DE AULA:				
<input type="checkbox"/>	Não participa das atividades da sala			
<input type="checkbox"/>	Participa apenas de algumas atividades			
<input type="checkbox"/>	Participa de algumas atividades e precisa de ajuda algumas vezes			
<input type="checkbox"/>	Participa de todas atividades, mas sempre precisa de auxílio			
<input type="checkbox"/>	Participa de todas as atividades, mas algumas vezes precisa de auxílio			
<input type="checkbox"/>	Participa de todas as atividades e não precisa de auxílio			
<input type="checkbox"/>	Não se aplica			
C.9.4 – EXISTE NECESSIDADE DE ALGUM PROCEDIMENTO DIFERENCIADO DO PROFESSOR PARA QUE A MAIORIA DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPEM DAS ATIVIDADES EM SALA				
<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Sim, mas não frequente	<input type="checkbox"/>
				Sim, na maioria das vezes
<input type="checkbox"/>	Sim, em todas atividades		<input type="checkbox"/>	Não se aplica
C.9.5 – DIFERENCIAÇÕES CURRICULARES DESENVOLVIDAS EM RELAÇÃO ÀS ESPECIFICIDADES DO:				
C.9.5.1 – ESTUDANTE 1				
C.9.5.1.1 – NOS OBJETIVOS				
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Em parte	<input type="checkbox"/>
				Não
				Não se aplica
C.9.5.1.2 – NOS MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS				
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Em parte	<input type="checkbox"/>
				Não
				Não se aplica
C.9.5.1.3 – NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO				
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Em parte	<input type="checkbox"/>
				Não
				Não se aplica
C.9.5.1.4 – NOS CONTEÚDOS				
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Em parte	<input type="checkbox"/>
				Não
				Não se aplica
C.9.5.1.5 – NA METODOLOGIA				
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Em parte	<input type="checkbox"/>
				Não
				Não se aplica
C.9.5.1.6 – NA DIDÁTICA				
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Em parte	<input type="checkbox"/>
				Não
				Não se aplica
C.9.5.2 – ESTUDANTE 2				
C.9.5.2.1 – NOS OBJETIVOS				
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Em parte	<input type="checkbox"/>
				Não
				Não se aplica
C.9.5.2.2 – NOS MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS				
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Em parte	<input type="checkbox"/>
				Não
				Não se aplica
C.9.5.2.3 – NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO				
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Em parte	<input type="checkbox"/>
				Não
				Não se aplica
C.9.5.2.4 – NOS CONTEÚDOS				
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Em parte	<input type="checkbox"/>
				Não
				Não se aplica
C.9.5.2.5 – NA METODOLOGIA				
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Em parte	<input type="checkbox"/>
				Não
				Não se aplica

C.9.5.2.6 – NA DIDÁTICA			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.9.5.3 – ESTUDANTE 3			
C.9.5.3.1 – NOS OBJETIVOS			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.9.5.3.2 – NOS MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.9.5.3.3 – NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.9.5.3.4 – NOS CONTEÚDOS			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.9.5.3.5 – NA METODOLOGIA			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.9.5.3.6 – NA DIDÁTICA			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.9.5.4 – ESTUDANTE 4			
C.9.5.4.1 – NOS OBJETIVOS			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.9.5.4.2 – NOS MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.9.5.4.3 – NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.9.5.4.4 – NOS CONTEÚDOS			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.9.5.4.5 – NA METODOLOGIA			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.9.5.4.6 – NA DIDÁTICA			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.9.5.5 – ESTUDANTE 5			
C.9.5.5.1 – NOS OBJETIVOS			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.9.5.5.2 – NOS MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.9.5.5.3 – NAS FORMAS DE AVALIAÇÃO			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.9.5.5.4 – NOS CONTEÚDOS			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.9.5.5.5 – NA METODOLOGIA			
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica

C.9.5.5.6 – NA DIDÁTICA	
<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Em parte
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.9.6 – ESTRATÉGIAS DE ESCRITA DE MAIS DA METADE DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)	
<input checked="" type="checkbox"/> Escrita em Língua Portuguesa em forma cursiva	<input checked="" type="checkbox"/> Escrita em Língua Portuguesa em computador
<input checked="" type="checkbox"/> Escrita em Língua Portuguesa em tinta	<input type="checkbox"/> Escrita em Língua Portuguesa através de escriba
<input checked="" type="checkbox"/> Desenho	<input type="checkbox"/> Escrita em Braille através de máquina Braille
<input checked="" type="checkbox"/> Desenhos de sinais da Libras	<input type="checkbox"/> Escrita em Braille através de reglete
<input checked="" type="checkbox"/> Outro	<input type="checkbox"/> Pictogramas /Comunicação Alternativa
<input checked="" type="checkbox"/> Não se aplica	<input type="checkbox"/> <i>Sign Writing</i>
	<input type="checkbox"/> Não sei
C.9.7 – RECURSOS DE COMUNICAÇÃO MAIS UTILIZADOS NAS ATIVIDADES DE TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE MAIS DA METADE DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)	
<input checked="" type="checkbox"/> Língua Portuguesa na modalidade oral	<input type="checkbox"/> Língua Portuguesa na modalidade escrita
<input checked="" type="checkbox"/> Gestos	<input type="checkbox"/> Pistas
<input checked="" type="checkbox"/> Objetos de referência	<input type="checkbox"/> Símbolos
<input checked="" type="checkbox"/> Língua Portuguesa (Alfabeto manual)	<input type="checkbox"/> Língua Portuguesa (Alfabeto datilológico)
<input checked="" type="checkbox"/> Língua Portuguesa (Braille)	<input type="checkbox"/> Língua Portuguesa (Braille tátil)
<input checked="" type="checkbox"/> Língua Portuguesa (Escrita ampliada)	<input type="checkbox"/> Língua Portuguesa (Escrita em tinta)
<input checked="" type="checkbox"/> Língua Portuguesa (Escrita na palma da mão ou corpo)	<input type="checkbox"/> Língua Portuguesa (Leitura Labial)
<input checked="" type="checkbox"/> Língua Portuguesa (Sistema Malossi)	<input type="checkbox"/> Língua Portuguesa (Língua oral amplificada)
<input checked="" type="checkbox"/> Libras	<input type="checkbox"/> Língua Portuguesa (Tablitas alfabéticas)
<input checked="" type="checkbox"/> Libras (tátil)	<input type="checkbox"/> Libras (em campo visual reduzido)
<input checked="" type="checkbox"/> Comunicação Alternativa	<input type="checkbox"/> Tadoma
<input checked="" type="checkbox"/> Não se aplica	<input type="checkbox"/> Outros
C.9.8 – SISTEMA DE TRANSIÇÃO (PROFESSORES COM ESTUDANTES A PARTIR DE 14 ANOS) PLANEJAMENTO CONTEMPLA O ENSINO VOLTADO A TRANSIÇÃO DA MAIORIA DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)	
<input checked="" type="checkbox"/> Mercado de trabalho	<input type="checkbox"/> Ensino tecnológico
<input checked="" type="checkbox"/> Ensino superior	<input type="checkbox"/> Não se aplica

C.10 – INFRAESTRUTURA**C.10.1 – FREQUÊNCIA QUE UTILIZA MATERIAL DIDÁTICO ADAPTADO:**

<input checked="" type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Raramente
--	---	-----------------------------------	------------------------------------

Impressora Braille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Impressoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet banda larga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Máquina de escrever Braille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Máquinas copiadoras/xerox	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Material de consumo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Material didático acessível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
acessíveis aos estudantes Público-Alvo da Educação Especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetos em miniatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projetor de slides (data-show)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recurso de tecnologia móvel com acesso à internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recursos de comunicação alternativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recursos de Tecnologia Assistiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recursos para confecção de material didático adaptado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistema de frequência modulada pessoal (FM)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Softwares específicos para estudantes Público-Alvo da Educação Especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Softwares para edição de vídeos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tablitas alfabéticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tela de projeção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C.11 – CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

C.11.1 – EXISTE MODIFICAÇÃO NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA TRABALHAR COM O ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

Não Sim, totalmente Sim, parcialmente Não se aplica

C.11.2 – MODOS DE ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

C.11.2.1 – Estudante 1

C.11.2.1.1 – Forma de recurso pedagógico

Nenhuma modificação Pouca modificação Moderada modificação
 Muita modificação Excessiva modificação Não se aplica

C.11.2.1.2 – Tamanho do recurso pedagógico

Nenhuma modificação Pouca modificação Moderada modificação
 Muita modificação Excessiva modificação Não se aplica

C.11.2.1.3 – Textura do recurso pedagógico

Nenhuma modificação Pouca modificação Moderada modificação
 Muita modificação Excessiva modificação Não se aplica

C.11.2.1.4 – Objetivo de ensino/Função do recurso pedagógico		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.1.5 – Estratégias de ensino		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.1.6 – Atividades propostas		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.1.7 – Currículo		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.1.8 – Estrutura da avaliação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.1.9 – Conteúdo da avaliação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.1.10 – Frequência da avaliação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.1.11 – Forma de comunicação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.2 – Estudante 2		
C.11.2.2.1 – Forma de recurso pedagógico		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.2.2 – Tamanho do recurso pedagógico		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.2.3 – Textura do recurso pedagógico		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.2.4 – Objetivo de ensino/Função do recurso pedagógico		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.2.5 – Estratégias de ensino		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação

<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.2.6 – Atividades propostas		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.2.7 – Currículo		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.2.8 – Estrutura da avaliação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.2.9 – Conteúdo da avaliação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.2.10 – Frequência da avaliação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.2.11 – Forma de comunicação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.3 – Estudante 3		
C.11.2.3.1 – Forma de recurso pedagógico		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.3.2 – Tamanho do recurso pedagógico		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.3.3 – Textura do recurso pedagógico		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.3.4 – Objetivo de ensino/Função do recurso pedagógico		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.3.5 – Estratégias de ensino		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.3.6 – Atividades propostas		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.3.7 – Currículo		

<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.3.8 – Estrutura da avaliação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.3.9 – Conteúdo da avaliação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.3.10 – Frequência da avaliação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.3.11 – Forma de comunicação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.4 – Estudante 4		
C.12.2.4.1 – Forma de recurso pedagógico		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.4.2 – Tamanho do recurso pedagógico		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.4.3 – Textura do recurso pedagógico		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.4.4 – Objetivo de ensino/Função do recurso pedagógico		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.4.5 – Estratégias de ensino		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.4.6 – Atividades propostas		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.4.7 – Currículo		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.4.8 – Estrutura da avaliação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica

C.11.2.4.9 – Conteúdo da avaliação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.4.10 – Frequência da avaliação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.4.11 – Forma de comunicação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.5 – Estudante 5		
C.11.2.5.1 – Forma de recurso pedagógico		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.5.2 – Tamanho do recurso pedagógico		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.5.3 – Textura do recurso pedagógico		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.5.4 – Objetivo de ensino/Função do recurso pedagógico		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.5.5 – Estratégias de ensino		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.5.6 – Atividades propostas		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.5.7 – Currículo		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.5.8 – Estrutura da avaliação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.5.9 – Conteúdo da avaliação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.5.10 – Frequência da avaliação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação

<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.2.5.11 – Forma de comunicação		
<input type="checkbox"/> Nenhuma modificação	<input type="checkbox"/> Pouca modificação	<input type="checkbox"/> Moderada modificação
<input type="checkbox"/> Muita modificação	<input type="checkbox"/> Excessiva modificação	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3 – CURRÍCULO: ASSINALE AS TENDÊNCIAS CURRICULARES UTILIZADAS		
C.11.3.1 – ESTUDANTE 1		
C.11.3.1.1 – AUTONOMIA/CURRÍCULO FUNCIONAL		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.1.2 – COMPENSATÓRIO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.1.3 – CURRÍCULO ADAPTADO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.1.4 – CURRÍCULO PADRÃO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.1.5 – USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.1.6 – LEITURA E ESCRITA COM BASE EM PROPOSTAS DE LETRAMENTO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.1.7 – LEITURA E ESCRITA COM BASE EM PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.1.8 – ATIVIDADES LÚDICAS		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.1.9 – SOCIALIZAÇÃO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.1.10 – PSICOMOTRICIDADE		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.1.11 – CRIAR CIDADÃOS CRÍTICOS E ATUANTES		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica

C.11.3.1.12 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.2 – ESTUDANTE 2		
C.11.3.2.1 – AUTONOMIA/CURRÍCULO FUNCIONAL		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.2.2 – COMPENSATÓRIO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.2.3 – CURRÍCULO ADAPTADO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.2.4 – CURRÍCULO PADRÃO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.2.5 – USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.2.6 – LEITURA E ESCRITA COM BASE EM PROPOSTAS DE LETRAMENTO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.2.7 – LEITURA E ESCRITA COM BASE EM PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.2.8 – ATIVIDADES LÚDICAS		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.2.9 – SOCIALIZAÇÃO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.2.10 – PSICOMOTRICIDADE		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.2.11 – CRIAR CIDADÃOS CRÍTICOS E ATUANTES		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.2.12 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes

<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.3 – ESTUDANTE 3		
C.11.3.3.1 – AUTONOMIA/CURRÍCULO FUNCIONAL		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.3.2 – COMPENSATÓRIO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.3.3 – CURRÍCULO ADAPTADO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.3.4 – CURRÍCULO PADRÃO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.3.5 – USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.3.6 – LEITURA E ESCRITA COM BASE EM PROPOSTAS DE LETRAMENTO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.3.7 – LEITURA E ESCRITA COM BASE EM PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.3.8 – ATIVIDADES LÚDICAS		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.3.9 – SOCIALIZAÇÃO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.3.10 – PSICOMOTRICIDADE		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.3.11 – CRIAR CIDADÃOS CRÍTICOS E ATUANTES		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.3.12 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.4 – ESTUDANTE 4		

C.11.3.4.1 – AUTONOMIA/CURRÍCULO FUNCIONAL		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.4.2 – COMPENSATÓRIO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.4.3 – CURRÍCULO ADAPTADO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Muita frequência	<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.4.4 – CURRÍCULO PADRÃO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.4.5 – USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.4.6 – LEITURA E ESCRITA COM BASE EM PROPOSTAS DE LETRAMENTO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.4.6 – LEITURA E ESCRITA COM BASE EM PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.4.7 – ATIVIDADES LÚDICAS		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.4.8 – SOCIALIZAÇÃO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.4.9 – PSICOMOTRICIDADE		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.4.10 – CRIAR CIDADÃOS CRÍTICOS E ATUANTES		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.4.11 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.5 – ESTUDANTE 5		
C.11.3.5.1 – AUTONOMIA/CURRÍCULO FUNCIONAL		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes

<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.5.2 – COMPENSATÓRIO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.5.3 – CURRÍCULO ADAPTADO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.5.4 – CURRÍCULO PADRÃO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.5.5 – USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.5.6 - LEITURA E ESCRITA COM BASE EM PROPOSTAS DE LETRAMENTO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.5.7 – LEITURA E ESCRITA COM BASE EM PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.5.8 – ATIVIDADES LÚDICAS		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.5.9 – SOCIALIZAÇÃO		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.5.10 – PSICOMOTRICIDADE		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.5.11 – CRIAR CIDADÃOS CRÍTICOS E ATUANTES		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.11.3.5.12 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica

C.12 – MODOS DE INTERAÇÃO NA SALA DE AULA

C.12.1 – MODOS DE INTERAÇÃO DA SALA DE AULA, RELACIONADA A MAIORIA DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DEMAIS ESTUDANTES

C.12.1.1 – PARTICIPA DE ATIVIDADES EM GRUPO

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
---------------------------------	---	-----------------------------------

<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.12.1.2 – TEM AMIGOS NA SALA E INTERAGE COM AS OUTRAS CRIANÇAS/ ADOLESCENTES		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.12.1.3 – TEM COLEGAS COOPERAM NAS ATIVIDADES EM SALA EM ESTRATÉGIAS DE TUTORIA DE PARES		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.12.1.4 – TEM UMA BOA SOCIALIZAÇÃO NO HORÁRIO DE INTERVALO DA AULA		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica
C.12.1.5 – PARTICIPA DE EVENTOS EXTRA SALA EM HORÁRIO DE AULA COMO PROJETOS, PASSEIOS E FESTAS		
<input type="checkbox"/> Diária	<input type="checkbox"/> Pouca ausência	<input type="checkbox"/> Muitas ausências
<input type="checkbox"/> Fica na escola, mas não participa		
C.12.1.6 – PARTICIPA DE EVENTOS EXTRA SALA EM HORÁRIO FORA DE AULA COMO PROJETOS, PASSEIOS E FESTAS		
<input type="checkbox"/> Diária	<input type="checkbox"/> Pouca ausência	<input type="checkbox"/> Muitas ausências
<input type="checkbox"/> Fica em casa, pois a família não leva a escola		
C.12.1.7 – FREQUÊNCIA DA MAIORIA DOS ESTUDANTES NA SALA COMUM		
<input type="checkbox"/> Diária	<input type="checkbox"/> Pouca ausência	<input type="checkbox"/> Muitas ausências
<input type="checkbox"/> Fica na escola, mas não na sala comum		

C.13 – AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

C.13.1 – CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA MAIORIA DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

C.13.1.1 – IDENTIFICAR O QUE FOI APRENDIDO

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica

C.13.1.2 – IDENTIFICAR AS DIFICULDADES

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica

C.13.1.3 – PARA PLANEJAR INTERVENÇÕES

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica

C.13.1.4 – OBSERVAR OS RESULTADOS DO TRABALHO REALIZADO

<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Não se aplica

C.13.1.5 – AJUDAR O ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A SE DESENVOLVER, TER AUTONOMIA E SENTIR-SE SEGURA

- | | | |
|------------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> Frequentemente | <input type="checkbox"/> Às vezes |
| <input type="checkbox"/> Raramente | <input type="checkbox"/> Nunca | <input type="checkbox"/> Não se aplica |

C.13.1.6 – FAVORECER A PARTICIPAÇÃO

- | | | |
|------------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> Frequentemente | <input type="checkbox"/> Às vezes |
| <input type="checkbox"/> Raramente | <input type="checkbox"/> Nunca | <input type="checkbox"/> Não se aplica |

C.13.1.7 – GARANTIR CONDIÇÕES IGUALITÁRIAS DE APRENDIZAGEM

- | | | |
|------------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> Frequentemente | <input type="checkbox"/> Às vezes |
| <input type="checkbox"/> Raramente | <input type="checkbox"/> Nunca | <input type="checkbox"/> Não se aplica |

C.13.1.8 – ANALISAR O TRABALHO DOCENTE

- | | | |
|------------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> Frequentemente | <input type="checkbox"/> Às vezes |
| <input type="checkbox"/> Raramente | <input type="checkbox"/> Nunca | <input type="checkbox"/> Não se aplica |

C.13.2 – O DESEMPENHO, DA MAIORIA DE SEUS ESTUDANTES, CORRESPONDE ÀS EXPECTATIVAS ACADÊMICAS DA(O) SÉRIE\ANO NA QUAL ELES SE ENCONTRAM:

- | | | |
|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Não sei |
|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|

C.13.3 – O DESEMPENHO, DA MAIORIA DE SEUS ESTUDANTES, CORRESPONDE AO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO – PEI

- | | | |
|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Não sei |
|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|

C.13.4 – ADAPTAÇÕES DAS AVALIAÇÕES
**C.13.4.1 – ESTUDANTE 1 - ADAPTAÇÃO DA AVALIAÇÃO ESCRITA
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)**

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Duração da prova | <input type="checkbox"/> Conteúdo da prova |
| <input type="checkbox"/> Prevê auxílio de um professor de apoio | <input type="checkbox"/> Prevê auxílio de outro profissional |
| <input type="checkbox"/> Modo como pode ser respondida as avaliações | <input type="checkbox"/> Não há necessidade de adaptação da avaliação escrita |
| <input type="checkbox"/> Não se aplica, pois se trata de Educação Infantil | <input type="checkbox"/> Modo de impressão |
| | <input type="checkbox"/> Não se aplica |

**C.13.4.2 – ESTUDANTE 2 - ADAPTAÇÃO DA AVALIAÇÃO ESCRITA
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)**

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Duração da prova | <input type="checkbox"/> Conteúdo da prova |
| <input type="checkbox"/> Prevê auxílio de um professor de apoio | <input type="checkbox"/> Prevê auxílio de outro profissional |
| <input type="checkbox"/> Modo como pode ser respondida as avaliações | <input type="checkbox"/> Não há necessidade de adaptação da avaliação escrita |
| <input type="checkbox"/> Não se aplica, pois se trata de Educação Infantil | <input type="checkbox"/> Modo de impressão |
| | <input type="checkbox"/> Não se aplica |

**C.13.4.3 – ESTUDANTE 3 - ADAPTAÇÃO DA AVALIAÇÃO ESCRITA
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)**

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Duração da prova | <input type="checkbox"/> Conteúdo da prova |
| <input type="checkbox"/> Prevê auxílio de um professor de apoio | <input type="checkbox"/> Prevê auxílio de outro profissional |
| <input type="checkbox"/> Modo como pode ser respondida as avaliações | <input type="checkbox"/> Não há necessidade de adaptação da avaliação escrita |

Não se aplica, pois se trata de Educação Infantil Modo de impressão
 Não se aplica

C.13.4.4 – ESTUDANTE 4 - ADAPTAÇÃO DA AVALIAÇÃO ESCRITA
 (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

Duração da prova Conteúdo da prova
 Prevê auxílio de um professor de apoio Prevê auxílio de outro profissional
 Modo como pode ser respondida as avaliações Não há necessidade de adaptação da avaliação escrita
 Não se aplica, pois se trata de Educação Infantil Modo de impressão
 Não se aplica

C.13.4.5 – ESTUDANTE 5 - ADAPTAÇÃO DA AVALIAÇÃO ESCRITA
 (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

Duração da prova Conteúdo da prova
 Prevê auxílio de um professor de apoio Prevê auxílio de outro profissional
 Modo como pode ser respondida as avaliações Não há necessidade de adaptação da avaliação escrita
 Não se aplica, pois se trata de Educação Infantil Modo de impressão
 Não se aplica

C.13.5 – PARTICIPAÇÃO. DA MAIORIA DOS SEUS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. EM AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA

Participa Não participa
 Não se aplica

C.14.5 – NAS SUAS INTERAÇÕES SÃO COMPARTILHADAS(OS) (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)		
<input type="checkbox"/> Adaptamos a avaliação do estudante Público-Alvo da Educação Especial	<input type="checkbox"/> Compartilhamos conhecimentos	
<input type="checkbox"/> Dificuldades e avanços com o estudante Público-Alvo da Educação Especial	<input type="checkbox"/> Compartilhamos estratégias de ensino	
<input type="checkbox"/> Ideias, informações e materiais	<input type="checkbox"/> Dividimos responsabilidades pelo ensinar do estudante Público-Alvo da Educação Especial	
<input type="checkbox"/> Realizamos a avaliação da aprendizagem de forma conjunta	<input type="checkbox"/> Planejamos atividades	
<input type="checkbox"/> Socialização do contexto	<input type="checkbox"/> Realizamos atividades que envolvem todos os estudantes	
<input type="checkbox"/> Não se aplica	<input type="checkbox"/> Realização de atividades conjuntas	
C.14.6 – FREQUÊNCIA SEMANAL DE INTERAÇÕES:		
<input type="checkbox"/> 1 hora por semana	<input type="checkbox"/> Mais de 13 horas por semana	
<input type="checkbox"/> De 2 a 4 horas por semana	<input type="checkbox"/> Todo tempo em sala de aula	
<input type="checkbox"/> De 5 a 8 horas por semana	<input type="checkbox"/> De 9 a 12 horas por semana	
<input type="checkbox"/> Não se aplica		
C.14.6.1 – ESTAS INTERAÇÕES SÃO SUFICIENTES:		
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não se aplica

C.15. – SENSO DE AUTOEFICÁCIA		
C.15.1 – POSSIBILIDADES DO PROFESSOR REGENTE PARA REALIZ MODIFICAÇÕES EM AULA PARA OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO EDUCAÇÃO ESPECIAL		AR DA
C.15.1.1 – GRAU DE DOMÍNIO SOBRE O ASSUNTO		
<input type="checkbox"/> Muito alto	<input type="checkbox"/> Alto	<input type="checkbox"/> Regular
<input type="checkbox"/> Baixo	<input type="checkbox"/> Muito baixo	<input type="checkbox"/> Nenhum
C.15.1.2 – ACESSO A APOIO FINANCEIRO		
<input type="checkbox"/> Muito alto	<input type="checkbox"/> Alto	<input type="checkbox"/> Regular
<input type="checkbox"/> Baixo	<input type="checkbox"/> Muito baixo	<input type="checkbox"/> Nenhum
C.15.1.3 – ACESSO A MATERIAIS PARA REALIZAR A MODIFICAÇÃO DO RECURSO		
<input type="checkbox"/> Muito alto	<input type="checkbox"/> Alto	<input type="checkbox"/> Regular
<input type="checkbox"/> Baixo	<input type="checkbox"/> Muito baixo	<input type="checkbox"/> Nenhum
C.15.1.4 – GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE AS NECESSIDADES DO ESTUDANTE		
<input type="checkbox"/> Muito alto	<input type="checkbox"/> Alto	<input type="checkbox"/> Regular
<input type="checkbox"/> Baixo	<input type="checkbox"/> Muito baixo	<input type="checkbox"/> Nenhum
C.15.1.5 – GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE ESTRATÉGIAS ADEQUADAS DE ENSINO		
<input type="checkbox"/> Muito alto	<input type="checkbox"/> Alto	<input type="checkbox"/> Regular
<input type="checkbox"/> Baixo	<input type="checkbox"/> Muito baixo	<input type="checkbox"/> Nenhum
C.15.1.6 – GRAU DE CONHECIMENTO SOBRE PROCEDIMENTOS ADEQUADOS PARA O ENSINO		
<input type="checkbox"/> Muito alto	<input type="checkbox"/> Alto	<input type="checkbox"/> Regular

<input type="checkbox"/> Baixo	<input type="checkbox"/> Muito baixo	<input type="checkbox"/> Nenhum
C.15.1.7 – ACESSO A PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS PARA TRABALHAR DE FORMA CONJUNTA		
<input type="checkbox"/> Muito alto	<input type="checkbox"/> Alto	<input type="checkbox"/> Regular
<input type="checkbox"/> Baixo	<input type="checkbox"/> Muito baixo	<input type="checkbox"/> Nenhum
C.15.1.8 – NECESSIDADES FORMATIVAS PARA O TRABALHO COM O ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (SABER LEIS, DOCUMENTOS LEGAIS DE ÂMBITO FEDERAL, ESTADUAL E/OU MUNICIPAL)		
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Frequentemente	<input type="checkbox"/> Às vezes
	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca
C.15.2 – AS NECESSIDADES FORMATIVAS RELACIONAM-SE ESPECIFICAMENTE: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)		
<input type="checkbox"/> Adaptação curricular e de material	<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	
<input type="checkbox"/> Especificidades do estudante Público Alvo da Educação Especial	<input type="checkbox"/> Deficiência física	
<input type="checkbox"/> Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento	<input type="checkbox"/> Fundamentos teóricos metodológicos	
<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Legislação sobre o estudante Público-Alvo da Educação Especial e a inclusão escolar	
<input type="checkbox"/> Normas de acessibilidade física	<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	
<input type="checkbox"/> Trabalho colaborativo	<input type="checkbox"/> Principais dificuldades para o ensino do estudante	
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Baixa visão	
<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla	<input type="checkbox"/> Altas habilidades/superdotação	
<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Outra	
<input type="checkbox"/> Não se aplica		
C.15.3 – A FORMAÇÃO DEVERIA ACONTECER: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)		
<input type="checkbox"/> Com a disponibilização de material didático para consulta	<input type="checkbox"/> Doutorado	
<input type="checkbox"/> Com a experiência prática na escola e na sala de aula	<input type="checkbox"/> Mestrado	
<input type="checkbox"/> Deveria ter sido trabalhada na minha formação inicial	<input type="checkbox"/> Cursos de especialização	
<input type="checkbox"/> Em orientações de profissionais na área	<input type="checkbox"/> Cursos de aperfeiçoamento	
<input type="checkbox"/> No trabalho conjunto com o professor de Educação Especial	<input type="checkbox"/> Cursos de atualização	
<input type="checkbox"/> Trabalho de pesquisa individual do docente	<input type="checkbox"/> Não sei	
<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Não se aplica	
C.16 – AVALIAÇÃO DO SEU TRABALHO		
C.16.1 – AVALIE SEU TRABALHO COM O ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EM RELAÇÃO A:		
C. 16.1.1 – METODOLOGIA DE ENSINO		
<input type="checkbox"/> Muito satisfatório	<input type="checkbox"/> Parcialmente satisfatório	<input type="checkbox"/> Indiferente

<input type="checkbox"/> Insatisfatório <input type="checkbox"/> Muito insatisfatório
C.16.1.2 – ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO
<input type="checkbox"/> Muito satisfatório <input type="checkbox"/> Parcialmente satisfatório <input type="checkbox"/> Indiferente
<input type="checkbox"/> Insatisfatório <input type="checkbox"/> Muito insatisfatório
C.16.1.3 – ADAPTAÇÃO OU FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR
<input type="checkbox"/> Muito satisfatório <input type="checkbox"/> Parcialmente satisfatório <input type="checkbox"/> Indiferente
<input type="checkbox"/> Insatisfatório <input type="checkbox"/> Muito insatisfatório
C.16.1.4 – QUESTÕES DE PRECONCEITO
<input type="checkbox"/> Muito satisfatório <input type="checkbox"/> Parcialmente satisfatório <input type="checkbox"/> Indiferente
<input type="checkbox"/> Insatisfatório <input type="checkbox"/> Muito insatisfatório
C.16.1.5. – POSSIBILIDADES DE TRABALHO COLETIVO EM SALA DE AULA
<input type="checkbox"/> Muito satisfatório <input type="checkbox"/> Parcialmente satisfatório <input type="checkbox"/> Indiferente
<input type="checkbox"/> Insatisfatório <input type="checkbox"/> Muito insatisfatório
C.16.1.6 – RELAÇÕES INTERPESSOAIS COM OUTROS PROFISSIONAIS DA ESCOLA
<input type="checkbox"/> Muito satisfatório <input type="checkbox"/> Parcialmente satisfatório <input type="checkbox"/> Indiferente
<input type="checkbox"/> Insatisfatório <input type="checkbox"/> Muito insatisfatório
C.16.1.7 – DOMÍNIO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS
<input type="checkbox"/> Muito satisfatório <input type="checkbox"/> Parcialmente satisfatório <input type="checkbox"/> Indiferente
<input type="checkbox"/> Insatisfatório <input type="checkbox"/> Muito insatisfatório

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGED
INVESTIGAÇÃO SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO MUNICÍPIO DE OEIRAS-
PI, NA PERPECTIVA DO PROFESSOR DA CLASSE COMUM

ROTEIRO DE ENTREVISTAS- PROFESSOR DA CLASSE COMUM

Pesquisa: A política de inclusão no município de Oeiras-PI na perspectiva do professor da classe comum

- 1- Qual o curso de graduação que concluiu ou está concluído?
- 2- Qual o curso de pós-graduação que você cursou ou está cursando?
- 3- Já trabalhou antes com crianças público alvo da educação?
- 4- Qual tipo da deficiência dos alunos para quem leciona?
- 5- Você se sente preparado para ensinar estes alunos? Que aspectos facilitam a sua prática com o PAEE?
- 6- Como ocorre o planejamento das atividades direcionadas ao aluno público-alvo da educação especial?
- 7- Com relação a elaboração dos Planos Educacionais Individuais, quem participa do planejamento e que critérios são levados em consideração?
- 8- Você acredita que o planejamento de suas aulas atende às necessidades de todos os seus alunos?
- 9- Em termos de planejamento, como é a sua relação com o professor da Sala de Recurso Multifuncional?
- 10- Você acredita em uma inclusão escolar efetiva?
- 11- Quais as principais dificuldades enfrentadas no processo de inclusão do PAEE na escola comum?
- 12- Quais as estratégias/recursos que você adota para superar estas dificuldades?
- 13- A escola dispõe de infraestrutura para atender ao aluno PAEE?
- 14- Como você avalia a inclusão de estudantes PAEE na escola comum?
- 15- Com relação a formação continuada, a escola que você trabalha incentiva? Dá condições para isso?