



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOELMA FERNANDA DE SALES CARNEIRO DUTRA**

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A ÒTICA DAS  
FAMÍLIAS DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR GOIANO**

**CATALÃO  
2022**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

**Exemplos:** Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

**Joelma Fernanda de Sales Carneiro Dutra**

#### 3. Título do trabalho

**"A Política de Educação Inclusiva sob a Ótica das Famílias de um município do Interior Goiano "**

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**

---

Documento assinado eletronicamente por **Maria Marta Lopes Flores, Professor do Magistério Superior**, em 26/09/2022, às 09:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do



art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOELMA FERNANDA DE SALES CARNEIRO DUTRA, Discente**, em 28/09/2022, às 15:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3216419** e o código CRC **36D06F2C**.

**JOELMA FERNANDA DE SALES CARNEIRO DUTRA**

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A ÒTICA DAS  
FAMÍLIAS DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR GOIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

Orientadora: Professora Doutora Maria Marta Lopes Flores

**CATALÃO**

**2022**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

DUTRA, JOELMA FERNANDA DE SALES CARNEIRO  
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A ÔTICA DAS  
FAMÍLIAS DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR GOIANO / JOELMA  
FERNANDA DE SALES CARNEIRO DUTRA. - 2022.  
145, f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,  
Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Catalão, 2022.

Bibliografia. Anexos.

Inclui abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de tabelas.

1. Educação especial. 2. Família. 3. Inclusão Escola. 4. Políticas  
Publicas. I. Flores, Maria Marta Lopes , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATA DE Nº. 230 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE JOELMA FERNANDA DE SALES CARNEIRO DUTRA.

Aos vinte dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e dois, às 09:00 horas, no Miniauditório Sérgio Pereira da Silva - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges Resende - PPGEDUC/FAE/UFCAT- Membro Interno; Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço - UFSCAR - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Joelma Fernanda de Sales Carneiro Dutra**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado **“A POLÍTICA INCLUSIVA SOB A ÓTICA DA FAMÍLIA”**. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho para **“A Política de Educação Inclusiva sob a Ótica das Famílias de um município do Interior Goiano”**. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos vinte dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e dois.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Gerusa Ferreira Lourenço, Usuário Externo**, em 20/09/2022, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Marta Lopes Flores, Professor do Magistério Superior**, em 26/09/2022, às 08:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wanessa Ferreira Borges, Professor do Magistério Superior**, em 26/09/2022, às 10:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3197298** e o código CRC **1798361E**.

**Referência:** Processo nº 23070.050379/2022-94

SEI nº 3197298

Dedico esta pesquisa a todas as famílias que possuem filhos com deficiência. Pela dedicação, força e luta constante.

## RESUMO

O Plano Nacional de Educação determina que é necessário realizar estudos para monitorar e acompanhar as metas das políticas educacionais. Neste viés, o presente estudo é parte de um projeto matriz nomeado de Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Monitoramento Acerca de Políticas de Inclusão Escolar em Contextos Municipais, que teve como meta efetuar uma avaliação multidimensional, envolvendo diferentes atores da política educacional de inclusão escolar em contexto Municipal. Fundamentado na Abordagem do Ciclo de Políticas e seus três contextos (influência, produção de texto e prática) enfatizando-se o contexto de prática, ou seja, contexto em que as políticas se efetivam e se tornam ações que envolvem todo o processo de escolarização, considerando um cenário de análise das políticas voltadas para a educação. E no estado da arte dos estudos com famílias e sobre a política de inclusão escolar, seu objetivo consistiu em analisar a política de inclusão escolar, no contexto de um município, pela ótica das famílias de estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados em três escolas de uma cidade do interior do sudeste goiano. Para tanto, um questionário desenvolvido no projeto matriz foi aplicado a 11 familiares de estudantes que frequentavam as três escolas da rede estadual desse município, aplicado face a face. As respostas dos participantes, transformadas em dados quantitativos, produziram índices, numa escala de Zero a Dez, que permitiram estimar a qualidade da política. As respostas dos familiares, a 62 itens, foram agrupadas em 8 indicadores e balizaram a análise da qualidade da política de inclusão escolar pelos familiares. O índice geral da avaliação da política de inclusão escolar pelos familiares foi de 5,87% (regular). Concluímos que embora os índices dos serviços de apoio ofertados e das relações pedagógicas e sociais fossem considerados bons, a cultura de participação e organização das escolas precisam melhorar. Assim, esperamos que o presente estudo possibilite o monitoramento das políticas educacionais que deem voz às famílias de estudantes PAEE.

**Palavras-chave:** Educação especial; Família; Inclusão escolar; Política pública.

## ABSTRACT

The National Education Plan determines that it is necessary to conduct studies to monitor and follow the goals of educational policies. In this vein, the present study is part of a matrix project named Development of Evaluation and Monitoring Processes About School Inclusion Policies in Municipal Contexts, which aimed to conduct a multidimensional evaluation, involving different actors of the educational inclusion policy. School in a municipal context. Based on the Policy Cycle Approach and its three contexts (influence, text production and practice), emphasizing the context of practice, that is, the context in which policies become effective and become actions that involve the entire schooling process, considering a scenario of analysis of policies aimed at education. And in the state of the art of studies with families and on the policy of school inclusion, its objective was to analyze the policy of school inclusion, in the context of a municipality, from the perspective of the families of students from the Target Public of Education. (PAEE) enrolled in three schools in a city in the interior of southeastern Goiás. For that, a questionnaire developed in the matrix project was applied to 11 family members of students who attended the three schools of the state network of this municipality, applied face to face. The participants' responses, transformed into quantitative data, produced indices, on a scale from Zero to Ten, which allowed the quality of the policy to be estimated. The family members' responses, to 62 items, were grouped into 8 indicators and guided the analysis of the quality of the school inclusion policy by family members. The general rate of evaluation of the school inclusion policy by family members was 5.87% (regular). We concluded that although the indexes of the support services offered and the pedagogical and social relations were considered good, the culture of participation and organization of schools needs to improve. Thus, we hope that the present study makes it possible to monitor educational policies that give voice to families of PAEE students.

**Keywords:** Special education; Family; School inclusion; Public policy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2021 .....	27
Figura 2 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino – Goiás – 2016-2020 .....	30
Figura 3 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns segundo a etapa de ensino – Goiás – 2017-2021 .....	31
Figura 4 – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem AEE) ou classes especiais exclusivas – Goiás – 2016-2020.....	32
Figura 5 – Escolaridade dos estudantes PAEE por nível e ano.....	93

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições e funções de políticas públicas .....	22
Quadro 2 – População residente por tipo de deficiência – Brasil, Censo de 2000 e 2010.....	28
Quadro 3 – Percurso institucional e legal das políticas públicas do Estado de Goiás para a educação especial e escola inclusiva.....	62
Quadro 4 – Identificação e histórico das escolas que compõem a pesquisa .....	81
Quadro 5 – Caracterização dos familiares e dos estudantes por escola .....	83
Quadro 6 – Indicadores a partir dos 62 itens do QUAPOIE-FA .....	86
Quadro 7 – Itens do Indicador 1 .....	88
Quadro 8 – Relação dos estudantes PAEE por elegibilidade e por escola.....	89
Quadro 9 – Itens do Indicador 2 .....	91
Quadro 10 – Itens do Indicador 3 .....	95
Quadro 11 – Itens do Indicador 4 .....	96
Quadro 12 – Itens do Indicador 5 .....	98
Quadro 13 – Itens do Indicador 6 .....	99
Quadro 14 – Itens do Indicador 7 .....	101
Quadro 15 – Itens do Indicador 8 .....	102

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de participantes em cada escola .....	83
Tabela 2 – Escala de valores para interpretação dos valores obtidos nos quesitos .	87

## LISTA DE SIGLAS

<b>ACP</b>	Abordagem do Ciclo de Políticas
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AH/SD</b>	Altas Habilidades/Superdotação
<b>ANA</b>	Avaliação Nacional de Alfabetização
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>CAE</b>	Centro de Atendimento Especial
<b>CAEE</b>	Centro de Atendimento Educacional Especializado de Goiás
<b>CAP</b>	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
<b>CAS</b>	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEE/GO</b>	Conselho Estadual de Educação de Goiás
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CORAE</b>	Centro de Orientação e Reabilitação ao Encefalopata
<b>CRESPA</b>	Centro de Reabilitação Especial São Paulo Apóstolo
<b>CRFB</b>	Constituição da República Federativa do Brasil
<b>DA</b>	Deficientes Auditivos
<b>DV</b>	Deficientes Visuais
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FOREESP</b>	Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IFE</b>	Instituição Federal de Ensino
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
<b>IPG</b>	Instituto Pestalozzi de Goiânia
<b>LBI</b>	Lei Brasileira da Inclusão
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais

<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NAAH/S</b>	Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação
<b>NAEH</b>	Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar
<b>NEE</b>	Necessidade Educacionais Especiais
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONEESP</b>	Observatório Nacional da Educação Especial
<b>PAEE</b>	Público-alvo da Educação Especial
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PEEDI</b>	Plano Estadual de Educação para a Diversidade numa perspectiva Inclusiva
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>QUAPOIE-FA</b>	Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar: Família e/ou Responsável
<b>SAEB</b>	Avaliação da Educação Básica
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação do Estado de Goiás
<b>SEE</b>	Secretaria Estadual da Educação
<b>STF</b>	Superior Tribunal Federal
<b>SUAS</b>	Sistema Único de Assistência Social
<b>SUEE</b>	Superintendência de Ensino Especial
<b>SUPEE</b>	Superintendência de Ensino Especial
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UEB</b>	Unidade Escolar de Educação Básica
<b>UEE</b>	Unidade de Ensino Especial
<b>UEG</b>	Universidade Estadual de Goiás
<b>UFCAT</b>	Universidade Federal de Catalão
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E FAMÍLIA.....	20
1.1 Política e política pública .....	20
1.2 Educação especial, inclusão e políticas públicas .....	34
1.3 Política de inclusão em Goiás.....	53
1.4 O papel da família do PAEE .....	63
1.5 A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) .....	71
CAPÍTULO II - DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	79
2.1 Local da pesquisa.....	81
2.2 Procedimentos éticos .....	82
2.3 Participantes.....	82
2.4 Equipamentos, instrumentos e materiais de coleta de dados .....	85
2.5 Procedimento de coleta de dados.....	85
2.6 Procedimento de análise de dados.....	86
CAPÍTULO III - ANÁLISE DA POLÍTICA ESTADUAL GOIANA DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	88
3.1 Indicador 1: identificação e avaliação como aluno da Educação Especial .....	88
3.2 Indicador 2: características da trajetória escolar do estudante PAEE .....	91
3.3 Indicador 3: suportes pessoais para o estudante PAEE .....	95
3.4 Indicador 4: suportes pedagógicos para o estudante PAEE .....	96
3.6 Indicador 6: acompanhamento do desenvolvimento do estudante PAEE na escola comum .....	99
3.7 Indicador 7: avaliação para aprendizagem dos estudantes PAEE .....	100
3.8 Indicador 8: relação família-escola .....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	106
REFERÊNCIAS .....	109
APÊNDICES .....	119
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	120
APÊNDICE B – QUADRO SÍNTESE COM CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO NOS ITENS DE RESPOSTAS, INDICADORES E QUESITOS .....	141

## INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre educação implica refletir sobre a sua importância e necessidade iminente para se viver com integralidade como pessoa e como cidadão envolvido na sociedade. Políticas públicas são elaboradas, nesse sentido, visando garantir esses direitos não só no discurso, mas também, na prática.

Em meio a tantas políticas públicas em educação, tem-se a que está voltada para os estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE<sup>1</sup>), tão disseminada nos últimos anos e com o compromisso de ampliar o acesso à educação para todos, objeto desta pesquisa.

Diante também das minhas diferentes vivências, cuja jornada acadêmica teve início durante a graduação em 1999 para cursar letras e que, no último ano de faculdade, prestei concurso público e fui aprovada para professora de língua portuguesa, me especializando anos depois em psicopedagogia institucional, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e psicopedagogia clínica.

Minha jornada com o ensino começou desde cedo e minha relação com as pessoas com deficiência sempre foi muito próxima, pois sou deficiente física desde os 20 meses de vida em razão da poliomielite, o que me fez crescer vendo e vivendo várias experiências no âmbito pessoal e social.

Foi com base nessas experiências que teve a percepção clara de que todas as pessoas são únicas, com características que as tornam seres individuais dentro das suas particularidades físicas, linguísticas, de aprendizado e de relações, o que fez com que a educação especial significasse uma oportunidade de olhar para a escolarização desses atores que lutam há muito tempo para ter seus direitos respeitados.

A inclusão das famílias desses estudantes PAEE também como protagonistas das suas histórias, permitindo-lhes ocupar seus lugares de fala é um compromisso que, desse modo, vai além das expectativas de pesquisadora ou professora, mas envolve questões sobre minhas relações pessoais com as pessoas com deficiência, o que fez com que eu desse meus primeiros passos no âmbito desta pesquisa de mestrado, que começou com minha aprovação no processo seletivo da Universidade

---

<sup>1</sup> Define-se Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) aquele preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), ou seja, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Federal de Goiás (UFG), campus de Catalão-GO, atualmente em transição para Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

Durante o processo de aluna do mestrado na UFCAT, eu tive a oportunidade de cursar uma disciplina como aluna especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com a Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, o que lhe oportunizou o aprendizado sobre o ciclo de políticas, fazendo que meu interesse pelo assunto aumentasse e passasse a estruturar meu projeto de pesquisa.

Ao término da disciplina, passei então a fazer parte do grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Enicéia, participando das reuniões e correções dos questionários de seu projeto maior, Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Monitoramento Acerca de Políticas de Inclusão Escolar em Contextos Municipais, com sua pesquisa sendo incorporada.

As experiências que tive como professora de ensino médio e coordenadora de um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), desse modo, deram-me a oportunidade de ter um olhar diferenciado, de quem conhece a realidade das escolas e dos estudantes.

O que se nota é que há dissensos entre o discurso produzido pelo poder público quando comparado com os discursos produzidos pelos atores envolvidos, dentre eles os das famílias dos estudantes PAEE, que também compõem o objeto desta pesquisa, cuja importância de sua participação encontra-se destacada em documentos orientadores das políticas envolvendo a educação especial.

Essas políticas preconizam a importância de as escolas estabelecerem parcerias com as famílias e apontam o direito que elas têm de participarem e, concomitantemente, serem consultadas quanto à forma de educação mais adequada às necessidades e aspirações de suas filhas e seus filhos PAEE.

Há vários questionamentos, entretanto, sobre se a família tem tido voz na prática cotidiana das escolas, posto que “[...] ao que nos parece, esses pais apenas são informados (quando são) das decisões e projetos efetivados” (LIMA, 2009, p. 26). Não há dúvidas, nesse contexto, da relevância de se dar voz e considerar o ponto de vista da família no que concerne à prática da política para estudantes PAEE no sentido de adequar o discurso à realidade.

O que se tem claro diante do exposto é que, ao se definir e implementar políticas públicas no âmbito de estudantes PAEE, torna-se indispensável esclarecer ou traduzir o que está explícito ou implícito em intenções, leis e planos para a

realidade das escolas e, de forma mais ampla, para todo o sistema educacional, o que requer conhecimentos específicos para sua prática. Essa perspectiva configura, “[...] sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica” (MENDES, 2006, p. 402).

Analisar a tradução e reinterpretação de políticas públicas educacionais em nível local, bem como das ações discutidas em âmbito nacional e internacional, significa compreender quais repercussões são produzidas no contexto escolar sob a ótica dos diferentes atores envolvidos, cujo foco nesta pesquisa é a família ou familiares de estudantes PAEE.

Esse exercício de traduzir e reinterpretar conduz, e conduzirá, a questões bastante conflitantes, tanto no âmbito dos diversos atores e sujeitos terem acesso ao texto da política, quanto na interpretação no âmbito prático, já que tal análise permitirá identificar, além da concepção e das bases conjunturais que estruturam a política para estudantes PAEE, a compreensão das condições que propiciam ou entravam esse processo de criação, tradução, retradução e/ou recriação.

A realização desta pesquisa se justifica, desse modo, por sua relevância científica e social, uma vez que se pretende contribuir para a ampliação e a disseminação do estudo do contexto da prática da política para estudantes PAEE, podendo ser um objeto de reflexão do que é oferecido oficialmente por estados e municípios para o atendimento de alunas e alunos PAEE na perspectiva de suas famílias ou familiares.

É possível conjecturar que o paradigma educacional atual requer políticas educacionais que atendam aos anseios previstos nas diversas áreas da educação, com ênfase no essencial de toda a educação, o ser humano. Nesse contexto, a análise das políticas públicas para estudantes PAEE é relevante, pois contribui efetivamente com uma educação que pode fazer a diferença.

Esta pesquisa investiga, nesta perspectiva, a interpretação ou tradução da política de educação inclusiva em escolas estaduais de um município goiano no contexto da prática sob a ótica das famílias ou dos familiares de alunas e alunos PAEE a partir da seguinte questão norteadora:

- ✓ Como as famílias percebem o processo de escolarização e apoios ofertados aos seus filhos/familiares PAEE?

A resposta dessa questão fornecerá, acredita-se, elementos para avaliar e acompanhar os desdobramentos da política de escolarização de estudantes PAEE

sob o olhar da família, uma vez que se parte do pressuposto de que existe um paradoxo entre aquilo que está posto em documentos e textos legais e aquilo que se apresenta traduzido na atuação pelos beneficiários na figura das famílias nas escolas públicas de ensino comum que, dentre outros pontos, expõem as dificuldades existentes entre aquilo que o braço estatal preceitua e aquilo que os estudantes acessam como política de direito.

O aprofundamento de pesquisas acerca do contexto da prática da política pública no atendimento de estudantes PAEE sob a ótica dos beneficiários envolvidos, neste caso as famílias, apresenta-se como uma possibilidade de diminuir o distanciamento entre as políticas de inclusão e as práticas de educação evidenciadas no cenário brasileiro em seus contextos municipais e estaduais.

Diante da problemática levantada, este estudo tem como objetivo analisar a política de inclusão escolar, no contexto de um município, pela ótica das famílias de estudantes do PAEE. Quanto aos seus objetivos específicos, discute-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, apresentando-se a política de inclusão adotada no Estado de Goiás.

A pesquisa conta, nessa perspectiva, com a análise de textos que congregaram os principais documentos produzidos referentes às políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, bem como com um aporte teórico formado por pesquisadoras e pesquisadores como Ball e Bowe (1992), Lima (2009), Mainardes (2006), Mendes (2006; 2019), dentre outros de mesma relevância.

O desenvolvimento do texto da dissertação está estruturado, desse modo, em três capítulos, a saber: no primeiro capítulo tem-se uma discussão teórica sobre Abordagem do Ciclo de Políticas, o conceito das políticas públicas de inclusão no Brasil e em Goiás e a importância do papel da família com filhas e filhos PAEE.

No segundo capítulo apresenta-se os caminhos metodológicos da pesquisa, desde o local de estudo, passando pelos participantes, materiais e instrumentos, até os procedimentos de coleta e análise de dados.

E, finalmente, no terceiro e último capítulo, traça-se o perfil das famílias participantes da pesquisa e se analisa suas percepções e posicionamentos, considerando suas vivências, em relação às políticas de inclusão, da legislação vigente e do processo de mobilidade institucional e transição educacional.

## CAPÍTULO I

### POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E FAMÍLIA

“[...] temos o direito a ser iguais, quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2009, p. 18).

Tem-se como escopo neste capítulo dissertar sobre as políticas públicas de inclusão escolar de alunas e alunos PAEE, contemplando também seus familiares ou responsáveis junto às redes formais de ensino, o que impõe a discussão acerca de algumas das temáticas que se relacionam com o assunto, mesmo que brevemente.

Dentre as temáticas que serão destacadas, seja em poucos parágrafos ou em tópicos específicos ao longo do capítulo, estão algumas definições de política, política pública e política pública educacional, bem como a conceituação de inclusão no âmbito da educação formal, apresentando-se seus começos na sociedade brasileira, tratando-se também de sua implementação no contexto educacional, político e social goiano.

Discute-se também no capítulo sobre o papel da família de estudantes PAEE no âmbito das políticas públicas concebidas e implementadas nas redes de ensino privadas e públicas, realizando-se também a discussão sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP).

#### 1.1 Política e política pública

A expressão política pública parece, para muitos, uma redundância. Melazzo (2010) explica que essa percepção se dá em razão da premissa de que qualquer política é essencialmente pública. Para compreender os termos política e política pública e suas diferenciações, entretanto, torna-se indispensável um esforço inicial para articular e referenciar conceitos e definições para, segundo o autor, se estabelecer bases mínimas para uma discussão.

Em relação à *política*, trata-se de um conceito abrangente que, segundo Melazzo (2010), pode ser compreendido como ciência dos fenômenos relacionados com estados e governos, bem como uma referência a um sistema de regras diretivas

na administração dos negócios públicos, bem como a “arte” de governar nações e povos ou, ainda, se referir aos mecanismos de poder, resolução de conflitos ou de tomadas de decisão.

A simples menção do termo *política*<sup>2</sup> evoca na maioria das pessoas a imagens relacionadas a atuação de maus políticos, campanhas eleitorais, corrupção, desigualdades sociais, partidos, propagandas eleitorais, dentre outras. Para Maar (1994), esse comportamento indica uma aversão quase que generalizada relacionada com a política, um tema que não pode ser discutido e que tem a ver apenas com os políticos profissionais, sendo que:

A política surge junto com a própria história, com o dinamismo de uma realidade em constante transformação que continuamente se revela insuficiente e insatisfatória e que não é fruto do acaso, mas resulta da atividade dos próprios homens vivendo em sociedade. Homens que, portanto, têm todas as condições de interferir, desfiar e dominar o enredo da história (MAAR, 1994, p. 08).

No que diz respeito à expressão *política pública*, o consenso em torno da questão é que não se tem uma conceituação ou definição únicas que, inclusive, têm passado por ressignificações ao longo das décadas. O que prevalece é o entendimento de que elas correspondem a “[...] intervenções planejadas do poder público com a finalidade de resolver situações sociais problemáticas” (DI GIOVANNI; NOGUEIRA, 2018, p. 18).

A conceituação de *política pública* enquanto fenômeno social impõe considerar que, segundo Howes Neto (2020), na literatura política anglo-saxônica são utilizados três termos diferentes na língua escrita e falada para tratar do assunto – *politics*, *polity* e *policy* –, o que não é comum na literatura política latina, pois brasileiros, espanhóis e franceses, por exemplo, contemplam em uma só palavra esses três termos, ou seja:

---

<sup>2</sup> Ao tratar do significado clássico e moderno de *política*, Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 954) explicam que o termo “[...] derivado do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente (sic), o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada *Política*, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, isto é, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também normativas, dois aspectos dificilmente discrimináveis sobre as coisas da cidade. Ocorreu assim desde a origem uma transposição de significado, do conjunto das coisas qualificadas de um certo modo pelo adjetivo ‘político’, para a forma de saber mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de coisas: uma transposição não diversa daquela que deu origem a termos como física, estética, ética e, por último, cibernética”.

Denomina-se, em português, como “política”, tanto sua definição clássica, que para os anglófonos denomina-se “politics”, isto é, sua dimensão processual de atividade humana de uso e ação do poder, no sentido de dispor de recursos necessários para imposição de uma vontade, momento em que os diversos atores sociais interagem conflitivamente; quanto o seu sentido mais concreto, referente a perspectivas de decisões e ações frente ao mundo e aos outros sujeitos, mediadoras das relações sociais, que para os anglófonos denomina-se “policy”, as políticas públicas propriamente ditas. Também se denomina apenas como “política”, o seu exercício político administrativo, e o seu ordenamento jurídico institucional; aquilo que para os anglófonos, denomina-se, sucintamente como “polity” (HOWES NETO, 2020, p. 297).

O que se depreende preliminarmente do exposto é que, segundo Secchi (2012), a expressão *política pública*, as *public policy*, abarca tanto o conteúdo concreto quanto o simbólico das decisões políticas, bem como o processo envolvido na atuação e construção dessas decisões, cujas análises levam às suas diferentes conceituações e definições, conforme visualização no Quadro 1.

**Quadro 1** – Definições e funções de políticas públicas

<b>Autor / teórico</b>	<b>Definição / função de política pública</b>	<b>Ano</b>
Harold Dwight Lasswell	Responde às questões: quem ganha o quê, porque e que diferença faz.	1958
Laurence E. Lynn	Conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.	1980
Thomas R. Dye	O que o governo escolhe ou não fazer.	1984
B. Guy Peters	Soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação.	1986
Lawrence M. Mead	Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.	1995

**Fonte:** Adaptado de Souza (2003).

As diferentes definições existentes e conflitantes, em alguma medida, ao serem aplicadas nas discussões envolvendo as análises para *políticas públicas*, esclarecem Agum, Riscado e Menezes (2015), trazem limitações quanto às suas funções ou papéis, pois sua implementação se dá por fases e processos, constatação que possibilita defini-la também, mesmo que resumidamente, como:

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

A expressão *política pública* encerra, frente ao exposto, um considerável conteúdo polissêmico e, segundo Souza (2006), conceituá-la ou defini-la simplesmente como um programa de ação governamental é insuficiente, pois seus

conceitos expressam ou se referem a dimensões distintas de processos que abarcam a decisão e a intervenção estatal sobre uma dada situação real, bem como incorpora estruturas e mecanismos que envolvem decisões ou implementações de ações que, por sua vez, estão sujeitas a controles sociais.

Agum, Riscado e Menezes (2015) pontuam que, para além da questão semântica, uma porta de entrada para a discussão de políticas públicas, há outros elementos mais complexos para serem apreendidos. O primeiro deles considera que a expressão pode se referir tanto a conteúdos particulares, com expressão em campos e matérias diferentes de atuação governamental, bem como apontar para processos políticos específicos de ação e, ainda, fazer referência a instituições políticas. Essa tríplice possibilidade, lembram os autores, coloca a necessidade de se elucidar melhor o termo.

Outro ponto a ser considerado na discussão, de acordo com Howes Neto (2020), é que a expressão *política pública* implica também que, como curso de ação deliberada, as políticas públicas têm relação direta com decisões, escolhas e preferências, remetendo então a discussão para mecanismos coletivos e individuais que influenciam seus processos de formação, indo desde sua fase de planejamento e culminando em sua execução, sem esquecer ainda de seu momento de avaliação de seus resultados.

Mais um fator a ser considerado tem a ver com a questão de que, segundo Melazzo (2010), políticas públicas se relacionam a espaços sociais de buscas, de embates e de lutas por construção de direitos, uma indicação clara de que as discussões em torno delas são influenciadas por politizações. Essa realidade torna indispensável se ter como referência não apenas a decisão e a ação estatal na definição, planejamento e implementação de uma política pública, que deixa de ser o único centro possível ou aceitável do debate, o que impõe:

[...] incorporar a dimensão essencialmente conflitiva de interesses e grupos de interesses, próprios da dinâmica de uma sociedade marcada por lutas de classes, em um primeiro e abrangente plano de análise, mas também de lutas segmentadas por outros elementos definidores de identidades e interesses na sociedade (MEZALLO, 2010, p. 12-13).

O que se torna central em relação às políticas públicas, segundo Howes Neto (2020), é entender as dinâmicas existentes entre os atores sociais a partir de suas agendas, anseios e pautas em relação à uma dada política pública que, certamente, tem também a sua agenda que se encontra expressa em sua carga jurídico-moral e

suas conseqüentes determinações legais, isto é, seu conteúdo deliberativo e prescritivo que recaem sobre as condutas sociais, ou seja:

[...] cabe entender a dinâmica social e as concepções ideopolíticas que emergem dos conflitos ou consensos, dissensões ou aproximações entre os agentes sociopolíticos; os “*politics*” e as “*policies*”. Entender em que medida se determinam reciprocamente. No limite, saber até que ponto são os atores sociais e políticos, agentes sociais e instituições, os “*politics*”, que determinam as “*policies*”; ou, pelo contrário, em que medida são as “*policies*” que estabelecem as regras nas arenas políticas, no cenário social (HOWES NETO, 2020, p. 303).

Para Souza (2003), sob a ótica teórico-conceitual, uma política pública se trata de um campo multidisciplinar e, por conta disso, quaisquer análises precisa focar a sua natureza e seus processos, o que implica em sintetizar diferentes teorias que são construídas em diversas áreas como a ciência política, economia e da sociologia, dentre outras, posto que:

As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos (SOUZA, 2006, p. 25).

Em relação aos tipos de políticas públicas, Almeida (2003) aponta que o cientista político inglês Theodor Lowi foi o pesquisador que desenvolveu, em obras publicadas a partir de 1964, a tipologia mais conhecida com base na máxima de que “a política pública faz a política”, indicando com isso que cada um dos tipos encontrará formas diferentes de apoio e rejeição, bem como será disputado em cenários específicos. Nessa tipologia, as políticas públicas assumem quatro formatos: constitutivo, distributivo, regulatório e redistributivo.

Quanto ao primeiro tipo, o de política pública constitutiva, Souza (2003) explica que trata da definição das regras que moldam o funcionamento de governos e sociedades. Já a distributiva, o segundo tipo, correspondem àquela que direciona os recursos, difusos, para a coletividade e grupos específicos de interesses. O terceiro, regulatório, visa determinar os padrões de comportamento sociais. Por fim, conclui a autora, políticas públicas redistributivas têm como escopo a concessão de benefícios a um grupo específico através da retirada de outros grupos também específicos. Ou seja:

[...] políticas públicas são as ações ou inações, ou seja, o que o governo escolhe fazer ou deixar de fazer nas diferentes áreas de sua responsabilidade constitucional, especialmente no domínio social da educação, saúde e segurança interna dos cidadãos e externa do país. É por meio das políticas públicas que se decide “quem recebe o quê, quando e como” [...] (NANNI; SANTOS FILHO, 2016, p. 127).

Não se pode perder de vista, entretanto, que políticas públicas são passíveis de mudanças devido a alterações que se dão nas relações de força entre os vários segmentos da sociedade civil e os aparelhos estatais que, segundo Oliveira (2010), fazem com o que o governante de turno se veja instado a priorizar interesses de vários grupos socialmente organizados e não simplesmente de uma pequena parcela da sociedade detentora do poder econômico pertencente às elites do país e da classe política.

As políticas públicas têm como foco diferentes áreas ou setores sociais como educação, segurança e saúde. No caso da educação, as ações e inações governamentais devem levar em conta a questão das relações humanas envolvidas, pois ela transcende o ambiente físico das escolas, cujo conceito “[...] é muito amplo para se tratar das políticas educacionais” (OLIVEIRA, 2010, p. 96), posto que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2007, p. 07).

Em breve síntese do que está sendo dito, tem-se que a educação acontece ou se dá informalmente e com base nas interações humanas, cujos começos acontecem sem escola, sem livros e sem professores, efetivando-se apenas pela observação, pela reprodução, pelas trocas, só depois de algum tempo por meio de escolas, livros e professores, isto é, formalmente que “[...] só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas” (OLIVEIRA, 2010, p. 97).

Políticas públicas educacionais têm relação direta, de acordo com Nanni e Santos Filho (2016), com as ações ou inações estatais e/ou governamentais que incidem no ambiente da educação formal com o escopo de melhorar os processos que envolvem a aprendizagem e o ensino, materializando-se em iniciativas voltadas para a construção de prédios adequados, contratação de profissionais qualificados, planos educacionais e de valorização do magistério, programas de formação docente, etc.

O entendimento da necessidade de implementação de políticas públicas educacionais na sociedade brasileira requer a compreensão do contexto histórico educacional que, conforme Saviani (2008), é perpassado por descontinuidades, limites e perspectivas em seus cinco séculos. Para o autor, trata-se de um longo período em que se vê mais etapas ou fases de desvalorização do que valorização, cuja marca maior tem sido a continuidade de descontinuidades de políticas educacionais no país.

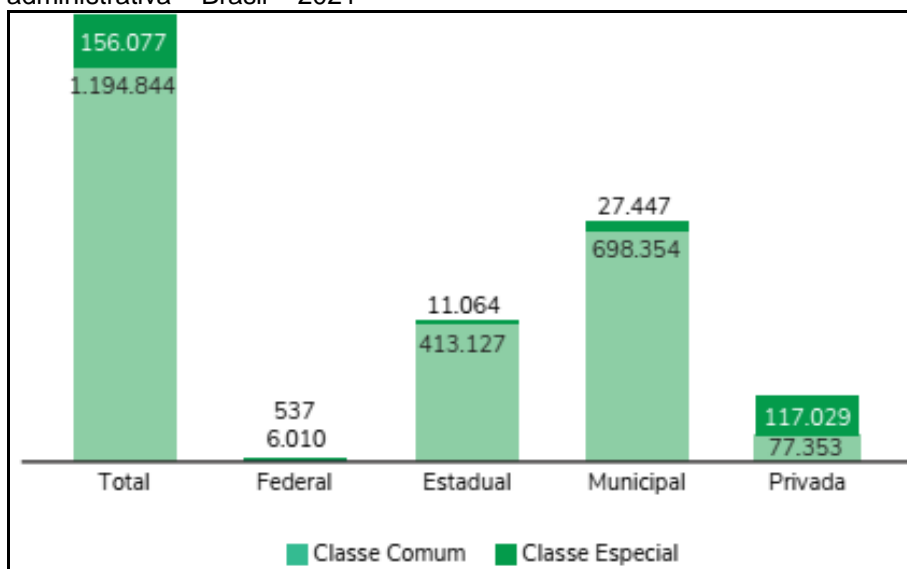
Essas descontinuidades de políticas públicas para a educação que teimam em sobreviver são resultantes de diversas e diferentes reformas que permearam a área muito parecidas com os movimentos de pêndulo de um relógio ou de ziguezague, sendo que:

A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional (SAVIANI, 2008, p. 11).

Foram várias as reformas ao longo da história multissecular da educação brasileira, a maioria delas contribuindo para as descontinuidades, inclusive as mais recentes que, de acordo com Saviani (2008), foram iniciadas com a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB-1988), vindo a seguir as dos anos 1990, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDBEN-1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, reformas que “[...] trouxeram importantes contribuições para o cenário da educação brasileira, mas ainda limitadas em razão do atraso educacional histórico do país” (NANNI; SANTOS FILHO, 2016, p. 130).

Convém ter em mente que, nesse sentido, o cenário de matrículas da educação especial nos últimos anos para, desse modo, comparar-se a oferta da educação especial e inclusão escolar em todo o país em classe comum ou classe especial por dependência administrativa, ou seja, em unidades escolares das redes estadual, federal, municipal ou privada, os dados mais consolidados são visualizados na Figura 1.

**Figura 1** – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2021



Fonte: (INEP, 2021, p. 38).

Os dados em números absolutos visualizados na Figura 1 explicitam que a rede municipal com a educação básica é a que mais disponibiliza matrículas em classe comum (698.354), seguida pela rede estadual (413.127), vindo a seguir a rede privada (77.353) e, por fim, a rede federal (6.010). Já a oferta de classe especial é maior na rede privada (117.029 matrículas), com a rede municipal logo depois (27.447), a rede estadual em terceiro (11.064) e, finalmente, a federal (537).

Observa-se também na Figura 1 que o total de matrículas em números absolutos de alunas e alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais no país é de 1,35 milhão, com 1,19 milhão em classes comuns e 156,07 mil em classes especiais.

Chama atenção nesses dados o fato de que esses números indicam apenas o total de matriculados nas diversas redes de ensino, ou seja, só aponta estudantes que são acolhidos e atendidos, sendo que não se tem condições de saber, mesmo que por estimativas, o total de pessoas em idade escolar que não são atendidas.

Torna-se útil enfatizar que não se tem dados consolidados sobre a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades desde o último censo nacional realizado em 2010, cujas informações são de que existiam em todo o país cerca de 61,36 milhões de pessoas com deficiência para uma

população de 190,73 milhões. No censo realizado em 2000, o total para uma população de 169,79 milhões era de 25,22 milhões.

Ao se comparar percentualmente esses dados, nota-se que em 2000 a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades era de 13,25% da população, enquanto em 2010 chega-se a um total de 32,18%, conforme indicadores no Quadro 2.

**Quadro 2** – População residente por tipo de deficiência – Brasil, Censo de 2000 e 2010

<b>Tipo de deficiência</b>	<b>População residente 2000 (169.799.710)</b>	<b>População residente 2010 (190.732.694)</b>
Auditiva	5.735.099	9.717.318
Intelectual ou mental	2.844.937	2.611.536
Motora	9.355.844	13.265.599
Visual	16.644.842	35.774.599
<b>Total</b>	<b>25.224.878</b>	<b>61.369.052</b>

**Fonte:** (ANDRÉS, 2014, p. 09).

Não se pode inferir que os mais de 25,22 milhões em 2000 ou 61,36 milhões em 2010 de pessoas com algum tipo de deficiência correspondem a crianças ou adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, embora os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relacionados com o Censo Populacional de 2000 demonstrem que 33,0% ou 1/3 da população sem instrução ou com menos de três anos de escolaridade era de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Concordamos com Andrés (2014) quando afirma que essa constatação revela, de forma inequívoca, dificuldades significativas de público em acessar a educação formal ou regular.

Ainda segundo o Censo Populacional de 2000, existiam no país cerca de três milhões de crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, com apenas 80 mil delas na escola. Lembramos que, conforme Andrés (2014), nesse período já se havia, praticamente, universalizado o acesso de crianças ao ensino fundamental.

Chame-se a atenção também para o Relatório “Situação da Infância Brasileira” elaborado e publicado no ano de 2004 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) a partir do Censo Populacional de 2000 e que apontou uma taxa de analfabetismo entre crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades de 22,4%, um percentual que, de acordo com

Andrés (2014), é duas vezes maior que o de meninas e meninos declaradas sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que frequentavam a escola regular.

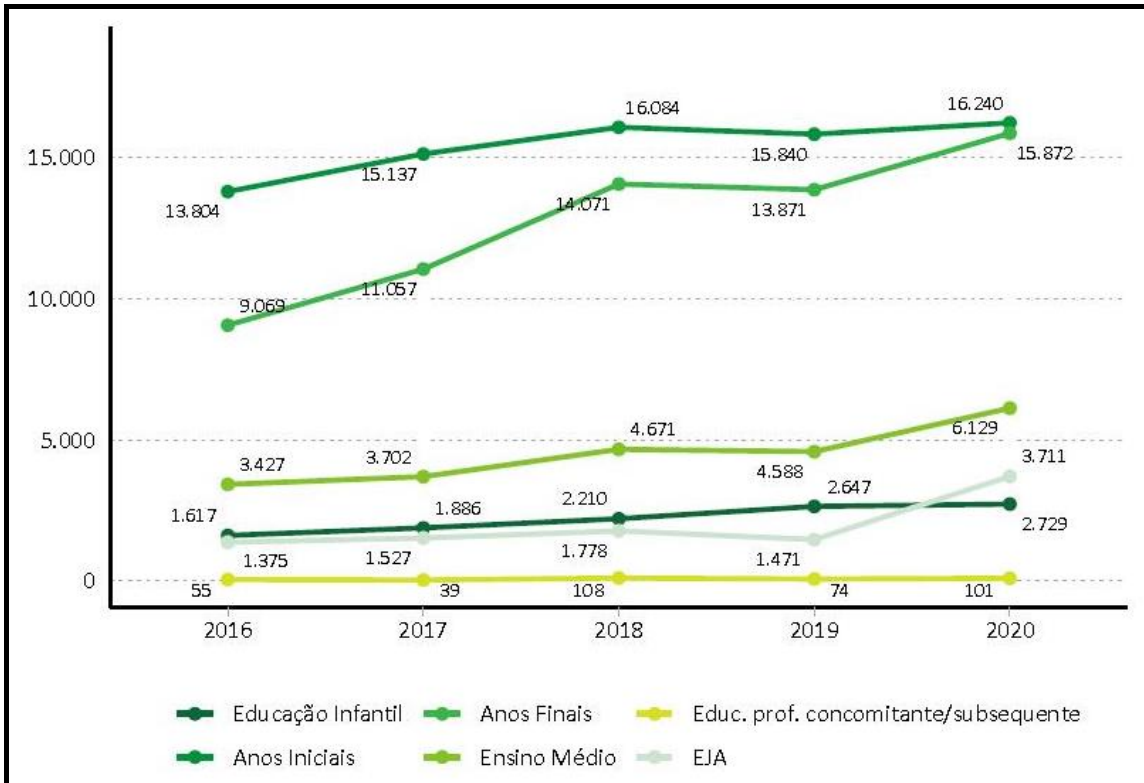
Andrés (2014) pontua que, segundo o Relatório “Situação da Infância Brasileira” do UNICEF, ao se apurar mais o olhar sobre os dados, percebe-se que existiam no Brasil no ano 2000 mais de três milhões de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, ou seja, um total de 4,7% da população na faixa etária entre 0 e 14 anos apresentavam algum tipo de “necessidade especial”.

É a partir dessas inferências com base nos dados mais gerais dos dois últimos censos populacionais que se chama a atenção para o número de 1,35 milhão de matrículas de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em 2020 trazidos pelo Resumo Técnico do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP, 2021) e se levanta a questão de que esse número está muito aquém da demanda de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades por acolhida e atendimento nas redes regulares de ensino estadual, federal, municipal e privada.

Ao olhar a realidade de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no estado de Goiás, entende-se que o cenário dessas matrículas que reflete o atendimento do PAEE não é diferente, sendo que se tem também só as informações para o total de crianças e adolescentes que estão matriculadas, mas não se tem dados consolidados para estudantes PAEE que estão de fora da rede de ensino regular, cujo número, certamente, é significativo.

Embora as dificuldades para conhecer indicadores mais precisos sobre a real situação da educação especial e inclusão escolar tanto no Estado de Goiás quanto no Brasil, o número de matrículas de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades segundo cada etapa de ensino considerando o período de 2016 a 2020 no estado goiano pode ser observado na Figura 2.

**Figura 2** – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino – Goiás – 2016-2020

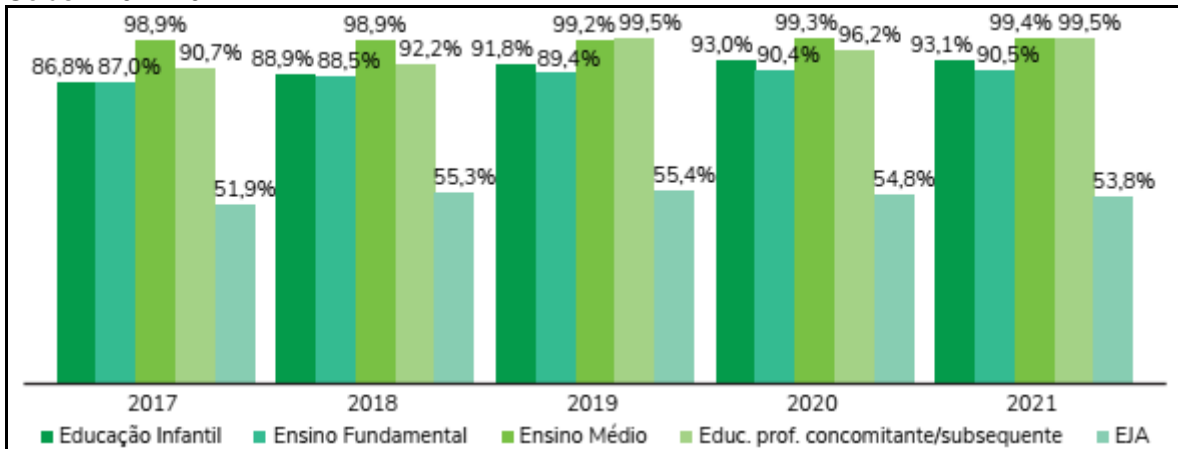


Fonte: (INEP, 2021, p. 36).

O que se observa na Figura 2 é que, de acordo com o Resumo Técnico do INEP (2021), baseado no Censo Escolar 2020, o número de matrículas na educação especial em Goiás chegou a 44.782 em 2020, um aumento de 52,6% em comparação com 2016, sendo que a maior quantidade, ou seja, 36,3% dessas matrículas, encontra-se nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os dados do Resumo Técnico do INEP (2021) possibilitam entrever também o número de matrículas compreendendo o período de 2017 a 2021 por etapa de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissionalizante concomitante ou subsequente e EJA) conforme visualização na Figura 3.

**Figura 3** – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns segundo a etapa de ensino – Goiás – 2017-2021

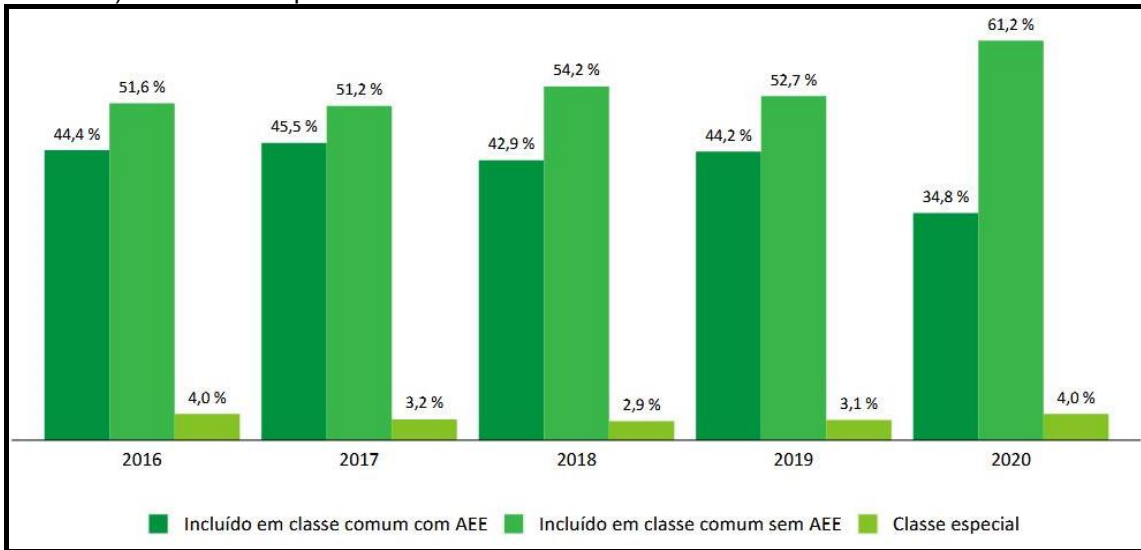


Fonte: (INEP, 2021, p. 36).

O que se observa mais detalhadamente na Figura 3 é que o percentual de alunas e alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades com matrículas em classes comuns apresenta aumento gradual em relação à maioria das etapas de ensino. A exceção é percebida na modalidade da EJA alcançando 53,8% em 2021, enquanto as outras modalidades alcançam sempre mais de 90,0% de inclusão em classes comuns no mesmo ano. A maior proporção de inclusão de alunos é percebida, nesse contexto, na educação profissional concomitante ou subsequente, com 99,5%. Verificamos ainda que o maior aumento no período de 2017 e 2021 se deu na educação infantil, posto que em 2017 era de 86,8% e em 2021 chegou a 93,1%, um acréscimo de 6,3%.

O mesmo Resumo Técnico do INEP (2021) aponta também os dados indicadores do percentual de estudantes por faixa etária entre 4 e 17 anos matriculados em classes comuns com ou sem acesso ao AEE no período de 2016 a 2020, conforme Figura 4.

**Figura 4** – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem AEE) ou classes especiais exclusivas – Goiás – 2016-2020



Fonte: (INEP, 2021, p. 37).

Observa-se na Figura 4 que ocorreu uma redução no número de matriculados com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no período de 2016 a 2020 incluídos em classe comum com AEE, saindo de 44,4% em 2016 e indo para 34,8% em 2020. Em relação às matrículas em classe especial, notamos uma estabilização dos percentuais de 4,0% em 2016 e 2020. Quanto às matrículas em classes comuns sem AEE, percebemos a ocorrência de um aumento significativo, saindo de 51,6% em 2016 e alcançando 61,2% em 2020.

Além das matrículas, o Resumo Técnico do INEP (2021) trata também dos resultados obtidos no Censo Escolar 2020 referentes aos docentes, às escolas e aos gestores, mas não traz dados relacionados com famílias dos estudantes em geral. O que vemos nesse “silêncio” é a indicação clara de quase invisibilidade desse importante ator social que influencia significativamente na educação e formação do alunado em geral, pois entendemos que lhe cabe deter maior participação na discussão e definição de políticas públicas na área da educação, ou seja:

[...] as famílias podem e devem assumir maior visibilidade nas políticas e, no caso das políticas educacionais, a participação deve ocorrer desde o processo de elaboração até a avaliação das políticas. No caso de estudantes PAEE, as famílias devem estar diretamente conectadas com a escola, de maneira a assumir parcerias importantes no processo educacional (BRANCO, 2020, p. 23).

A participação mais efetiva das famílias dos estudantes em seu processo de escolarização é, ao mesmo tempo, direito e dever, principalmente as famílias de alunas e alunos PAEE no caso desta pesquisa, e que seu papel transcende a questão da obrigatoriedade de matricular suas filhas e seus filhos e garantir que frequentem a escola regularmente, posto que “[...] o envolvimento, a participação e o acompanhamento da família configuram-se como essenciais no processo de promoção da aprendizagem dos educandos [...]” (BRASIL, 2020b, p. 50).

O papel das famílias no que diz respeito à escolarização de estudantes PAEE em escolas comuns segue o entendimento de Lima (2009) ao afirmar que tem relação com o conhecimento que eles têm sobre os direitos dos filhos, bem como com as expectativas que possui sobre o processo de escolarização.

Para ilustrar esse argumento convém lembrar que Lima (2009), ao dialogar com famílias de estudantes com deficiência intelectual sobre a possível concessão do certificado de terminalidade específica pela escola comum para seus filhos, percebeu que, embora houvesse contradições a respeito do entendimento das famílias sobre este documento, a maioria das mães e dos pais foi contra a possibilidade dos estudantes o receberem, visto que o compreendiam como estratégia adotada pela escola para abreviar o percurso de escolarização de seus filhos.

Foi possível para Lima (2009), desse modo, compreender que a política de escolarização para a pessoa com deficiência intelectual, que possibilita a certificação de terminalidade específica, vai contra as expectativas das famílias com relação ao desejo pela escolarização desses estudantes. A partir dessa constatação, a autora pontua que haveria riscos desfavoráveis com relação à forma de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual no contexto brasileiro e que, embora a legislação tratasse do assunto, essa maneira de certificação poderia ser utilizada como sistema de exclusão, por permitir a abreviação do percurso de escolarização de estudantes com deficiência intelectual.

Com base nessa experiência, Lima (2009) assinala as ações na prática da escola que contemplasse a aplicação desse instrumento, careciam de monitoramento, sendo indispensável também orientar melhor as famílias para, desse modo, proceder aos devidos encaminhamentos diante da possibilidade de concessão do certificado de terminalidade específica pela escola.

As famílias de alunas e alunos PAEE necessitam de conhecimentos acerca do significado da inclusão escolar, bem como dos procedimentos e dos objetivos. Pinto (2013) argumenta é por isso que mães e pais alegam haver fragilidade na compreensão sobre a escolarização de suas filhas e seus filhos PAEE, pois não os reconhecem como sujeitos de direitos, tendo em vista a dificuldade de reivindicar que o trabalho pedagógico seja efetivado.

Para Pinto (2013), as famílias se sentem à margem desse processo e, muitas vezes, se contentam com demonstrações de afeto, atenção e paciência com seus filhos por parte dos profissionais da escola. Esse contexto representa, continua a autora, um modelo de educação homogeneizadora, cujo trabalho pedagógico se dá a partir de planejamentos cristalizados e inflexíveis que acabam impedindo maiores possibilidades de escolarização dos estudantes PAEE.

Torna-se indispensável, nesse sentido, a busca por um ideal que rompa com esse modelo, com intuito de atribuir novas oportunidades aos familiares, de modo a se acreditarem como parceiros ativos da escola e, conforme Pinto (2013), utilizarem esse espaço para potencializar as oportunidades de melhor educação de suas filhas e seus filhos. Para isso, a autora aposta numa escola que rompa com a culpabilização em relação à família e passe a buscar sua participação nesse espaço.

Desse modo, embora as expectativas de mães e pais possam ser baixas quando esperam apenas que as escolas acolham bem seus filhos com deficiência e que eles se socializem, isso não significa que eles tenham perdido a esperança de que aos poucos eles aprendam.

As políticas educacionais voltadas para alunas e alunos PAEE estão inseridas no contexto de políticas públicas do tipo regulatório e têm já uma trajetória que, em alguma medida, refletem a questão da continuidade das discontinuidades, temática que será desenvolvida mais detalhadamente nos tópicos que seguem.

## **1.2 Educação especial, inclusão e políticas públicas**

Frente ao crescimento significativo do PAEE no sistema regular de ensino brasileiro nos últimos anos, Barbosa e Melo Júnior (2020) consideram que tal feito é o resultado de lutas dos movimentos sociais, dos estudantes e seus familiares inclusive, pelo atendimento de direitos já definidos nas políticas educacionais sobre

a educação especial, ou seja, o direito de quaisquer pessoas com deficiências serem incluídas no ensino regular.

Ao tratarem dos princípios filosóficos e tendências que norteiam a prática educacional da educação especial<sup>3</sup>, Borges, Pereira e Aquino (2012) enfatizam a normalização, a integração e a inclusão, surgidas em diferentes períodos – 1950, 1970 e 1975 respectivamente – cujo escopo é o de orientar a filosofia condutora do atendimento de alunas e alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e que são PAEE.

Em relação ao princípio integração de estudantes PAEE, Sanches e Teodoro (2006) explicam que a expressão e o conceito têm como berço os países escandinavos, mais especificamente a Dinamarca, com seu desenvolvimento maior acontecendo nos Estados Unidos da América (EUA), com o Canadá juntando-se, em seguida, a esse movimento de defesa de estudantes com alguma deficiência ou com dificuldades específicas em relação à aprendizagem.

O princípio da integração como abordagem de estudantes PAEE chega ao Brasil depois dos anos 1970, podendo ser entendido a partir da metáfora do sistema de cascata, ou seja:

[...] é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em

---

<sup>3</sup> Acerca dos começos da educação especial, considera-se relevante o esclarecimento de que “[...] Itard (séc XIX) é considerado um dos percursores da Educação especial e, mesmo, da pedagogia científica pela sua acção junto de Víctor, a criança selvagem [...]. A intervenção junto de crianças em situação de deficiência mental ou sensorial foi, durante décadas, desenvolvida por pessoas individuais, as quais, por razões de ordem diversa, acreditaram que era possível mudar o *status quo* e elegeram a escolarização destas crianças como a bandeira das suas vidas e a ela se entregaram sem reservas. A sua acção desenvolveu-se em instituições particulares ou da responsabilidade da Segurança social, longe dos meios normais de ensino, da responsabilidade do Ministério da Educação, pela “perigosidade” que eles representavam para os outros ou porque não se acreditava que fossem capazes de aceder à escolarização. Desde o século XII [...] que experiências pioneiras têm vindo a ser realizadas com o objectivo de tornar acessível a educação aos que dela estavam afastados, por incompatibilidades, incompreensão e ignorância do sistema educativo e seus agentes e da sociedade em geral. Passos importantes foram sendo dados e novas formas de aceder aos códigos instituídos foram sendo descobertas. Cite-se, a título de exemplo, o código Braille, para a comunicação escrita, e a Linguagem gestual, para a comunicação oral. A intervenção com os apelidados de “diferentes” tem-se constituído num verdadeiro laboratório de inovação e de descoberta da aprendizagem humana” (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 66). Em relação ao marco histórico da educação especial no Brasil, tem-se que “[...] tem sido estabelecido no período final do século XIX, com a criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção do mestre francês Edouard Huet [...]. Para os historiadores da educação a criação destas instituições pioneiras, pareceram atos inusitados, considerando-se o contexto da época” (MENDES, 2010, p. 94).

que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor (MANTOAN, 1997, p. 53).

Observa-se que a metáfora do sistema de cascata apresentado na transcrição de Mantoan (1997) prevê a entrega de serviços educacionais que segregam alunas e alunos PAEE, o que não é condizente com os objetivos da educação especial, pois se mantém o estudante – criança, jovem ou adulto – na turma especial que, só esporadicamente, vivenciará a “socialização” com outros estudantes avaliados ou tidos como “normais”.

Depreende-se também do exposto que a forma de inserção pelo princípio da integração, conforme a avaliação de Mantoan (1997), é totalmente dependente da aluna ou do aluno PAEE, isto é, do seu grau ou nível de capacidade de adaptação ao que lhe é oferecido no sistema escolar via escolas regulares com salas comuns ou especiais, bem como em instituições especializadas.

O que a abordagem integracionista faz ao mesmo tempo é, na interpretação de Borges, Pereira e Aquino (2012), advogar pela inserção de estudantes PAEE no sistema educacional em nome da democratização do ensino e da igualdade de direitos, defendendo também o encaminhamento de alunas e alunos para uma escola especial frente ao despreparo ou inadequação da rede regular em atendê-los, o que configura a aceitação da segregação, posto que:

Em síntese, encontramos linhas de posicionamento distintas acerca da integração: existem os defensores da inclusão de forma ingênua, destacando os seus pontos positivos e a sua viabilidade; numa outra perspectiva, os mais críticos colocam-se a denunciar as contradições e a falsidade desse discurso. Assim, os defensores desse ideário, de um lado, assumem uma posição ingênua perante a realidade, pois ao pretender igualar o desigual, assumem a não tolerância à diferença e o não reconhecimento da diversidade humana. Por outro lado, não percebem a amplitude maior da questão das desigualdades, que são sustentados pelos pilares de nossa sociedade capitalista (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012, p. 04).

Frente ao que se pode chamar de contradições evidentes na abordagem do princípio da integração, surge então uma nova orientação, a da escola inclusiva, visando o atendimento de qualidade de alunas e alunos PAEE sem submetê-los à discriminação ou estigmatização, cuja metáfora é do caleidoscópio que, de acordo com Mantoan (1997), precisa-se de todas as partes que o compõem ou integram que, sendo retirado alguma parte dele, ele fica mais complexo e menos rico, já que alunas e alunos aprendem, desenvolvem-se e evoluem melhor em ambientes e espaços ricos e variados.

Acorsi (2020, p. 26) argumenta que o termo *inclusão* é derivado do latim *includere* e que, em resumo, incluir significa “inserir, pôr, colocar para dentro”, cujo sentido no contexto escolar remete a abrir portas e portões das escolas para todos, colocando-os então para dentro. Para a autoria, entretanto, a inclusão não pode ser confundida com o simples ato, condição ou fato de se “estar junto” em um mesmo ambiente ou espaço físico, posto que:

Diferentemente da divisão que se estabelecia entre classes especiais e classes comuns, a escola inclusiva se pauta por esse princípio, pois na maioria dos casos incluir tem se resumido a fazer com que todos esses sujeitos estejam no mesmo espaço. De certa forma, isso vem sendo reforçado pelas estatísticas que tratam do contexto escolar. Algumas dessas estatísticas apontam o crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência na escola regular, porém ao mensurar apenas o acesso dos chamados “alunos de inclusão” à escola regular, não consideram a permanência ou a aprendizagem desses alunos (ACORSI, 2020, p. 26).

Os começos do que se convencionou chamar de educação inclusiva se dão nos EUA no ano de 1975. Para Borges, Pereira e Aquino (2012), são uma reação ao princípio integracionista que, em sua efetivação, provocou discussões e polêmicas. A inclusão, enfatizam os autores, propõe fazer da integração um dever de todos, tornando-se uma resposta às necessidades pedagógicas de alunos e alunas PAEE no mesmo ambiente e contexto em que estão os estudantes considerados “normais” por meio de atividades comuns, mesmo que adaptadas em uma escola que, nessa perspectiva, se torna inclusiva.

Acerca da escola inclusiva, Sanches e Teodoro (2016) enfatizam que ela se materializa acolhendo estudantes que se enquadram ou não nas conceituações e definições, sempre limitadas, de PAEE, sendo que:

Os primeiros têm de desejar e querer ultrapassar, até quanto for possível, a situação em que se encontram e os segundos obrigam-se a ter a abertura e a disponibilidade necessárias para os **deixar ir**, até onde for possível, e a ajudar a criar as condições necessárias a essa realização. Uns e outros têm a ganhar e a perder na trajetória a percorrer, mas o resultado final será decerto positivo para ambas as partes, uma vez que [...] só construímos a nossa identidade por contraponto à existência de outros que se distinguem de nós, então a inclusividade faz todo o sentido [...]. A construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos e, ainda, protagonistas de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana [...] (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 71, grifos no original).

Santos (2022) pontua que a educação e a escola sob a perspectiva da inclusão, ou seja, com o escopo de atender estudantes PAEE no ensino regular só

ganhou espaço no Brasil nas últimas décadas do século XX e envolve questões de deficiências em geral e de gêneros, pois são áreas que, no universo educacional, precisam ser acolhidas e aceitas como forma de se demonstrar o respeito àquelas e àqueles com alguma limitação, apontando ainda que:

[...] o processo de inclusão na educação passa pela LDB, que amplia as possibilidades educacionais para as pessoas com deficiência, visto que, com a legislação a administração pública foi obrigada a implantar mecanismos de inclusão não só no campo educacional, mas em todo a sociedade (SANTOS, 2022, p. 399).

Tendo-se em vista que o direito à educação é inalienável para toda e qualquer pessoa, sobretudo pela sua importância social que vigora há séculos, já que possibilita o acesso a conhecimentos sistematizados e saberes indispensáveis, reconhece-se então o papel essencial da escola, pois “[...] não nos é possível compreender a educação sem a escola” (SAVIANI, 2015, p. 35), posto que lhe cabe disponibilizar o acesso aos conhecimentos já acumulados, favorecendo a descoberta e fomentar a geração de novos saberes.

Com o envolvimento de diferentes segmentos sociais organizados e outros tantos atores e sujeitos ao longo das décadas com foco na definição de políticas públicas educacionais voltadas para estudantes PAEE, com o estabelecimento na CRFB-1988 do princípio da igualdade de todos perante a lei e que, no sistema formal de ensino, todos têm direito a uma mesma educação, somente mais de duas décadas depois se tem a elaboração do documento “Política nacional de educação especial na perspectiva da educação especial”, que definiu a educação especial como uma modalidade de ensino e seu alcance, ou seja:

[...] perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns de ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 11).

No âmbito de definições de uma política pública educacional para alunas e alunos PAEE, a conceituação de educação especial e a definição de seu público-alvo só são explicitadas no ano de 2013 com a Lei n.º. 12.796, de 04 de abril de 2013, apontando no Inciso III de seu Art. 3º a parcela, reduzida, de estudantes que seriam atendidos pela educação especial, ou seja, “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino [...]” (BRASIL, 2013, *on-line*).

O que se tem na documentação que norteia as políticas públicas educacionais para estudantes PAEE desde então é a prevalência de um conceito de educação especial que, de acordo com Schmidt (2017), não passa por alterações, atualizações ou mudanças, não obstante ressalte que ela seja atravessada pelos princípios da inclusão e da escola inclusiva, que considera que os estudantes, com ou sem deficiência, devem frequentar a mesma escola regular e aprender conjuntamente.

Após um ano da promulgação da CRFB-1988, foi implementada a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que estabelece em seus 20 artigos e respectivos parágrafos, incisos e alíneas os direitos das “pessoas portadoras de deficiências” para seu pleno convívio em sociedade, lendo-se em seu § 1º que:

Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito (BRASIL, 1989, *on-line*).

Com o intuito de atender este propósito, a Lei nº. 7.853/1989 determina no Inciso I de seu Parágrafo Único Lei nº. 7.853, nas suas seis alíneas, que trata especificamente da área educacional e inclusão, quais os órgãos e entidades da administração têm o dever de fornecer medidas educacionais, lendo-se que:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989, *on-line*).

O entendimento que se tem da transcrição acima é que, na prática, essas medidas serviram para regulamentar o dever estatal de promover uma gestão por meio da universalização do acesso à educação pública, isto é, uma forma de assegurar a inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular.

Ao discorrer sobre essas definições legislativas já no final dos anos 1980 e início da década de 1990, Oliveira (2008) pontua que nesse período o país estava passando por inúmeras mudanças econômicas, educacionais e políticas como o *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Mello, a elaboração do Plano Real no governo de Itamar Franco e a reestruturação do Ministério da Educação (MEC).

Mendes (2010) enfatiza que foi nesse período de conflagração sociopolítica que o Brasil participou como convidado de dois grandes eventos realizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): (i) a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, e (ii) a Conferência Mundial sobre Educação Especial em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha. Dentre os objetivos dos dois eventos internacionais, a autora aponta o da criação de estratégias para superar a exclusão escolar das pessoas com deficiência.

Acerca da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em 1990, na Tailândia, Oliveira (2008) comenta que se obteve como um dos resultados mais destacados a elaboração da Declaração Mundial de Educação para Todos, que trazia em seu bojo a conclamação para os governos signatários elaborarem políticas públicas que, por meio de reformas de políticas educacionais, garantissem o acesso de todos à educação, independentemente de suas diferenças.

Organizou-se em seguida, no ano de 1994, em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, que resultou na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, tendo como meta reafirmar o compromisso mundial em prol da educação para todos e reconhecer “[...] a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (UNESCO, 1994, s/p).

Oliveira (2010) explica que a Declaração de Salamanca garante às pessoas com deficiência o direito de manifestar seus desejos quanto à sua educação, cujos limites devem ser ditados apenas pelas suas capacidades. A base desse documento, desse modo, é a busca da garantia de que as escolas acolham quaisquer estudantes independentemente de suas condições emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, sociais, dentre outras.

Torna-se claro a partir do exposto que o documento elaborado em Salamanca no ano de 1994 representou um marco na educação inclusiva e deu base para se iniciar no Brasil a caminhada em busca dos direitos elencados na CRFB-1988, ou seja, das “[...] mudanças necessárias na escolarização de crianças e jovens do PAEE em classes comuns das escolas regulares” (MENDES, 2019, p. 5).

Entende-se que esses documentos elaborados na Tailândia e na Espanha em 1990 e 1994 respectivamente, passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, porque além de contribuírem para o seu fortalecimento e futuras alterações da política educacional no país, inspiraram reestruturações de instituições educacionais comprometidas com os princípios da inclusão e da escola inclusiva.

O que se percebe ainda a partir do que vem sendo dito é que, ao considerar que a escola deve oferecer os serviços adequados para acolher e atender sua população em sua diversidade, inclusive acolhendo as pessoas com deficiências, a concretização das ações indispensáveis para a inclusão escolar se dá a passos lentos, mas promissores, pois contribuem para uma educação que visa contemplar as especificidades de cada indivíduo e a construção de uma sociedade que respeite as pessoas e suas diferenças.

Rogalski (2010) pontua que, nesse contexto, durante os dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), houve a implementação de políticas públicas com o intuito de democratizar o acesso no ensino regular, tendo-se como um dos exemplos a LDBEN-1996, que assegura como dever, tanto estatal quanto da família, promover o direito de todos à educação, inclusive o PAEE, que no § 2º do Art. 58 é definido como “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, *on-line*).

A LDBEN-1996 serviu para reforçar o direito dos alunos PAEE à educação escolar determinando em seu Art. 58, § 1º, que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, *on-line*), o que visa proporcionar a oportunidade de sua inclusão no ensino regular sem, contudo, comprometer o atendimento especializado para casos específicos.

O entendimento mais amplo ou geral em torno da LDBEN-1996 é de que a redação dada na lei se configura em uma forma de ampliar o convívio dos

“educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” com aqueles outros que frequentam também o ensino regular, possibilitando-se então o seu desenvolvimento físico, intelectual e social de forma conjunta e não segregada (BRASIL, 1996).

Ainda no art. 58, § 2º da LDBEN-1996 encontra-se disposto que, caso não seja possível o atendimento de alunos PAEE nas classes comuns da escola regular em função das condições específicas dos alunos, o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, o que pode ser interpretado como uma “brecha” para a permanência dos alunos PAEE em locais separados dos demais estudantes, o que pode ocasionar a demora na adequação das instituições de ensino às políticas de inclusão.

Compreende-se que essa “brecha” na LDBEN-1996, mantida apesar das atualizações mais recentes, em relação ao atendimento de estudantes PAEE, trata-se de uma forma de desvirtuar as políticas de inclusão que, certamente, devem proporcionar aos “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996), como assegura o Art. 59, onde se lê em seus incisos de I a V:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, *online*).

Entende-se que esses pontos transcritos da LDBEN-1996 são indispensáveis para o atendimento do aluno PAEE no ensino regular e contribuem para sua formação escolar e sua socialização, sendo necessário também que se leve em conta a realidade e as potencialidades de cada estudante até que se tenha uma definição da proposta pedagógica para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de preferência uma política que contemple toda a estrutura e

organização educacional e, principalmente, o processo de desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

Mendes (2010) pontua que em 2001, penúltimo ano do mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, uma das estratégias adotadas para diminuir as desigualdades sociais e melhorar a qualidade de ensino se traduziu na criação do PNE, Lei nº. 10.172 (BRASIL, 2001a), que também reforçou a ideia da matrícula dos alunos PAEE preferencialmente em classes comuns de escolas regulares. Para a autora, porém, a importância das escolas especiais foi ponderada em função das necessidades dos alunos.

Também em 2001 se tem a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), CNE/CEB nº. 2/2001 (BRASIL, 2001b), instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Tem-se no parágrafo único do seu Art. 1º a determinação que trata do atendimento escolar de estudantes (na redação dada à resolução são chamados ainda de “alunos que apresentem necessidades educacionais especiais”), lendo-se que:

[...] tenha início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001b, *on-line*).

Quanto às matrículas desses estudantes, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabelece em seu no Art. 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b, *on-line*).

Em relação ao atendimento dos “alunos que apresentem necessidades educacionais especiais”, a redação do Art. 7º da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 dispõe que “[...] deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001b, *on-line*), o que pode acontecer extraordinariamente em classes e escolas especiais dadas as necessidades dos alunos, o que está em conformidade com o Art. 9º e Art. 10, onde se lê que:

Art. 9. As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais

e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§ 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§ 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional (BRASIL, 2001b, *on-line*).

O que fica claro diante do exposto do Art. 9º e Art. 10 e seus parágrafos da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 é que tem o objetivo de promover a inclusão de estudantes PAEE sem discriminação e preconceito por parte da sociedade mais ampla e, da comunidade escolar mais especificamente, isto é:

O que se espera é que todos que possuem alguma deficiência possam ser incluídos na rede regular de ensino e que haja uma progressiva inclusão não somente no âmbito educacional como em toda a sociedade e a escola apresenta-se como meio que propicia o desenvolvimento e integração de todos que buscam uma afirmação no meio social (SANTOS, 2022, p. 06).

A percepção que se tem do que está dito é que a inclusão de estudantes PAEE, desse modo, não está restrita apenas à escola, apontando então que ela depende de todas as pessoas que integram a sociedade mais ampla e, em larga medida, as comunidades locais para que, desse modo, se possa atender os princípios presentes em toda a legislação que trata da educação especial na perspectiva da escola inclusiva.

Oliveira (2010) chama a atenção também para os desdobramentos das políticas públicas contemplando a educação especial e a inclusão de estudantes PAEE durante os dois mandatos presidenciais de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), apontando que, nesse sentido, houve uma pressão do governo para que as políticas voltadas para a educação especial fossem executadas e as instituições de ensino promovessem a acessibilidade desses alunos.

Ao analisar o mesmo período dos anos do Governo Lula, Souto (2014) pontua que foram muitos os avanços conseguidos via legislação contemplando as questões da educação especial e a escola inclusiva. Exemplificando com a criação em 2002 da Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, cujo destaque é o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do Braille como meios legais de comunicação e expressão, cujo ensino passa a integrar o currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos (BRASIL, 2002).

Em 2003 foi implementado pelo MEC o Programa “Educação inclusiva: direito à diversidade”, visando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, garantindo o acesso de todos à escolarização, a oferta do AEE e a garantia da acessibilidade, promovendo a formação de professores para atuar na divulgação e consolidação da educação inclusiva.

No ano de 2005, segundo Souto (2014), surgem os Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), abrangendo todos os estados e o Distrito Federal, cujo objetivo era promover o AEE, orientar as famílias e favorecer a formação continuada às professoras e aos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

Para promover a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação básica foi lançado o Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007, visando implementar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Já em 2008 se tem a publicação do Decreto nº. 6.571/2008, que dispõe sobre o AEE e a dupla matrícula, no AEE e nas escolas regulares da rede pública, dando-se espaço também para que instituições privadas de educação especial – confessionais, comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos – continuem com a oferta do AEE (BRASIL, 2008b).

Com a promulgação do Decreto nº. 6.571/2008, Kassir (2011) chama a atenção para a polêmica criada entre os setores educacionais privados e públicos causada pela possibilidade da matrícula dupla e seus efeitos sob os critérios de distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), disputando então as definições das diretrizes políticas do governo federal no apoio financeiro e técnico, posto que:

Art. 3º. O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil,2022)

Um exemplo dessa situação de mobilização entre as instituições privadas e públicas pelo financiamento do FUNDEB está no site da Federação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e seus argumentos sobre como deve ser o processo de inclusão, bem como a defesa do direito dos familiares ou responsáveis dos alunos escolherem onde realizar a matrícula, lendo-se que:

A Apae é a favor de um processo de inclusão escolar gradativo (processual) e responsável, com o qual as escolas comuns sejam devidamente preparadas para o recebimento dos estudantes, que necessitam não apenas de recursos para acessibilidade física, mas, sobretudo de treinamento de professores, preparação dos alunos, dentre outras ações. Além disso, a Rede Apae defende o direito de escolha da pessoa com deficiência intelectual e de sua família sobre o local onde deseja estudar (KASSAR, 2011, p. 53-54).

O que se vê na transcrição do exemplo elencado por Kassir (2011) é a defesa feita pela instituição assistencial do direito dos pais ou responsáveis dos alunos do local em escolherem o local de estudo, um argumento usado para que as escolas privadas que oferecem o AEE mantenham o recebimento de verbas públicas na oferta da educação especial na rede privada enquanto alternativa à escola pública, apontando ainda que:

Por outro lado, representantes do movimento Inclusão Já e da Rede Inclusiva – Direitos Humanos no Brasil apresentou em julho de 2011 ao Ministro da Educação, Fernando Haddad, um Manifesto denominado

*Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Cumpra-se!, defendendo a política de educação inclusiva atualmente em implantação pelo Ministério da Educação (KASSAR, 2011, p. 54).*

Acontece ainda no ano de 2008 a definição e divulgação da “Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (PNEEPEI) via elaboração de um documento por um grupo de pesquisadores nomeados pela Portaria n°. 555/2007 e prorrogada pela Portaria n°. 948/2007, tendo como objetivos precípuos a constituição de políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos com base em novas concepções sobre a educação especial nos sistemas de ensino, reconhecendo que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a, *on-line*).

Com a publicação do Decreto n°. 7.611/2011, em 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o AEE, tem-se então a revogação integral do Decreto n°. 6.571/2008, com a justificativa de que, na interpretação de seus artigos, recuava-se nas políticas que já vinham se consolidando na garantia dos direitos de alunas e alunos com deficiência. Para Kassar (2011), o poder público dá uma resposta para o grupo privado nesse decreto de 2011, defendendo-o em alguma medida, argumento que reforça ao citar o seu Art. 14 e seu § 1º, onde se lê que:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2011, *on-line*).

Também em 2011 se tem a publicação do Decreto n°. 7.612/2011, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a), que regulamenta o “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite”, cuja finalidade é a promoção – articulando e somando ações, políticas e programas – das garantias do exercício equitativo e pleno dos direitos das pessoas com deficiência, tendo-se como

fundamentos os termos da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” de 2006.

As diretrizes do “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite” encontram-se definidas em seu Art. 3º e seus oito incisos, onde se lê que:

Art. 3º São diretrizes do Plano Viver sem Limite:  
 I - garantia de um sistema educacional inclusivo;  
 II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;  
 III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;  
 IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza;  
 V - prevenção das causas de deficiência;  
 VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação;  
 VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e  
 VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva (BRASIL, 2011a, s.p.).

Logo depois da promulgação do “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite” pelo Decreto nº. 7.612/2011, promulga-se em 2014 o PNE pela Lei nº. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), trazendo um conjunto de medidas pensados colaborativamente – Distrito Federal, Estados, Municípios e União – para serem adotadas gradualmente ao longo de uma década, de 2014 a 2024, tendo-se como escopo o cumprimento do disposto no Art. 214 da CRFB-1988, onde se lê que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:  
 I - erradicação do analfabetismo;  
 II - universalização do atendimento escolar;  
 III - melhoria da qualidade do ensino;  
 IV - formação para o trabalho;  
 V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.  
 VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, *on-line*).

No ano de 2015 se tem a sanção da Lei nº. 13.145/2015, de 06 de julho de 2015, que se estrutura como um acervo de normas utilizadas para assegurar e promover, igualitariamente, os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com

deficiência e, desse modo, garantir a cidadania e a inclusão social. Essa lei passou a ser conhecida como Lei Brasileira da Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Setubal e Fayán (2016) destacam o Art. 3º da LBI<sup>4</sup> por trazer uma quantidade de definições relacionadas às acessibilidades positivas que precisam ser

---

<sup>4</sup> Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: **I - acessibilidade**: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; **II - desenho universal**: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva; **III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica**: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; **IV - barreiras**: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; **V - comunicação**: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; **VI - adaptações razoáveis**: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais; **VII - elemento de urbanização**: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico; **VIII - mobiliário urbano**: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga; **IX - pessoa com mobilidade reduzida**: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso; **X - residências inclusivas**: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de

incorporadas aos conteúdos e às normas que visam colocar em prática os direitos das pessoas com deficiência. Para as autoras, essas definições buscam induzir ao aperfeiçoamento e criação de normas técnicas com preceitos de desenho universal, posto que:

[...] cada vez fica mais claro a formação de profissionais que atuem numa concepção de espaços, produtos e serviços, para que desde a fase inicial de cada projeto estejam presentes os recursos necessários que operacionalizem a acessibilidade, devendo oferecer o máximo de autonomia, segurança e conforto possíveis, para quem deles usufrui, com dignidade (SETUBAL; FAYAN, 2016, p. 22).

Mais um importante documento foi sancionado no ano de 2016: a Lei de Cotas, que foi regulamentada pela Lei nº. 12.409/2016, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº. 12.711/2012 (BRASIL, 2012), dispondo então sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior oferecidos por Instituições Federais de Ensino (IFEs), lendo-se no Art. 3º e 5º que:

Art. 3º. Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Art. 5º. Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2016, *on-line*).

A Lei nº. 13.409/2016 promove a inclusão das pessoas com deficiência no programa de cotas das IFEs que, pela Lei nº. 12.711/2012 devem reservar 50% de suas vagas, no mínimo, por curso e turno, para candidatos que tenham cursado

---

dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos; **XI - moradia para a vida independente da pessoa com deficiência:** moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência; **XII - atendente pessoal:** pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; **XIII - profissional de apoio escolar:** pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; **XIV - acompanhante:** aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (BRASIL, 2015, *on-line*, grifos nossos).

integralmente o ensino médio em escolas públicas e, dentro dessa cota de 50% das vagas, o total de 25% deve ser reservado a estudantes de famílias com renda até 1,5 salário-mínimo *per capita*.

A Lei nº. 12.711/2012 determina ainda que as cotas devem ser preenchidas conforme a proporção de autodeclarados indígenas, pardos e pretos na população da unidade federativa, estados ou municípios, em que a IFE está sediada (BRASIL, 2012). Com a Lei nº. 13.409/2016, inclui-se as pessoas com deficiências a esse sistema de cotas, que é regido também pela proporcionalidade em relação à população, cuja aferição ou medida se dá pelo último censo do IBGE.

Em 30 de setembro de 2020, quatro anos depois da edição da Lei nº. 13.409/2016, é apresentada uma nova política para as pessoas com deficiência via Decreto nº. 10.502/2020 (BRASIL, 2020a), com o nome de “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”, cuja pretensão era substituir a política vigente até então, a PNEEPEI de 2008, mas que não passou da proposta de política pública educacional brasileira com menor duração na história da educação do país, vigorando por cerca de dois meses, posto que:

O referido Decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) porque, ao contrário das leis, esse tipo de instrumento jurídico não tem poder de criar, extinguir ou modificar direitos e obrigações. Nesse sentido, o Decreto Nº 10.502/2020 foi considerado inconstitucional, por infringir leis vigentes, tais como a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 [...], com status de Emenda Constitucional no Brasil (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 02).

As polêmicas em relação ao Decreto nº. 10.502/2020 começaram logo depois de sua divulgação, provocando forte reação de familiares, movimentos comprometidos com os direitos das pessoas com deficiência e os setores privados e públicos da educação especial, que passaram a considerar o documento bipartido, pois considera seu público-alvo as pessoas surdas e, em seguida, os demais “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020a, *on-line*).

Essa percepção de bipartição do público-alvo no Decreto nº. 10.502/2020 fica patente já na leitura do seu Art. 2º e seus 11 incisos<sup>5</sup>, destinado à explicação dos

---

<sup>5</sup> Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se: **I - educação especial** - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com

conceitos e definições relacionados com educação especial, educação bilíngue de surdos, política educacional equitativa, política educacional inclusiva, política de educação com aprendizado ao longo da vida, escolas especializadas, classes especializadas, dentre outros.

Dentre as várias justificativas para as críticas do Decreto nº. 10.502/2020, o consenso maior foi o da constatação de que o decreto traz medidas “retrocessivas”,

---

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; **II - educação bilíngue de surdos** - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdo-cegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; **III - política educacional equitativa** - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade; **IV - política educacional inclusiva** - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo; **V - política de educação com aprendizado ao longo da vida** - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto; **VI - escolas especializadas** - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos; **VII - classes especializadas** - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade; **VIII - escolas bilíngues de surdos** - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdo-cegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação; **IX - classes bilíngues de surdos** - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdo-cegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua; **X - escolas regulares inclusivas** - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos; e **XI - planos de desenvolvimento individual e escolar** - instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020a, *on-line*, grifos nossos).

isto é, leva a um retrocesso nas políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, ou seja:

[...] retornam a um período anterior a 1994 (época da aprovação da Declaração de Salamanca, que oficializou a adoção de sistema educacional inclusivo, escolas inclusivas para alunos com e sem deficiência). Nessa trajetória de volta ao passado, as medidas atropelaram a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (que foi incorporada à Constituição Federal em 2008) e também a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (que entrou em vigor em 2016) (SASSAKI, 2020, *on-line*).

Mesmo com a suspeição do Decreto nº. 10.502/2020 pelo STF por atingir diretamente princípios basilares da educação especial e inclusiva já pacificados internacional e nacionalmente, Goiás está sendo o primeiro ente federativo a aderir, assunto que trataremos no tópico abaixo.

### 1.3 Política de inclusão em Goiás

A implementação de políticas públicas de inclusão em Goiás tem como marco inicial a criação do Instituto Pestalozzi de Goiânia (IPG) em 1953 pela Lei nº. 926, dispondo em seu Art. 1º sua subordinação direta à Secretaria da Educação e sua função de “[...] centralizar, executar e orientar os trabalhos relativo as crianças mentalmente deficientes, domiciliadas no Estado de Goiás” (GOIÁS, 1953, *on-line*).

Na lei de criação do IPG estão descritos também os departamentos e as indicações de suas atividades, conforme se vê em seu Art. 2º, alíneas “a” a “d”:

Art. 2º. O Instituto Pestalozzi compreenderá os Departamentos seguintes:

- a) Consultório Médio-Pedagógico para crianças deficientes;
- b) Classes especiais para educação e tratamento das crianças deficientes, havendo cursos especiais sobre anormais e diversas formas de deficiência;
- c) Pesquisas científicas sobre as causas, as formas e os tratamentos dos anormais;
- d) Centro de orientação e assistência à infância anormal, socialmente abandonada (GOIÁS, 1953, *on-line*).

Chama a atenção na transcrição acima a forma como as crianças com deficiência, público-alvo do IPG, são nomeadas ou referenciadas no texto legal como “anormais”, “crianças deficientes” ou “infância anormal”. Pinto e Borges (2020) esclarecem que se trata de uma prática comum de décadas atrás, inclusive presente em vários contextos atuais, em que “as nomenclaturas” utilizadas estão carregadas de ideias preconceituosas que depreciam as pessoas com deficiência, enfatizando ainda que:

[...] ao longo da história humana, a perspectiva social em relação às pessoas que apresentam deficiências variou consideravelmente e vem sofrendo alterações, muitas vezes imperceptíveis em discursos construídos em torno de nomenclaturas oficiais, ou do senso comum, usadas para fazer referência às essas pessoas [...] essa diversidade de perspectivas de visão das pessoas com deficiências coocorreu com a evolução das necessidades gerais do ser humano e com a própria organização das sociedades (PINTO; BORGES, 2020, p. 313).

Ao tratar da inauguração e funcionamento do IPG, Almeida (2003) aponta que aconteceu dois anos depois da promulgação da Lei nº. 926, ou seja, em 1955, reafirmando que ele passou a ser estabelecimento ou o órgão do estado goiano a oferecer serviços especializados para crianças “mentalmente deficientes”, cabendo-lhe também orientar os trabalhos relacionados com esse público até o final da década de 1960. Para a autora, embora a criação e funcionamento desse instituto, o governo estadual do período escolheu favorecer mais as iniciativas privadas, passando então a firmar vários convênios conforme os interesses dessas instituições.

Ao considerar que o governo goiano optou nas décadas de 1950 e 1960 pelos convênios com instituições privadas que atendessem pessoas com deficiência, Almeida (2006) aponta o surgimento de diversos estabelecimentos particulares, muitos com fins filantrópicos, dando destaque à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Sociedade Pestalozzi, o Centro de Orientação e Reabilitação ao Encefalopata (CORAE) e o Centro de Reabilitação Especial São Paulo Apóstolo (CRESPA). A autora chama a atenção também para o fato de que o objetivo desses institutos consistia em prestar atendimento assistencial com foco nos cuidados médicos e psicológicos, mas em detrimento da escolarização.

Já na década de 1970 observa-se que há um entendimento e busca pela integração das pessoas com deficiência no ensino regular, com adesão das escolas regulares. Almeida (2003) enfatiza que as ações voltadas para a educação de pessoas com deficiência foram respaldadas, nesse contexto, pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás que instituiu em 1979 a Resolução nº. 255 e a Resolução nº. 256, com normas gerais sobre o funcionamento de estabelecimentos de Educação Especial no Estado de Goiás.

Foi só no final da década de 1970, mais precisamente em 23 de janeiro de 1980, com a promulgação da Lei nº. 8.780 que, dentre outras providências, teve-se a descrição do Sistema Estadual de Ensino e se chegou, por sua vez, à previsão de

tratamento especial contemplando apenas os “infra e superdotados”, conforme se lê em seu Art. 27 ao dispor que “[...] os infra e superdotados receberão [...] tratamento especial, segundo regulamentação a ser baixada pelo Conselho Estadual de Educação” (GOIÁS, 1980, *on-line*), uma indicação clara de que a lei não amparou todos os demais estudantes com deficiência, ou seja:

No que se refere aos alunos com deficiência, apesar de se reportar à LDB/71, a Lei n. 8.780 causou estranheza no meio educacional pelo fato de não ter contemplado as pessoas com deficiência física e sensorial, as quais deveriam, pelo teor da lei, ser enquadradas como pessoas infra ou superdotadas (ALMEIDA, 2003, p. 19).

Rezende (2008) explicita que foi só em 1982 que o estudante com deficiência auditiva (DA) passou a receber atendimento em classe especial, sendo pioneira nessa ação a Escola Estadual José Carlos de Almeida, em Goiânia. A segunda escola a implementar esse atendimento aos DAs foi, ainda segundo a autora, a Escola Estadual Gracinda de Lourdes, também em Goiânia.

Freitas (2013) comenta que mais um avanço em termos de políticas públicas voltadas para o atendimento de estudantes com deficiência em Goiás foi a criação da Unidade de Ensino Especial (UEE), também no ano de 1982, pela Portaria nº. 1.674, com vinculação à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação, medida que provocou mudanças consideráveis em toda a estrutura da educação especial em Goiás, posto que:

Nessa ocasião, o número de classes especiais no ensino regular aumentou para quarenta, abrangendo vários municípios e atendendo também ao aluno com deficiência auditiva. Iniciou-se, a partir daí a sistematização do atendimento precoce, pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro graus e profissionalização de alunos em todas as áreas de deficiência, dando-se também início ao atendimento à pessoa superdotada. Além disso, a UEE prosseguiu com a capacitação de pessoal docente e técnico, bem como fortaleceu os convênios com as instituições particulares. A intenção era a adoção de um modelo educacional e não mais clínico, como até então. (ALMEIDA, 2003, p. 20).

Jordão, Jordão e Tartuci (2011) informam que a extinção da UEE se deu no ano de 1987 em razão da criação da Superintendência de Ensino Especial (SUPEE) pela Lei nº. 10.160, de 09 de abril de 1987. As autoras explicam que esse novo órgão governamental estava vinculado diretamente à Secretaria Estadual de Educação e tinha como escopo o direcionamento do ensino especial por todo o estado goiano seguindo os princípios básicos da integração, normalização, individualização e interiorização.

Em publicação oficial da SUPEE de 1995, Freitas (2013) chama a atenção para a justificativa dada no documento de que, com sua criação, o movimento de integração da educação especial passou a ocupar lugar de destaque na estrutura organizacional da educação goiana, o que permitiu às pessoas com deficiência integrarem o sistema de ensino com as mesmas condições e oportunidades de quaisquer pessoas, possibilitando-lhes o alcance do desenvolvimento de suas potencialidades.

O documento da SUPEE de 1995 prevê ainda, de acordo com Kamimura (2006), o uso de recursos necessários para cada realidade de forma que atenda as diferenças individuais do estudante com respeito às suas limitações. Para isso, determina que a educação especial se espalhe pelo interior do estado, se interiorize, portanto, chegando às regiões mais afastadas. A publicação do órgão explicita também que, dispensando o concurso de intermediários, ele pode atuar sem muita burocracia e de forma mais rápida na expansão da educação especial, posto que:

A SUPEE, com mais autonomia financeira e administrativa, investiu na expansão de seus serviços como a abertura de novas escolas especiais na rede estadual, classes especiais e salas de recursos e de apoio, tanto na capital como no interior. Foram realizados diversos cursos de capacitação de docentes pelas Delegacias Regionais de Ensino e firmados convênios com as mais diversas instituições particulares (ALMEIDA, 2003, p. 21).

Rezende (2008) pontua que o Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO) promulga, em 29 de junho de 1989, a Resolução nº. 117 que, dentre outras providências, traz normas gerais para a educação especial, reafirmando como responsabilidade do estado goiano a educação de pessoas com deficiência, sendo que a implantação da primeira classe especial para atendimento de deficientes visuais (DVs) acontece no ano de 1992 na Escola Estadual José Honorato, com o objetivo de ofertar atendimento no ensino regular.

No ano seguinte, em 1993, Kamimura (2006) informa que o CEE-GO promulga a Resolução nº. 727, trazendo esclarecimentos sobre o conceito, o objetivo e a clientela da educação especial, pontos que também estão no documento “Educação Especial em Goiás”, de 1995, elaborado pela SUPEE, cuja definição de educação especial é de que mantém as mesmas finalidades e objetivos do ensino regular, ou seja, a promoção do desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência nos diferentes graus de ensino.

Ao tratar da definição da clientela, Almeida (2003) lembra que o documento da SUPEE de 1995 explicita que consiste nas pessoas com deficiência mental, auditiva, visual, física, múltipla, condutas típicas e altas habilidades e que o atendimento perpassa vários níveis e graus de ensino, devendo ser oferecido em nove modalidades: escola especial, classe especial, classe comum, classe integradora, sala de recursos, classe comum com apoio especializado, oficina pedagógica, sala de estimulação especial, atendimento hospitalar e domiciliar.

Embora sejam percebidos avanços significativos desde as primeiras ações governamentais com a criação do IPG em 1953, Almeida (2006) chama a atenção também para os recuos ou retrocessos durante as décadas em que o ensino especial e a inclusão foram implementados como fruto de várias lutas de mães, pais e educadores na história da educação brasileira, em especial em Goiás. Um exemplo, segundo a autora, é a Lei Complementar n.º. 26, de 1998, conhecida como Lei do Sistema Educativo de Goiás, promulgada em substituição à Lei n.º. 8.780/1980, e que foi elaborada em conformidade com a LDBEN-1996.

Dentre as críticas mais relevantes à Lei Complementar n.º. 26, de 1998, fica patente que ela “[...] não esclarece a necessidade de construir uma escola que se propõe a trabalhar de forma que a exclusão não se faça presente no meio educativo” (REZENDE, 2008, p. 73). Dito de outra forma, a Lei do Sistema Educativo de Goiás não trouxe mudanças significativas para as políticas de educação especial existentes no estado goiano, limitando-se apenas a alterar a nomenclatura da SUPEE para SUEE (Superintendência de Educação Especial).

A percepção que se tem da “filosofia” de trabalho explicitada na Lei Complementar n.º. 26 de 1998 é a de que SUEE sofreu poucas alterações, o que pode ser avaliado como a manutenção de uma tendência, desde a década de 1970 até o final da década de 1990, de implementar uma política de inclusão em Goiás que simplesmente “[...] seguiu rigorosamente as diretrizes do MEC, quanto à clientela a ser atendida, aos serviços oferecidos, à formação de professores, e, sobretudo, à filosofia de trabalho, de caráter integracionista” (ALMEIDA, 2003, p. 29).

Em outubro de 2000, o governo estadual lança o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, legitimado pelo Programa Estadual de Educação de 1999 e pelo Plano Plurianual 2000/2003. Essa medida propõe “[...] uma reformulação nas políticas educacionais estaduais de ensino, com o intuito de enfatizar a filosofia de educação inclusiva para todos os alunos, de

maneira a não distinguir os discentes a partir de suas particularidades” (MORAIS, 2016, p. 80).

A proposta de inclusão escolar da rede estadual foi realizada, nesse contexto, no período de 1999 a 2002 que, de acordo com Almeida (2003), considerava quatro fases: (1) sensibilização da comunidade, (2) implementação (com 17 escolas inclusivas de referência na capital e 38 no interior), (3) expansão (com 30 escolas inclusivas de referência na capital e 285 no interior) e, por fim, (4) consolidação.

Nos quatro anos em que perdurou o programa, houve a capacitação de profissionais para atender alunas e alunos com deficiência para que, qualificados, pudessem promover uma educação inclusiva, bem como a adequação da estrutura física das instituições de ensino goianas. Em 2003, para dar continuidade às políticas educacionais inclusivas, foi elaborado o Plano Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI), um projeto concebido “[...] com a intenção de desenvolver políticas de inclusão escolar mediante o trabalho que seria desenvolvido por equipes multiprofissionais” (MORAIS, 2016, p. 83).

O reforço da proposta de educação inclusiva pelo governo goiano aconteceu no ano de 2004 ao apresentar o Plano Plurianual 2004-2006 que de acordo com Borges (2021, p. 60) “[...] consiste no estabelecimento de diretrizes, objetivos e metas quantificados” que, ao tratar da educação especial e inclusiva, explicitou que seu objetivo era a promoção da educação pública no estado e a integração administrativa com foco na inclusão escolar.

Para a implantação do Plano Plurianual 2004-2006, entretanto, Guimarães (2013) observa que seriam necessárias cinco ações que alteravam o sistema de ensino: (1) escolas inclusivas, (2) unidades de referências, escolas especiais, (3) atendimento educacional hospitalar, (4) metodologia e recursos especiais e, finalmente, (5) interfaces e parcerias. Essas alterações, segundo o autor, apontavam para um roteiro com grau elevado de dificuldade para ser alcançado.

Borges (2021) pontua que entre o período de 2000 a 2008, anos em que o governo estadual esteve sob a direção do mesmo grupo político capitaneado por Marconi Perillo, os números demonstram uma expansão do PEEDI, uma indicação clara de que muitos pontos dessas metas foram viabilizados, o que pode ser verificado no relatório feito pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) publicado em 2010, onde se vê que:

Em 2000, contava com: 17 escolas inclusivas na capital, 38 escolas inclusivas no interior, 04 classes hospitalares, 08 alunos do Projeto Re-fazer, 62 turmas do Projeto Sala Alternativa, 52 unidades de referência, 55 Intérpretes de LIBRAS, 15 Instrutores de LIBRAS, 15 Assistentes Sociais, 29 Fonoaudiólogos, 38 Psicólogos, 36 Professores de Métodos e Recursos, Zero Professores de Apoio, Profissionais capacitados: 103. No ano de 2008, estes números passaram para: 49 escolas em processo de inclusão na capital, 430 escolas em processo de inclusão no interior, 51 Classes Hospitalares, 543 alunos do Projeto Re-fazer, 30 escolas especiais, 346 Intérpretes de LIBRAS, 68 Instrutores de LIBRAS, 35 Assistentes Sociais, 50 Fonoaudiólogos, 64 Psicólogos, 282 Professores de Recursos, 860 professores de Apoio, CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez, NAAH’S – Núcleo de Atividades às Pessoas com Altas Habilidades e Superdotação, Profissionais capacitados: 2.600 (GOIÁS, 2010, p. 02).

Os dados relativos ao período de 2000 a 2008 em relação às ações que envolvem as políticas públicas de educação especial e inclusão no estado goiano constam de um relatório oficial elaborado em um contexto de disputa entre grupos políticos e que, desse modo, traz números que podem não retratar adequadamente a concretude da situação real da inclusão escolar em termos de fragilidades e potencialidades no período.

O estado de Goiás é formado por 246 municípios e, no período em questão (anos de 2000 a 2008), a interiorização de políticas públicas, se na área da educação ou da saúde por exemplo, consistia em um dos grandes desafios para a gestão estadual. Acredita-se, desse modo, que muitos dos recursos e serviços estruturais, humanos e técnicos viabilizados no período eram mais abundantes, portanto, nos municípios maiores do estado goiano, notadamente na capital e no seu entorno.

Embora essa particularidade relacionada com as dificuldades da interiorização das políticas públicas fomentando a inclusão escolar, convém lembrar que a partir de 2008, o governo estadual aprova o Plano Estadual de Educação (PEE 2008-2017), estabelecendo metas e objetivos para ações diversas no sistema educacional goiano para a próxima década, sendo que: “esses objetivos e metas foram estabelecidos em virtude da urgente necessidade da construção física e social de escolas qualificadas para o atendimento de todos os estudantes, independentemente de suas limitações e peculiaridades” (MORAIS, 2016, p. 95).

Para o atendimento ao disposto no PEE 2008-2017, em 2009 foram lançadas as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás – 2009/2010, as quais “[...] têm como intuito o aprimoramento, organização e

funcionamento das instituições de ensino estaduais” (MORAIS, 2016, p. 95). No que se refere à educação especial e inclusiva, a autora enfatiza que as diretrizes operacionais definidas buscaram delinear o conjunto de recursos e serviços especializados que seriam, ao mesmo tempo, complementares e suplementares ao processo de ensino e de aprendizagem de estudantes com deficiência inclusos no sistema goiano de ensino regular.

O que se depreende dessas diretrizes é que, em concordância com Morais (2016), parece ter se tornado claro para a administração estadual goiana da área da educação que, para o desenvolvimento de uma escola inclusiva, era indispensável proporcionar a capacitação dos profissionais, com foco também em um trabalho transversal da família, bem como o fomento de uma interação da comunidade com a escola, culminando com o suporte de equipes multiprofissionais para, nesse contexto, auxiliar na inclusão e adaptação de estudantes PAEE no ensino regular.

Borges (2021) comenta que foi a partir dessas definições que se teve sinalizado pelo governo estadual que era responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC) a efetivação das políticas públicas que, dentre outras funções, deve fornecer recursos e acompanhar a execução dos projetos, para se dar continuidade ao trabalho inclusivo previsto para os estudantes do PAEE no estado de Goiás. A SEDUC trata-se, segundo a autora, do órgão governamental com divisões e subdivisões, destacando-se entre elas a Unidade Escolar de Educação Básica (UEB), os Centros de Atendimento Especial (CAEs) e os sete tipos de Unidades de Suporte Pedagógico.

Em relação aos CAEs, as diretrizes normativas de 2009/2010 enfatizam que sua função é “[...] coordenar o trabalho com os estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, da rede regular pública estadual de ensino e das escolas especiais” (GOIÁS, 2009, p. 57), cabendo-lhe então o desenvolvimento de parcerias com outras coordenações da SEDUC, cujas práticas devem estar voltadas para a educação inclusiva, não admitindo a rejeição ou exclusão desses alunos do sistema de ensino regular.

No que diz respeito à versão da Diretrizes operacionais para o biênio 2011/2012, Morais (2016) avalia que são mais informativas e sistematizadas em relação às funcionalidades e aos serviços oferecidos para a efetivação da inclusão escolar, comentando ainda que:

O documento aponta que há 1.095 unidades escolares no estado que atendem às etapas de ensino fundamental e médio, e nelas são incluídas as modalidades de educação de jovens e adultos, de ensino especial e a distância, bem como a aplicação dos projetos de ampliação do tempo de permanência na escola (MORAIS, 2016, p. 96).

Outra lei federal aprovada nesse período, a Lei nº. 7.611/2011 (BRASIL, 2011b), que dispôs sobre a educação especial e o AEE, dando também outras providências como a disponibilização de recursos financeiros para a retomada do funcionamento das escolas especiais, o que favoreceu o trabalho dos CAEEs de Goiás que, de acordo com Borges (2021), estão voltados para o trabalho com a Educação Especial.

Morais (2016) ressalta que essas unidades de ensino, CAEEs, não funcionam como um reforço pedagógico, mas têm a finalidade de oferecer aos estudantes PAEE recursos e serviços de complementação e suplementação para a sua formação, procurando eliminar as barreiras que dificultam a inclusão, cujo atendimento deve ocorrer no contraturno, ou seja, no turno inverso ao qual os educandos PAEE estão matriculados no ensino regular.

Em relação ao AEE, que deve ser ofertado dentro do sistema de ensino regular, as orientações são de que pode ser estruturado em cinco áreas de atuação. Morais (2016) aponta que essas áreas são: (1) comunicação e códigos, (2) desenvolvimento cognitivo, (3) enriquecimento curricular, (4) tecnologias assistivas e, finalmente, (4) artes. Para a autora, o trabalho contemplando essas áreas, em se tratando do PAEE, tem sua aplicação dependente do grau de deficiência que cada estudante apresenta.

Na legislação atual do estado goiano que trata da educação especial e da escola inclusiva, nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Goiás 2020/2022, os CAEE deram lugar as Escolas Especiais de Educação Básica, que continuaram a desenvolver ações pedagógicas junto aos estudantes PAEE no sentido de “[...] garantir o desenvolvimento de suas potencialidades sociais, políticas, psicológicas, criativas e produtivas para a formação cidadã” (GOIÁS, 2020, p. 124).

O que tem sido reportado é que as ações por essas diretrizes de Goiás para 2020/2022 também são desenvolvidas nas salas de aula comuns com alunos PAEE matriculados nas salas de AEEs, nos Centros de Apoio Pedagógico para as Pessoas com Deficiência Visual (CAPs), nos Centros de Capacitação de Profissionais da

Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CASs), nos Núcleos de Atendimento Educacional Hospitalar (NAEHs) e nos NAAH/Ss.

Visualiza-se no Quadro 3 o percurso institucional e legal das políticas públicas adotadas pelo Estado de Goiás na oferta da educação especial e escola inclusiva apresentadas e discutidas ao longo desse tópico.

**Quadro 3** – Percurso institucional e legal das políticas públicas do Estado de Goiás para a educação especial e escola inclusiva

<b>Marco legal / legislativo</b>	<b>Ações e decisões dispostas</b>
Lei nº. 926 de 1953	Cria o Instituto Pestalozzi e dá outras providências.
Anos 1950 e 1960	Convênios com instituições privadas que atendessem pessoas com deficiência (APAE, Sociedade Pestalozzi, CORAE, CRESPA).
Resolução nº. 255 e Resolução nº. 256 de 1979	Normas gerais sobre o funcionamento de estabelecimentos de Educação Especial no Estado de Goiás.
Lei nº. 8.780 de 1980	Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.
Portaria nº. 1.674 de 1982	Criação da Unidade de Ensino Especial (UEE).
Lei nº. 10.160 de 1987	Criação da Superintendência de Ensino Especial (SUPEE).
Resolução nº. 117 do CEE-GO de 1987	Traz normas gerais para a educação especial, reafirmando como responsabilidade do estado goiano a educação de pessoas com deficiência.
Resolução nº. 727 do CEE-GO de 1993	Esclarece sobre o conceito, o objetivo e a clientela da educação especial.
Lei Complementar nº. 26 de 1998	Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás e altera a nomenclatura da SUPEE para SUEE (Superintendência de Educação Especial).
Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva de 2000	Reformula as políticas educacionais estaduais de ensino enfatizando a não distinção dos discentes a partir de suas particularidades.
Plano Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI) de 2003	Desenvolvimento de políticas de inclusão escolar a ser desenvolvido por equipes multiprofissionais.
Plano Plurianual 2004-2006 em 2004	Estabelece diretrizes, objetivos e metas quantificados para a educação especial e inclusiva.
Plano Estadual de Educação (PEE 2008-2017) de 2008	Estabelece metas e objetivos para ações diversas no sistema educacional goiano para a próxima década e, para a educação especial e inclusiva propõe o aprimoramento, organização e funcionamento das instituições de ensino estaduais.
Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Goiás 2020/2022 de 2020	Pautada no Decreto nº. 10.502/2020, suspenso pelo STF em todo o Brasil.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Convém reforçar que a política de inclusão em Goiás no período 2020/2022 está pautada no Decreto nº. 10.502/2020, definido “[...] no momento da pandemia, [...] quando os olhares estavam voltados para a crise sanitária e na forma de adaptação das atividades em um ambiente online (BORGES, 2021, p. 93)”. Esse decreto tentou instituir no país a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa,

Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE-2020), já tratada em tópico anterior, sendo o estado goiano o único ente federativo que aderiu até o momento, mesmo ele tendo sido suspenso.

O entendimento que se tem do Decreto nº. 10.502/2020 é que, na prática, possibilitou o retorno das escolas voltadas para a educação especial pelo seu viés integrativo, talvez uma forma de reforçar a “[...] segregação daqueles que possuem alguma deficiência, seja ela física ou intelectual” (BORGES, 2021, p. 71). Para a autora, o decreto também nada mais é do que a representação clara de retrocessos significativos para a inclusão escolar.

No entanto, um dos argumentos utilizados em defesa do decreto é que, com o arranjo proposto, as famílias terão o direito de escolher onde preferem matricular seus filhos, numa escola comum ou numa escola especializada.

Encerradas essas considerações relacionadas com a educação especial e a inclusão no estado goiano nas últimas décadas, trata-se no tópico seguinte dessa temática relacionada com as famílias, familiares ou responsáveis pelos estudantes PAEE.

#### **1.4 O papel da família do PAEE**

A CRFB-1988 dispõe em seu Art. 205 que a educação é direito de todos, determinando ainda que é dever do Estado e da família promovê-la e incentivá-la, cabendo à sociedade mais ampla colaborar para que ela se efetive buscando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo seguinte, 206, em seu inciso I, está posto com clareza a necessidade de o poder público assegurar a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, *on-line*).

Com a publicação da Lei nº. 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Elias (1994) aponta a ampliação do disposto no texto constitucional e se reconhece que crianças e adolescentes são pessoas em formação com diferentes direitos que devem ser oferecidos pelo Estado prioritariamente via formulação e implementação de políticas públicas que, por sua vez, devem receber destinação de recursos públicos de forma privilegiada.

Silveira (2012) explica que, nessa perspectiva, o ECA regulamenta os direitos à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e

comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, à profissionalização e à proteção ao trabalho e aos direitos individuais das crianças e adolescentes e impõe ao Estado e à toda a sociedade civil organizada os deveres de zelar para que esses direitos sejam materializados.

Em relação aos direitos relacionados com a educação das crianças e adolescentes e dispostos do Art. 53 ao Art. 59 mais seus incisos e parágrafos, Moreira e Salles (2015) enfatizam que cinco deles representaram novidades em relação à CRFB-1988: (i) direito de ser respeitado pelos educadores, (ii) direito de contestação dos critérios de avaliação, com a possibilidade de recorrerem às esferas ou instâncias superiores das escolas, (iii) direito de organização e participação em entidades estudantis representativas, (iv) direito de acesso à escola pública e gratuita nas proximidades de onde reside e, (v) direito a ter ciência ou conhecimento do processo pedagógico e, também, de participar das definições das propostas educacionais.

O texto da CRFB-1988, ao tratar do direito à educação, determina que todos os alunos matriculados precisam ter o acesso necessário aos estudos para que consigam frequentar regularmente a escola. Esse entendimento é o que se extrai também da LDBEN-1996 em seu Art. 2º, ao estabelecer que a educação a ser oferecida deve ter como inspiração os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade, tendo como finalidades, objetivos e metas “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, *on-line*).

O que fica patente frente ao exposto é que, mesmo que estejam reconhecidos e explicitados os pontos relacionados com funções, metas, objetivos e os papéis que estado, famílias e sociedade devem desempenhar no que tange à educação formal nos textos legais, tem-se a impressão nítida de que “[...] a ‘voz’ das famílias parece ainda longe de ser devidamente representada na discussão de questões educacionais em nosso país” (RESENDE; SILVA, 2016, p. 49).

Ao se reconhecer que a “voz” das famílias de alunas e alunos da rede regular de ensino, notadamente na esfera pública, detém pouca ou nenhuma representação na discussão relacionada com as questões educacionais de suas filhas e de seus filhos, Lima (2002) esclarece que essas famílias alijadas desse processo no presente, nada mais são do que o resultado desse tipo de tratamento quando ainda

estavam na sua fase de formação escolar, pois suas mães e seus pais também foram alijados da mesma forma.

A percepção que se tem, de acordo com Zanella *et al.* (2016), é de que as famílias de “hoje” reproduzem um processo circular em que lhes cabe tão somente enviar suas crianças à escola e esperar os resultados, posto que as decisões sobre as questões educacionais serão pensadas e solucionadas por outras pessoas e instâncias devidamente qualificadas para tanto, dando-se às mães e aos pais raras oportunidades de participação, a maioria delas para ouvir queixas relacionadas com o comportamento de suas filhas e filhos, ou explicações acerca das dificuldades mais gerais que perpassam o cotidiano escolar.

Para Lima (2002), trata-se de uma relação entre escola e família em que não se identifica ou se percebe a aproximação ou a cooperação, limitando-se apenas a associação ou ligação entre essas duas instâncias ou instituições sociais, embora as ligações entre elas precisem acontecer em diferentes níveis de envolvimento.

Ao tratar desses níveis, Lima (2002) enfatiza três patamares distintos que apresentam complexidade e profundidade crescentes: o da mera recepção da informação pelas mães e pais, o da presença de mães e pais nos órgãos da gestão da escola e, por fim, o do envolvimento direto das mães e dos pais na vida da sala de aula, passando a ser encarados “[...] como parceiros activos, participantes na concepção, planificação, execução e avaliação de áreas importantes do currículo” (LIMA, 2002, p. 148).

Em relação às famílias com filhas e filhos PAEE, a “voz” de mães e pais parece ser mais silenciada ainda, não obstante suas expectativas sejam ainda maiores, posto que “[...] além de expectativas em relação à escolarização dos filhos, os familiares têm expectativas próprias em relação à escola, de também serem bem acolhidos, informados e demandados para estabelecer parcerias colaborativas” (BRANCO, 2020, p. 42).

O que tem sido explicitado pela literatura especializada é que, raras vezes, essas expectativas são atendidas, ademais quando se leva em conta que um número considerável de famílias avalia as políticas de inclusão escolar com base em diferentes fatores, tais como:

[...] experiências positivas ou negativas anteriores de escolarização de seus filhos [...]; o nível de conhecimento da política, dos direitos dos estudantes, deveres das escolas e o grau de empoderamento das famílias [...]; a forma como o estudante é acolhido quando ingressa na escola desde a matrícula

até o relacionamento com o pessoal da escola [...]; as expectativas dos pais acerca da escolarização e da função da escola para seus filhos [...]; a possibilidade de opção entre escolas especiais e regulares [...], a qualidade e oferta dos serviços de apoio nas escolas comuns [...]; a qualificação da formação dos profissionais da escola comum [...]; a relação que se estabelece entre família escola [...]; o envolvimento da família com questões escolares [...] (BRANCO, 2020, p. 44).

O que se depreende da exposição desses fatores é que eles refletem a relação família-escola, a qual deve ser de parceria, algo que vai além de matricular e enviar crianças à escola, devendo-se ter claro que nessa relação a família, em suas diferentes formas de constituição, é entendida como um dos fundamentos, uma das peças chaves para a formação bem-sucedida de alunas e alunos, sendo a escola “[...] o local onde ele vai ampliar seus conhecimentos técnicos e práticos, desenvolvendo também suas habilidades e capacidades conforme seu desempenho global” (SILVA, 2015, p. 14.252).

Tendo em vista essa relação inescapável entre a família e a escola, o que se percebe é que ela enfrenta conflitos e desafios, posto que:

[...] nem sempre essas expectativas das famílias são atendidas e, por outro lado, as escolas percebem que entre esses pais há aqueles que são colaboradores e participativos, enquanto outros não parecem tão interessados, o que indica que não se pode generalizar sobre como tem sido a relação dessas famílias com a escola (BRANCO, 2020, p. 42-43).

O que tem sido confirmado a partir de diferentes pesquisas na área educacional é que a articulação entre família e escola depende de iniciativas específicas que, em consonância com as análises de Resende e Silva (2016), acabam se mostrando dispersas e descontínuas, uma vez que fica a cargo de cada instituição de ensino, através de sua equipe gestora e pedagógica, a aproximação com as famílias.

Não obstante os conflitos e desafios que perpassam a relação família e escola, considera-se ser importante ressaltar o trabalho em conjunto que, segundo Seibel *et al.* (2017), deve solicitar à escola a capacidade de despertar na família a consciência da importância de sua participação na rotina da formação escolar de suas filhas e seus filhos, explicitando o máximo possível a impossibilidade de atender sozinha todas as necessidades de alunas e alunos.

O que fica evidente nesse contexto é que, independentemente dos conflitos, desafios e obstáculos, escola e família devem caminhar juntas para garantir um

desenvolvimento de qualidade e eficaz não apenas para alunas e alunos PAEE, mas para todos os estudantes, sendo que:

A inclusão educacional não se trata apenas de inserir o sujeito em um ambiente, promovendo interações recíprocas entre ele, o meio e o outro. É um processo legal, político e social, o qual necessita da ajuda de pais/familiares, escola e comunidade para ser efetivamente concretizado (SILVA, 2015, *on-line*).

Faz sentido a assertiva de que, ao se falar em inclusão, o que se faz é apontar uma realidade em que há exclusão social que, no caso de estudantes PAEE, vem diminuindo, em alguma medida, a partir das ações e práticas pedagógicas no universo escolar com base na disponibilização de condições indispensáveis para o desenvolvimento das potencialidades humanas abrangendo a formação do ser humano em seu sentido mais amplo, inclusive, a sua formação enquanto cidadão.

Ao se estabelecer, no interior da escola, a desconstrução de preconceitos e se propor a superação das dificuldades por meio de trocas de experiências entre docentes e estudantes PAEE visando a construção do conhecimento, dando-se efetividade à educação inclusiva, torna-se claro que ela não se restringe apenas ao simples ato de matricular em uma escola ou turma regular como se fosse um local para convívio social, pois o processo de inclusão de alunas e alunos PAEE só é significativo se ocorrer, além do incentivo à socialização, a construção de estratégias pedagógicas que auxiliem seu aprendizado para que, desse modo, obtenha-se um maior aproveitamento escolar.

Entende-se que, nesse sentido, a família se constitui como um dos fatores principais para que esse desenvolvimento ocorra, ademais quando se leva em conta que ela concretiza a primeira forma de educação que a criança tem contato desde os seus primeiros dias de vida, ou seja, ela nada mais é que “[...] o primeiro e provavelmente o principal grupo social em que convivemos, pois é nela que o indivíduo aprende a conquistar a individualidade e independência” (KELMAN, 2010, p. 38).

Não se pode perder de vista também que a relação do estudante enquanto indivíduo ou pessoa com a família reflete na sua vida escolar e, por conseguinte, na construção do seu conhecimento. Essa constatação possibilita a percepção clara e inequívoca de que o papel da família vai muito além de contribuir com o desenvolvimento físico-biológico da criança, desempenhando então uma função

social que consiste em “[...] transmitir os valores que constituem a cultura, as ideias dominantes em determinado momento histórico, isto é, educar as novas gerações segundo padrões dominantes e hegemônicos de valores e de condutas” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2018, p. 243).

Já se tornou pacífico que, nesse contexto, a família é responsável por realizar a mediação entre o indivíduo e a sociedade, o que é dependente de diferentes recursos de que dispõe para, desse modo, oferecer o suporte social que está a seu alcance. Para Gualda, Borges e Cia (2013) é importante considerar que a notícia de um filho com deficiência gera impactos na família, que nem sempre está preparada psicologicamente para acolhê-lo. Trata-se de uma preocupação com o presente e o futuro da criança, com a melhor forma para lidar com a situação.

Embora as mudanças experimentadas ao longo dos séculos envolvendo a “família” enquanto instituição social, não se pode negar que as primeiras conquistas de inúmeras crianças ocorrem no seio familiar, lugar em que são geradas expectativas, adquiridos ensinamentos e habilidades são construídas, posto que:

[...] a família – reconhecida como lugar de procriação – é responsável pela sobrevivência física e psíquica das crianças, constituindo-se o primeiro grupo de mediação do indivíduo – daquele bebê, que está ali no berço – com a sociedade. É na família que ocorrem os primeiros aprendizados dos hábitos e costumes da cultura [...]. É na família que se concretiza, em primeira instância, o exercício dos direitos da criança e do adolescente: o direito aos cuidados indispensáveis para seu crescimento e desenvolvimento físico, psíquico e social. E, também, o aprendizado de suas primeiras obrigações (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2018, p. 243).

Caso a família que recebe uma criança com deficiência não seja capaz de oferecer um ambiente amoroso e estável, entretanto, pode estar contribuindo para tornar mais difícil seu desenvolvimento, pois:

[...] a experiência familiar daqueles que se tornarão pessoas relativamente estáveis e autoconfiantes é caracterizada não apenas pelo apoio infalível dos pais, quando a eles se recorre, mas ainda por um estímulo gradual e constante à crescente autonomia, notando-se ainda que os pais transmitam modelos funcionais de si próprios, da criança e de outros (BOWLBY, 1997, p. 113).

O que se tem percebido em relação ao acolhimento das famílias é de suma importância para o desenvolvimento das crianças PAEE que, segundo Haerter (2003), possibilita o estabelecimento de uma relação afetiva indispensável para que a vida em sociedade possa ter sentidos e significados. A escola, nesse contexto, detém também papel preponderante na formação da criança, e mais

especificamente da criança PAEE, propiciando-lhe contatos com conhecimentos como os direitos humanos e o ensinamento de direitos e deveres do cidadão para a construção da sua cidadania.

Para Rego (2003), são esses e outros tantos pontos que justificam o trabalho da escola em diálogo e parceria com a família que deve ser, sobretudo, de busca de respostas às necessidades educacionais especiais de cada criança. Assim, quanto maior e melhor for a parceria entre escola e família, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito. Visto que, ainda em concordância com a autora, ambas exercem funções educacionais, políticas e sociais na medida em que ajudam na contribuição da formação cidadã. As duas têm função de transmitir e construir no indivíduo, desse modo, o conhecimento culturalmente organizado.

Szymanski (2001) pontua que, embora escola e família necessitem atuar em parceria na atenção formativa da criança, cada uma delas atua, entretanto, de formas distintas na transmissão de conhecimentos: a família trabalha com a aceitação, o afeto e a proteção pessoal e social, e a escola é um espaço social, que apesar de desenvolver o afeto no indivíduo, tem a função de ensinar e passar os conhecimentos, por meio de saberes especializados.

O que se percebe nesse contexto é a necessidade da ação educativa da escola e da família para que ocorra a inclusão dos estudantes PAEE no ensino regular, ideia básica que parece ser esquecida com frequência nas rotinas da escola, posto que:

[...] a participação da família é abordada muitas vezes como pano de fundo do processo de inclusão, e não como um de seus principais agentes, tendo o poder de ser facilitadora ou impeditiva para que a inclusão social, e mais especificamente a escolar, ocorra (MATURANA; CIA, 2015, p. 351).

O que se pode entender a partir dessa argumentação é que se torna cada vez mais indispensável que mães e pais participem com mais efetividade da educação de suas filhas e seus filhos, pois “[...] o apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, contribui para o sucesso escolar” (CARVALHO, 2000, p. 02). É essa relação de troca de experiências e conhecimentos que, acredita-se, auxiliam tanto mães e pais na construção de conhecimentos formal e intelectual, favorecendo a escola no conhecimento tácito (aquele adquirido por meio da experiência que mães e pais possuem).

Torna-se importante nesse ponto considerar ainda a questão da necessidade de se tomar cuidados nessa relação de trocas de conhecimentos que, não raras vezes, assume formas de se apontar culpados em cada ação de aprendizado que não é bem-sucedida. Entende-se que se deve evitar, nesse sentido, apenas a troca de pontos relativos ao conhecimento ou saber curricular, pois a escola se queixa que mães e pais deixam suas filhas e seus filhos por sua conta e não se empenham na participação da sua formação, ou seja:

[...] a família é a primeira responsável pela educação dos filhos, e é na escola que se percebe o quanto os adolescentes estão carentes da educação que é obrigação da família. Há pais que simplesmente transferem a educação de seus filhos para a escola, principalmente nas questões nas quais eles perderam o controle. Disciplina e responsabilidade, valores familiares, são os que os pais mais cobram da escola, mesmo sendo deles a responsabilidade por tais valores (DANELUZ, 2008, *on-line*).

É fundamental também, nesse contexto, o reconhecimento das queixas de mães e pais em relação à escola, sendo recorrente a reclamação de que a instituição escolar parece querer ditar formas e maneiras que eles, enquanto mães e pais, devem cuidar de suas filhas e seus filhos, olvidando seus pontos de vista ou desvalorizando as peculiaridades de cada família.

Não há dúvidas de que conflitos dessa natureza podem ser evitados a partir do momento em que escola e família, enquanto instituições, se responsabilizam pelo seu papel e, concomitantemente, uma respeita as especificidades da outra, o que favorece o estabelecimento da parceria entre ambas, uma condição indispensável para que se alcance o desenvolvimento de estudantes PAEE, pois:

A construção coletiva, a valorização da contribuição de cada um, a vivência da participação da família em todos os espaços da escola, além de garantir processos de aprendizagem, de apropriação de conhecimentos, garantirá a escolarização e poderá efetivar-se na formação de seres humanos mais bem preparados para uma prática social (DANELUZ, 2008, *on-line*).

Sasaki (1997) afirma que o envolvimento da família, tanto nas práticas inclusivas da escola como nas reuniões da equipe escolar e no contato com os educadores, é eficaz quando existe um sistema de comunicação em que mães e pais participam das reuniões da equipe escolar e contribuem, à sua maneira, para planejar, adaptar o currículo e compartilhar sucessos. Ao agir dessa forma, a escola está reconhecendo a família como parceira indispensável.

É a partir dessa postura inicial de parceria entre escola e família que se tem favorecida a análise de políticas públicas de inclusão sob a ótica da família, uma

ação que é de fundamental importância para a compreensão da ACP e, dessa forma, se verificar as mudanças direcionadas a inclusão de estudantes do PAEE que têm sido feitas na prática, temática que se aprofundará no tópico abaixo.

### **1.5 A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP)**

Se tratar do acompanhamento e avaliação de políticas educacionais de uma forma mais abrangente, torna-se indispensável assumir uma postura mais crítica que abarque, inclusive, o momento inicial de sua formulação indo até a sua implementação, isto é, no contexto da prática.

Em relação ao tema da educação especial e da inclusão escolar de estudantes PAEE e das políticas públicas para sua implementação, entende-se que é indispensável se pensar também nas circunstâncias e condições em que foram gestadas, uma vez que:

[...] a ideia de inclusão escolar regulamentada em leis e alardeada nos discursos oficiais quase sempre oculta os reais determinantes que se constituem em obstáculos para a concretização de práticas educativas inclusivas: as concepções de homem, mundo e sociedade e as condições objetivas da sociedade e da escola (LIMA, 2009, p. 23).

Uma das percepções que se tem a esse respeito é que as políticas públicas que são definidas em decretos, leis, normas, regras e regulamentações têm sua elaboração com base nos discursos das autoridades, mas não são concretizadas na prática em sua maioria, pois dependem de recursos que muitas vezes ainda não foram disponibilizados pelo governo.

Para que estudantes PAEE tenham acesso às escolas de ensino regular, nesse contexto, com a devida assistência de recursos e profissionais capacitados para atender cada caso, é necessário que os governos em suas diferentes instâncias (federal, estadual e municipal) estabeleçam metas com prazos estipulados para executar todas as ações que estão previstas em uma política pública que contempla a educação especial e a inclusão escolar.

Outra forma de efetivação de uma política pública relacionada com a educação especial e a inclusão escolar tem a ver com sua avaliação após sua implementação, o que se dá no contexto brasileiro após um longo percurso burocrático. Dentre as ferramentas ou instrumentos de análise dessas políticas,

merece destaque a ACP, que tem como base o trabalho dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe que, dentre outros pontos:

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

O entendimento que se tem acerca da ACP é o de que ela estuda o processo de elaboração das políticas educacionais, da proposta até sua implementação na prática, com o auxílio de ações direcionadas para atender a um determinado problema, visando sua resolução, sendo que:

Normalmente, elas [políticas educacionais] não dizem o que fazer, mas sim, criam circunstâncias por meio das quais oferecem um conjunto de opções que dizem respeito a quais ações podem ser tomadas, sumarizando-as em um conjunto de metas ou efeitos (BALL, 1993, p. 14).

Mainardes (2018) enfatiza também que cabe aos órgãos governamentais responsáveis, além de conceber e publicizar uma política pública, interpretar e traduzir as leis, normas, regras e regulamentações para que, desse modo, atinjam suas metas e objetivos, o que é uma forma de facilitar a prática de ações de acordo com a realidade que a política pública foi pensada.

A ACP proposta pelos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe pressupõe, de acordo com Mainardes (2018), a análise crítica das políticas, considerando três contextos principais: a política proposta, a política de fato e a política em uso, ou seja, a influência das propostas, a produção do texto e sua aplicação na prática. Para o autor, esses contextos estão inter-relacionados formando um ciclo contínuo, embora acrescentando mais dois conceitos ao ciclo de políticas: os resultados ou efeitos e a estratégia política, que são pontos que devem ser estudados tanto no contexto da prática como da influência.

O que fica claro a partir do exposto é que se faz necessário analisar cada contexto para compreender sua abrangência dentro do ciclo de políticas, iniciando-se pelo da influência, que consiste em um espaço de construção dos discursos políticos, local de disputas para definir o foco educacional de atuação de uma determinada política, posto que é o *locus* em que se dá início a uma política pública e, também, onde se constroem os discursos políticos, devendo-se ter claro então que:

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. [...]. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006, p. 51).

O que se percebe então é que esse contexto tem relação mais frequente com interesses específicos de autoridades como “[...] os partidos políticos, o governo e os três poderes (legislativo, judiciários e executivo)” (SEBIN, 2021, p. 31) que, indubitavelmente, possuem ideologias há muito arraigadas, o que faz com que os textos políticos se sobreponham uns aos outros, às vezes revogando leis antigas ou, ainda, contradizendo outras leis, mas sempre influenciando ações. Para a autora, é importante falar que quanto mais distante da realidade, mais difícil é “fazer” o texto chegar a ser executado na prática, não dando a devida atenção para as alunas e os alunos PAEE.

Sebin (2021) enfatiza também que as políticas públicas para a educação especial e a inclusão escolar sofrem ainda pressões de agências internacionais que financiam os recursos para sua execução, com destaque o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a UNESCO, que são organizações com capacidades decisórias que interferem na forma como as políticas serão apresentadas em conformidade com suas concepções ideológicas.

Uma política educacional concebida para ser aplicada em escolas do interior do Brasil, acredita-se, pode receber influências dos movimentos internacionais e que, desse modo, podem embasar questionamentos para se pensar as políticas nacionais, que devem ser adaptadas às necessidades de cada região. Essa constatação deixa evidente que a elaboração de uma política pública no âmbito educacional se trata também de um campo de disputa que envolve diferentes interesses “[...] históricos, econômicos, sociais e culturais” (PRIETO, 2010, p. 77).

Uma política local (municipal) ou regional (estadual) não pode, entretanto, prevalecer ou contradizer uma política nacional e, desse modo, alterar o que está previsto na CRFB-1988, devendo então ser políticas (local ou regional) que servem para especificar quais atitudes serão tomadas para que se cumpra a lei elaborada em sua instância maior, ou seja, na esfera federal e em consonância com a lei maior do país, a CRFB-1988.

Deve-se ter clareza, sobretudo, de que pontos que estão ligados ao contexto de produção de um texto que embasam uma política pública devem ser motivados

pelas questões locais ou regionais, que são o *locus* onde acontece a política de fato, levando em consideração ainda que “[...] não existe um movimento (que são os próprios textos, documentos) isento de influências globais, regionais ou locais” (SEBIN, 2021, p. 32). É fundamental levar em conta, por fim, que existem também análises neutras e superficiais que procuram atender apenas atores políticos sem considerar o processo de elaboração do documento ou as influências que o permeiam.

O que se entende em relação a esses textos é que dizem respeito a leis, normas, regras e regulamentações oficiais que são, portanto, textos políticos em que aparecem comentários formais ou informais sobre o que se produziu oficialmente, bem como pronunciamentos oficiais, vídeos, etc., podendo ser até contraditórios, uma vez que nem sempre são claros e coerentes. Muito dessa produção, geralmente, se dá em linguagem informal ou mais simples, de uso comum, para que os grupos que estão disputando por interesses particulares consigam ver suas reivindicações representadas.

Não se pode perder de vista também que o processo de construção de um texto político é perpassado, desse modo, por diversos pontos que refletem fragilidades e potencialidades de uma política pública, o que coloca o desafio de se perceber todas as nuances que motivam sua discussão e elaboração, ou seja:

[...] os fundamentos, as possíveis fragilidades e desencontros teóricos da política, as intenções (políticas, partidárias, ideologias, incoerências), rede envolvida na construção do texto (partidos políticos, movimentos sociais) e a forma como os conceitos são abordados ao longo do texto (SEBIN, 2021, p. 32).

Esses textos políticos que se traduzirão em políticas públicas no âmbito da educação levam a pensar que um dos destinatários preferenciais se refere à professora ou professor, posto que atuam na tradução e interpretação dessas políticas, depositando “[...] suas respectivas histórias, experiências, valores e propósitos” (SANTOS, 2020, p. 31), o que faz também que sejam atribuídos sentidos diferentes em razão da diversidade de pontos de vista, embora a necessidade de atender às necessidades da clientela escolar, mais especificamente a de alunas e alunos PAEE.

Entende-se que o contexto da prática de um texto político que embasa uma política pública está sujeito a várias interpretações e processos de contextualização, recontextualização e recriação, ademais quando se tem claro que são professoras,

professores e demais agentes escolares que operacionalizam essas políticas e, quando o fazem “[...] interpretam e recriam a política a partir de suas histórias de vida, suas experiências profissionais e as condições objetivas do contexto onde atuam [...]” (PAVEZI, 2021, p. 09), o que faz com que todo o processo de análise e revisão assuma uma importância decisiva para que as políticas não fiquem esquecidas ou deixem de ser empregadas.

A análise do contexto da prática e sua relação com os atores que são influenciados pelo texto político que se apresenta como lei, norma, regra ou regulamentação deve se valer também da teoria de atuação que, dentre outros pontos, complementa a ACP. Para Ball, Maguire e Braun (2016), para a aplicação de uma política no contexto da prática existem quatro dimensões que devem ser levadas em consideração: (1) contextos situados, (2) culturas profissionais, (3) contextos materiais e, ainda, (4) contextos externos, que precisam ser levadas em conta pelos agentes responsáveis pela adequação desses textos políticos à realidade.

Em relação à primeira dimensão, o contexto situado, Santos (2020) explica que diz respeito à situação em que a escola se encontra, perpassando questões como sua localização e sua reputação, posto que são pontos que interferem nas matrículas de alunas e alunos PAEE que são realizadas por uma determinada instituição, bem como nas políticas públicas voltadas para a educação especial que devem ser implementadas.

Quanto à segunda dimensão, culturas profissionais, Ball, Maguire e Braun (2016) apontam que se referem às experiências em lidar com os estudantes PAEE que os profissionais de uma instituição de ensino trazem consigo, seus valores e responsabilidades, posto que o acúmulo ou a falta de experiência determinam a forma como as políticas inclusivas são inseridas na escola.

Um exemplo que reforça esse argumento tem a ver com a diferença das políticas aplicadas em escolas onde anualmente professoras e professores mudam de sala para acompanhar determinada turma e escolas onde permanecem em determinada série para acúmulo de experiência daquela fase de aprendizado.

No tocante à terceira dimensão, contextos materiais, Santos (2020) esclarece que eles mapeiam os aspectos necessários para haver inclusão no ambiente escolar, tais como a disponibilidade de recursos tecnológicos, pois se pode perceber uma diferença na qualidade do ensino em locais que possuem os devidos aparelhos

e a estrutura física da instituição, que deve ser adequada para assegurar o acesso dos alunos do PAEE. Entendemos que fatores que demandam gastos e investimentos que, muitas vezes extrapolam o orçamento escolar, causam impactos na política de inclusão escolar e podem limitar o acesso dos alunos do PAEE.

Por fim, em relação à quarta dimensão, contextos externos, Ball, Maguire e Braun (2016) chamam a atenção para fatores, pontos ou questões que circundam uma dada unidade escolar como a qualidade do apoio das autoridades locais, as posições na tabela de classificação, os requisitos legais e responsabilidades.

O que se entende do exposto é que é importante observar, nesse contexto, a qualidade do apoio externo que as escolas recebem, isto é, das autoridades locais que podem disponibilizar recursos para reformas na estrutura da escola, o que é um elemento facilitador para se colocar em prática as políticas de inclusão previstas pela legislação, sendo fundamental também se pensar em uma gestão política frente às pressões e às expectativas de retorno em avaliações externas.

O que se tem claro é que, desse modo, essas quatro dimensões estão inter-relacionadas com a prática e podem se sobrepôr, o que pode ser exemplificado quando a matrícula de uma aluna ou um aluno PAEE pode interferir na gestão da política escolar, somando-se a isso a questão do apoio de autoridades locais que podem entrar em choque com os valores e responsabilidades da instituição ou de seus profissionais.

Percebe-se que, a partir do exposto, que a história, as matrículas e os valores da escola são fatores que direcionam as estratégias e as metas para que uma determinada política possa ser aplicada na prática e alcance, desse modo, os resultados esperados. Para Mainardes (2018), esses pontos proporcionam uma mudança de dentro para fora – da escola para a sociedade – e contribuem para a solução de problemas trazidos pela clientela escolar.

Observa-se, no entanto, que a interpretação feita de textos políticos que criam e implementam uma política pública na área da educação faz com que algumas políticas predominem em relação a outras, o que pode trazer consequências tanto boas como ruins para os envolvidos.

Ball, Maguire e Braun (2016) pontuam que existe ainda o outro grupo de conceitos trazidos pela teoria de atuação das políticas que leva em consideração a forma como os atores interagem com a política, enfatizando sete categorias onde os atores podem se encaixar: (1) narradores, (2) empreendedores, (3) pessoas

externas, (4) negociantes, (5) entusiastas e tradutores, (6) críticos e, por fim, (7) receptores.

Ao explicar essas categorias, Ball, Maguirre e Braun (2016) pontuam que os narradores interpretam a política para que atenda às necessidades da escola em que está inserido, podendo tanto motivar a equipe como desmotivar a busca de bons resultados. Já os empreendedores, apresentam a política à equipe escolar com o intuito de angariar novos adeptos para a causa. Em relação às pessoas externas, os autores esclarecem que atuam indiretamente dentro da escola por meio de parcerias para venderem seus produtos ou influenciam alguns aspectos da política dentro da escola.

No que diz respeito à categoria dos negociantes, Ball, Maguirre e Braun (2016) explicam que são os responsáveis por gerenciar a aplicação da política dentro da escola. Quanto aos entusiastas e tradutores, servem de exemplos para outros profissionais colaborando e executando a política. Já os críticos acompanham a atuação das políticas no ambiente escolar e auxiliam os professores na tradução e interpretação do texto político. Por fim, os receptores não interpretam a política de maneira criativa, apenas a executam como uma ordem, mesmo que não se adeque a sua realidade.

Tem-se claro, então, que os atores que se responsabilizam pela implementação de uma política pública no âmbito educacional são “[...] professores, gestores, estudantes, familiares, funcionários” (SEBIN, 2021, p. 33), sendo então pessoas qualificadas para atribuir significados ao texto político e adequá-lo à sua realidade, realizando ainda o mapeamento dos problemas que necessitam ser levados em conta na prática, não sendo então meros leitores passivos.

Ao se considerar leis, normas, regras e regulamentações existentes no contexto educacional inclusivo, Sebin (2021) aponta para a necessidade de se incluir beneficiários ou usuários primários, isto é, estudantes PAEE, bem como seus familiares, como coautores para que, desse modo, se tornem agentes atuantes e responsáveis pela verificação da qualidade das políticas públicas de educação especial e inclusão escolar e sua aceitação no âmbito social, o que se configura em um avanço no contexto da prática para que as políticas públicas passem a ser executadas nas escolas.

Não se pode perder de vista ainda que a família é um dos atores do contexto da prática e, desse modo, os seus pontos de vista em relação às políticas

educacionais de modo geral, e das políticas de educação inclusiva em especial, ainda são pouco explorados. Entende-se que a família é uma forte aliada da escola no processo de desenvolvimento e de aprendizagem e, também, de inclusão.

Compreende-se que, frente ao exposto, há uma interrelação entre os três contextos apresentados, sendo que um fundamenta e completa o outro em meio a diferentes grupos e lugares de interesse, bem como a diversidade de disputas e embates, ou seja:

É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Fica patente também que, mesmo que a ênfase desta pesquisa seja o contexto da prática, os contextos da influência e da produção de texto devem figurar na fundamentação da análise proposta para o estudo e, em se tratando das políticas de inclusão, o ponto de partida é compreender o conceito de inclusão para pensar sobre as políticas relacionadas à educação especial e a inclusão escolar na perspectiva de familiares de alunas e alunos PAEE, cujos procedimentos metodológicos são delineados no próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### DELINEAMENTO DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e tratamento de dados, apontando também o local e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos éticos, bem como os instrumentos e materiais utilizados.

Quanto ao delineamento do projeto matriz<sup>6</sup>, nomeado como Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Monitoramento Acerca de Políticas de Inclusão Escolar em Contextos Municipais, envolveu uma pesquisa que pode ser caracterizada como mista ou multimétodo, pois possibilitou a convergência entre as estratégias de estudos qualitativos e quantitativos levando, de acordo com Yin (2010), à complementariedade entre as técnicas, o que facilita a obtenção de dados a partir de focos diferentes e diversificados e, ainda, alcançar os resultados que prospectamos para o estudo.

Os vários pontos relacionados com a construção de estratégias multimétodos que embasam também a realização deste estudo favorecem a compreensão de arranjos em que métodos e procedimentos estão concentrados nas características de dados complexos, sendo então um método de pesquisa que oportuniza a apreensão de dimensões da realidade concreta mais diversificadas, ou seja:

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

---

<sup>6</sup> Projeto aprovado e financiado pelo Edital Capes/Observatório de Educação, com bolsas e auxílio, pelo CNPq Chamada Pública MCT/CNPq - N o 14/2012 - Universal / Universal 14/2012, com auxílio (Faixa A - até R\$ 30.000,00) e bolsas de IC e AT, e pelo Edital Bolsas no País / Produtividade em Pesquisa (PQ) - 2019. Este projeto de pesquisa é derivado do Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP). Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (GP-FOREESP), da Universidade Federal de São Carlos. O potencial investigativo das grandes redes de pesquisa foi evidenciado pela possibilidade de conduzir estudos em 56 municípios de 17 estados brasileiros (Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Santa Catarina, Sergipe, Paraíba, Paraná), gerando uma grande quantidade de informações e dados, o que é próprio de pesquisas em rede, trazendo um novo desafio - como analisar e interpretar todos os dados produzidos, e gerando uma grande quantidade de informações em espaço de tempo relativamente curto de tempo, o que permite agilizar as avaliações de políticas públicas em geral, e em particular de políticas educacionais setoriais como é o caso da Educação Especial (MENDES, TANNUS-VALADÃO, D’AFFONSECA, 2016).

Em seu conjunto, o projeto matriz que norteia este estudo foi desenvolvido com base em análises documentais, entrevistas estruturadas e semiestruturadas (individuais), tendo como base um questionário com perguntas fechadas aplicada pela pesquisadora junto aos participantes. A adoção da técnica de triangulação possibilitou o uso de métodos diferentes, posto que se tentou confirmar ou validar o cruzamento dos resultados, pois métodos qualitativos e quantitativos são utilizados separadamente para, desse modo, se chegar à compensação de pontos fortes ou fracos que uma e outra abordagem apresentam.

No caso específico deste estudo, os dados que tidos como principais são os quantitativos e foram obtidos a partir das respostas das famílias de alunas e alunos PAEE ao questionário QUAPOIE-FA<sup>7</sup> (Anexo A), um instrumento de pesquisa desenvolvido com questões fechadas, proposto em articulação com uma fundamentação teórica que envolve o cenário das políticas de inclusão no Brasil e em Goiás, e com a base de dados do INEP, do Censo Escolar 2020 em Goiás, com o número de matrículas dos estudantes PAEE na Educação Especial.

O delineamento deste estudo é, por fim, do tipo multimétodo, posto que se entendeu que uma parte da pesquisa compõe também um projeto maior que se dedicou a analisar o contexto de influência (internacional, nacional, municipal), o contexto de produção de textos (nacional e municipal) e o contexto de prática, com as perspectivas dos diferentes atores.

Quanto às análises dos dados, ela se realiza com base na ACP, perspectiva teórica-metodológica desenvolvida por Ball e Bowe (1992), bem como na teorização combinada proposta por McLennan (1996), cujo pressuposto é de que o pesquisador deve se esforçar para combinar e articular conceitos e teorias para, desse modo, fundamentar a interpretação dos dados coletados.

Feitas essas considerações mais gerais, apresentamos nos tópicos abaixo as informações relacionadas com o local, procedimentos éticos, participantes, materiais

---

<sup>7</sup> O QUAPOIE-FA. Questionário que faz parte do projeto matriz: Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Monitoramento Acerca de Políticas de Inclusão Escolar em Contextos Municipais, estruturado com questões fechadas elaboradas previamente, cuja aplicação ocorrerá pelo membro da equipe de trabalho deste projeto, em forma de entrevista estruturada. Versões prévias do questionário foram elaborados no estudo denominado “A avaliação da qualidade da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica”, sob financiamento do INEP. Este Questionário QUAPOIE-FA é de Avaliação da Política de Inclusão Escolar: Família e/ou Responsável aplicado aos familiares dos estudantes PAEE participantes desta pesquisa.

e métodos, procedimentos de coleta de dados e, por fim, os procedimentos para análise dos dados coletados na pesquisa.

## 2.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um município do interior goiano, com população estimada no ano de 2021 de 27,3 mil habitantes. As informações mais gerais sobre a área da educação no município indicam que existem unidades educacionais que vão desde o ensino infantil ao superior, sendo que o total de escolas voltadas para o ensino fundamental e ensino médio é de 17 unidades escolares privadas e públicas, com prevalência da rede pública de ensino.

Em relação ao ensino superior, o município conta com duas instituições, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e uma unidade do Instituto Federal Goiano, cujas atividades foram iniciadas no ano de 2014.

O universo da pesquisa de 1261 estudantes matriculados na rede estadual de ensino da cidade onde foi realizado o estudo envolveu então três escolas, cujo critério para seleção foi ter matrículas de estudantes PAEE.

Tendo em vista a necessidade de não provocar constrangimentos às respectivas comunidades escolares onde se realizou a pesquisa, decidiu-se por não revelar os nomes delas, passando então a identificá-las como (1) Escola Primavera, (2) Escola Girassol e, finalmente, (3) Escola Jasmim, cujos dados mais gerais são apresentados no Quadro 4.

**Quadro 4** – Identificação e histórico das escolas que compõem a pesquisa

Unidade escolar	Dados gerais
Escola Girassol	Fundada em 1932 pelo esforço e união de um grupo de pais, integrantes da Colônia Síria local, tornando-se um marco na educação dos jovens do município e de toda a região. Em 1947, foi estadualizado, passando a receber uma clientela heterogênea e crescente. Integra o Ensino Fundamental II e Ensino Médio (Matutino e Vespertino). Conta com ampla biblioteca, laboratório de informática e laboratório de ciências, atualmente contém 431 alunos matriculados.
Escola Jasmim	Fundada e dirigida pela Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado em 1936. Em 1970, mudou de nome e teve como objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido forma publica de nível secundário. A partir de 1998 a escola passou a ser “Escola Jasmim” com a modalidade de ensino médio nos turnos matutino e noturno. Atualmente a escola contém 316 alunos matriculados e funciona nos três turnos, matutino com ensino médio com tempo estendido, vespertino com a modalidade EJA Prisional e Noturno com ensino médio regular, EJA e Ensino Médio Tecnológico.

Escola Primavera	Fundada em 1952 para oferecer 2ª fase do Ensino Fundamental, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Em 2017 foi transformada em Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás. Atende atualmente 514 alunos matriculados na 2ª fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio, distribuídos nos turnos matutino e vespertino.
------------------	--

**Fonte:** Dados fornecidos pelas instituições.

## 2.2 Procedimentos éticos

O projeto desta pesquisa foi submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa através da Plataforma Brasil, com o protocolo nº. 50930221.4.0000.0164. Cada família participante teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Anexo 1, e realizou a leitura junto com a pesquisadora para que todas as dúvidas de sua participação no estudo pudessem ser esclarecidas.

As escolas envolvidas na pesquisa foram procuradas por mim pesquisadora e após a apresentação do projeto aos diretores dessas instituições foi autorizado por eles a realização do estudo e, conseguinte o consentimento, as escolas receberam códigos de identificação e os familiares dos estudantes PAEE participantes tiveram seus nomes alterados de modo que o seu anonimato fosse preservado.

## 2.3 Participantes

Após levantamento junto às três escolas (Girassol, Jasmim e Primavera) quanto o número de matrículas de estudantes PAEE, verificou-se um total de 34 matrículas na rede, apurando-se ainda que todos recebiam oficialmente o AEE<sup>8</sup> no contraturno da escola e se enquadravam nos critérios de inclusão.

Do total de 34 estudantes PAEE integrando a população do estudo, apenas 11 famílias (32,35%) participaram da pesquisa, assinando o TCLE, compondo então a amostra geral da pesquisa.

Das 34 famílias, 22 (64,70%) não participaram, tendo-se como justificativas: (1) quatro famílias moravam na zona rural e não demonstraram interesse, (2) três moravam em outra cidade, (3) cinco famílias marcaram mais de uma vez para

---

<sup>8</sup> O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

responder o questionário, mas não compareceram e, por fim, (4) 10 famílias não quiseram participar alegando não terem interesse no estudo.

Houve um caso em que o familiar quis participar, mas foi dispensado pela razão de ser o atual cônjuge da aluna PAEE e, por isso, não ter participado por um período significativo da vida escolar dela.

Diante do exposto, participaram da pesquisa familiares de três (3) estudantes da Escola Girassol, cinco (5) da Escola Jasmim e três (3) da Escola Primavera, totalizando 11 famílias ou familiares de estudantes PAEE. A Tabela 1 apresenta o número de participantes por escola e o total.

**Tabela 1** – Total de participantes em cada escola

Escola	Escola Girassol	Escola Jasmim	Escola Primavera	Total
Participantes	3	5	3	11

Fonte: Dados da pesquisa.

Do total de estudantes PAEE das famílias participantes da pesquisa, seis são do sexo feminino e cinco do masculino. No que tange à etnia, os familiares identificaram sete estudantes como brancos e quatro como pardos. A seguir, no Quadro 5, tem-se a caracterização dos familiares e dos estudantes PAEE por escola.

**Quadro 5** – Caracterização dos familiares e dos estudantes por escola

Familiar	Escola	Responsável legal	Nível de escolaridade do familiar	Atividade Laboral	Carga horária	Renda Familiar (salário-mínimo)	Classificação socio Econômica	Contemplados com o BPC	Idade dos alunos	Ano Escolar	Categoria PAEE
F1	EP	Mãe	Médio (C)	Sim	30-40	(0 a 1)	(D-E)	-	17	9º EF-II	Deficiência intelectual
F2	EP	Mãe	Superior (I)	Sim	30-40	(0 a 1)	(D-E)	-	12	6º EFFII	Deficiência intelectual
F3	EP	Pai	Médio (I)	Sim	30-40	(0 a 1)	(D-E)	-	18	2º E.M	Não se aplica
F4	EG	Mãe	Fundamental (I)	Sim	20	(0 a 1)	(D-E)	-	18	1º E.M	Não se aplica
F5	EG	Avó	Fundamental (I)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	-	20	2º E.M	Não se aplica
F6	EG	Mãe	Fundamental (I)	-	-	(1 a 2)	(D-E)	-	19	2º EJA	Não se aplica
F7	EJ	Mãe	Médio (C)	Sim	30-40	(1 a 2)	(D-E)	-	17	1º E.M	Deficiência intelectual
F8	EJ	Mãe	Médio (C)	Sim	30-40	(1 a 2)	(D-E)	-	19	8º EF-II	Deficiência intelectual

F9	EJ	Mãe	Médio (C)	Sim	30-40	(0 a 1)	(D-E)	-	15	8º EF-II	Deficiência intelectual
F10	EJ	Mãe	Fundamental (I)	Sim	30-40	(1 a 2)	(D-E)	-	16	9º EF-II	Não se aplica
F11	EJ	Mãe	Fundamental (I)	Sim	30-40	(1 a 2)	(D-E)	-	18	9º EF-II	Deficiência intelectual

<sup>1</sup> Indica que o familiar havia cursado a escolaridade (I) incompleta.

<sup>2</sup> Indica que o familiar havia cursado a escolaridade (C) completa.

**Fonte:** Dados da pesquisa coletados da escola.

De acordo com o Quadro 5, a média de idade dos estudantes PAEE participantes da pesquisa é de 17 anos. Em relação à escolaridade, a maioria dos estudantes está cursando o Ensino Fundamental II (54,55%), com 36,36% no Ensino Médio e 9,09% no EJA. No que se refere às categorias do PAEE, observa-se a predominância de estudantes com deficiência intelectual (54,55%), seguida da porcentagem de 45,45% da opção “não se aplica”, que significa estudantes matriculados como PAEE, mas que não se enquadram na definição oficial desse público. São estudantes com dificuldades de aprendizagem e déficit de atenção que estão matriculados na rede como PAEE com a apresentação de um laudo médico dando o direito para um professor de apoio.

Não houve, portanto, indicação de nenhum estudante com altas habilidades/superdotação (AH/SD), baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência múltipla, surdo-cegueira, surdez, autismo ou outro transtorno global de desenvolvimento, conforme as opções dadas no QUAPOIE-FA.

Quanto aos familiares, constatou-se que as mães são as principais responsáveis pelos estudantes PAEE (81,82%), com um pai (9,09%) e uma avó (9,09%) aparecendo como responsáveis. As famílias são compostas por quatro pessoas, em média, cujos integrantes são irmã, irmão, mãe e pai. Em relação ao nível de escolaridade, a maioria dos familiares tem o ensino fundamental incompleto (45,45%).

No que se refere à atividade laboral exercida, a maioria tem atividade remunerada (81,82%), sendo que a maior parcela (72,73%) trabalha 30-40 horas semanais. No que concerne à classificação socioeconômica, todas as famílias enquadram-se na faixa D-E, com renda familiar de até um salário-mínimo (45,45%) e de um a dois salários-mínimos para 54,55%.

## **2.4 Equipamentos, instrumentos e materiais de coleta de dados**

Dentre os equipamentos e materiais utilizados para a coleta de dados, fez-se uso de notebook, celular, material impresso e canetas. O instrumento de pesquisa foi um questionário fechado, elaborado pelo projeto matriz do qual esta pesquisa faz parte.

Em relação ao questionário utilizado, trata-se do Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escola: Família e/ou Responsável (QUAPOIE-FA) em uma nova versão que foi adaptada e aprimorada pela equipe do projeto a partir de outro questionário produzido em estudo anterior que encomendado e financiado pelo INEP no ano de 2016, sendo que essa primeira versão “[...] foi desenvolvida em uma parceria dos pesquisadores dos grupos de pesquisa ‘Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial’ (GP-FOREESP) e ‘Surdez e abordagem bilíngue’” (BRANCO, 2020, p. 99).

A versão utilizada neste estudo passou por reformulações em dois momentos realizadas pela equipe do projeto, ou seja, pesquisadores GP-FOREESP. A primeira reformulação buscou a adequação do instrumento aos objetivos específicos desta pesquisa e, por fim, a outra corresponde a que foi utilizada na coleta de dados com as famílias.

O questionário contém 62 itens com questões de respostas fechadas e de múltipla escolha, aplicado através de entrevista individual face a face com as famílias. As respostas foram registradas manualmente bem como as impressões da pesquisadora durante a aplicação do questionário a fim de contribuir com uma análise mais próxima da realidade.

Em relação ao uso de questionários em pesquisas, nossa escolha se deu em razão de sua praticidade na coleta de informações e opiniões dos participantes, ou seja, trata-se de uma técnica de investigação cujo objetivo é “[...] o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (GIL, 2008, p. 128).

Os dados principais obtidos nessa pesquisa, desse modo, foram quantitativos baseados nas respostas das famílias ao questionário.

## **2.5 Procedimento de coleta de dados**

Após as escolas terem disponibilizado as listas dos estudantes PAEE matriculados e informado as famílias participantes sobre a pesquisa, o primeiro contato com elas foi realizado por telefone para explicação sobre o estudo e o aceite. Feito esse contato telefônico, agendou-se o melhor local e horário para a assinatura dos documentos – TCLE – e aplicação do questionário.

Para a coleta de dados foi realizada, portanto, a aplicação do QUAPOIE-FA, de forma presencial seguindo todos os protocolos de prevenção referentes à COVID-19. Em relação à pandemia, convém lembrar que desde o ano de 2020, a população mundial convive com o Corona Vírus, um vírus que surgiu na China e se espalhou rapidamente pelo mundo, provocando a doença do COVID-19.

Devido ao grau de contaminação e ao alto número de mortes causadas pela doença, “[...] para frear o contágio, a Organização Mundial da Saúde (OMS) enfatizou a necessidade de isolamento social e, por isso, o mundo paralisou” (BORGES, 2021, p. 89).

Assim, “[...] protocolos sanitários foram adotados pelo mundo todo, o uso da máscara de proteção facial, o uso de álcool em gel e o distanciamento social, foram as medidas mais eficazes adotadas para a contenção do vírus” (BORGES, 2021, p. 89). Por isso, seguir esses protocolos foi imprescindível neste momento de coleta de dados.

## 2.6 Procedimento de análise de dados

A análise dos dados da pesquisa ocorreu a partir da ACP e fundamentada na proposta de Mainardes (2006) para o contexto da prática. Os 62 itens do QUAPOIE-FA, desse modo, foram agrupados em oito indicadores, conforme visualizado no Quadro 6.

**Quadro 6** – Indicadores a partir dos 62 itens do QUAPOIE-FA

<b>Indicador 1</b>	Identificação e avaliação como aluno da educação especial
<b>Indicador 2</b>	Características da trajetória escolar do aluno
<b>Indicador 3</b>	Suportes pessoais para o aluno PAEE
<b>Indicador 4</b>	Suportes pedagógicos para o aluno PAEE
<b>Indicador 5</b>	Acessibilidade física
<b>Indicador 6</b>	Acompanhamento do desenvolvimento do aluno na escola comum
<b>Indicador 7</b>	Avaliação para aprendizagem
<b>Indicador 8</b>	Relação família-escola.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Os itens que compõem cada indicador receberam um valor conforme as respostas dos participantes, sendo que cada indicador pode atingir no máximo dez pontos. Tendo as médias dos quesitos, eles foram escalonados qualitativamente em faixas, conforme demonstrado na Tabela 2.

**Tabela 2** – Escala de valores para interpretação dos valores obtidos nos quesitos

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

Fonte: (BRANCO, 2020, p. 109).

Os valores indicados na Tabela 2 foram utilizados para classificar as médias aritméticas de cada família e de cada escola, bem como a média geral de todas as famílias e escolas nos diferentes indicadores, a partir da análise quantitativa dos dados. Nesse sentido, quando a média de uma escola ou de uma família, ou mesmo a média geral das escolas e famílias, atingia um valor muito bom, isso indicaria que, na ótica das famílias dos estudantes PAEE, as ações estavam sendo capazes de atender suas expectativas e demandas. Por outro lado, quando a média atingia um valor insuficiente, isso indicaria que as ações não estavam atendendo as expectativas e demandas das famílias dos estudantes PAEE.

Os resultados foram organizados de modo a oferecer um diagnóstico da realidade que envolve as escolas pesquisadas sob a ótica das famílias dos estudantes PAEE, cujos resultados e discussões constam do próximo capítulo deste estudo.

### CAPÍTULO III

## ANÁLISE DA POLÍTICA ESTADUAL GOIANA DE INCLUSÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DOS FAMILIARES DE ESTUDANTES PAEE

Apresenta-se neste capítulo uma análise descritiva dos dados quantitativos obtidos na coleta de dados a partir das respostas das famílias dos estudantes PAEE ao QUAPOIE-FA, cujos 62 itens foram reunidos em oito indicadores, sendo que para uma melhor compreensão da avaliação das famílias, os indicadores deveriam ser descritos separadamente com seus respectivos itens e média geral dos valores obtidos conforme escala de interpretação.

### 3.1 Indicador 1: identificação e avaliação como aluno da Educação Especial

Em relação ao Indicador 1, procedeu-se a um agrupamento de oito itens que tratam da avaliação e categorização dos estudantes PAEE, conforme descritos no Quadro 7.

**Quadro 7** – Itens do Indicador 1

<b>Item 1</b>	Como o aluno da educação especial é identificado.
<b>Item 2</b>	Indicação se foi realizada uma avaliação para esta identificação e qual o tipo desta.
<b>Item 3</b>	Quando a avaliação foi realizada.
<b>Item 4</b>	Indicação de quem realizou a avaliação do aluno da educação especial.
<b>Item 5</b>	Indicação se a família do aluno foi comunicada quanto a esta avaliação.
<b>Item 6</b>	Indicação se a família autorizou que fosse realizado o processo de avaliação do aluno
<b>Item 7</b>	Indicação se a família participou do processo de avaliação do aluno.
<b>Item 8</b>	Indicação se a documentação dessa avaliação foi disponibilizada para a família.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

No item 1 foram disponibilizadas 12 opções de respostas para as famílias, sendo que em relação às categorias dos estudantes PAEE das escolas pesquisadas, foi possível observar a predominância de alunas e alunos com deficiência intelectual (54,55%).

Convém destacar também que 45,45% das famílias marcaram a opção “não se aplica”, pois dos quatro alunos cujas famílias fizeram essa opção, três deles têm déficit de atenção, um tem dificuldade de aprendizagem e um não foi identificado, o que significa que esses estudantes, apesar de estarem matriculados como PAEE,

não se enquadram na definição oficial desse público. As demais categorias e/ou opções podem ser mais bem visualizadas no Quadro 8.

**Quadro 8** – Relação dos estudantes PAEE por elegibilidade e por escola

<b>Categorias</b>	<b>Escola Primavera</b>	<b>Escola Girassol</b>	<b>Escola Jasmim</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
AH/SD	-	-	-	-	0
Autismo ou outro transtorno global do desenvolvimento	-	-	-	-	0
Baixa visão	-	-	-	-	0
Cegueira	-	-	-	-	0
Deficiência auditiva	-	-	-	-	0
Deficiência física	-	-	-	-	0
Deficiência intelectual	1	-	5	6	54,55
Deficiência múltipla	-	-	-	-	0
Surdez	-	-	-	-	0
Surdo-cegueira	-	-	-	-	0
Não sei	-	-	-	-	0
Não se aplica	2	3	-	5	45,45

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Observa-se no Quadro 8 que não houve, portanto, indicação de estudantes com AH/SD, baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência múltipla, surdo-cegueira, surdez e autismo ou outro transtorno global do desenvolvimento.

O que se pode inferir pelo exposto é que, dos cinco estudantes PAEE matriculados na Escola Jasmim, todos foram identificados com deficiência intelectual, enquanto na Escola Girassol nenhum dos três estudantes matriculados tem enquadramento na definição oficial do PAEE e, por fim, na Escola Primavera, dos três estudantes matriculados, um foi identificado com deficiência intelectual e dois também não se enquadram na definição oficial do PAEE.

Foi possível verificar com as famílias que participaram da pesquisa que elas consideram que todos os estudantes matriculados como PAEE necessitam de atenção específica devido às suas dificuldades, independentemente de suas deficiências. Além disso, notou-se também que nem todas as famílias têm conhecimento sobre as categorias do PAEE.

O que se considera nesta pesquisa, a partir dos resultados apurados, é que todos esses estudantes estão enquadrados no PAEE, uma vez que foram matriculados como tal, passando por algum tipo de avaliação, conforme respostas das famílias ao item 2.

O que fica claro a partir das cinco opções para indicar se foi realizada uma avaliação para a identificação dos estudantes PAEE e qual foi o tipo de avaliação, 54,55% das famílias responderam que a avaliação foi realizada através de parecer educacional ou semelhante, 36,36% responderam que foi avaliação multidisciplinar e 9,09% apontaram que a avaliação se deu através de laudo médico ou clínico.

Torna-se importante ressaltar que, dos seis alunos com deficiência intelectual, apenas um tem laudo médico ou clínico e os demais têm parecer educacional ou semelhante. Já os outros cinco alunos identificados com déficit de atenção e dificuldade de aprendizagem, um tem parecer educacional ou semelhante, sendo que os demais foram submetidos a avaliação multidisciplinar.

Quanto às opções de resposta “não sei” e “não foi realizada”, não foram escolhidas por nenhuma família, o que denota que as famílias têm, pelo menos, conhecimento sobre a necessidade da realização dessa avaliação para identificação do estudante PAEE.

No item 3, as famílias responderam em que momento a avaliação dos estudantes PAEE foi realizada. A maioria das famílias, 63,64%, respondeu que a avaliação aconteceu na educação infantil e os outros 36,36% responderam que aconteceu do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, ou seja, a avaliação para identificação dos estudantes PAEE participantes dessa pesquisa foi realizada até a primeira fase do ensino fundamental e que nenhuma aconteceu tardiamente.

Não há dúvidas acerca da importância do papel da escola para a identificação do estudante PAEE antes mesmo do seu acompanhamento médico, o que é reforçado no item 4, uma vez que é um momento difícil de lidar devido à resistência da família.

Assim, 81,82% das famílias responderam que a avaliação foi realizada pela equipe escolar, enquanto 9,09% responderam que foi uma equipe de saúde que realizou a avaliação e outros 9,09% responderam que a avaliação foi realizada através de equipe multidisciplinar do município ou do estado.

Nesse contexto, a avaliação de todos os estudantes com deficiência intelectual foi realizada pela equipe escolar, sendo que as opções “equipe de centro ou instituição especializada em educação especial” e “não sei” não foram indicadas pelas famílias participantes da pesquisa.

No item 5, ao serem questionadas se houve comunicação acerca da avaliação do estudante PAEE, a maioria das famílias afirmou que foi informada após

o processo de avaliação (90,91%) e apenas uma família (9,09%) afirmou que foi comunicada durante o processo de avaliação. Enfatize-se nesse ponto que nenhuma família afirmou não ter sido comunicada da avaliação ou ter sido comunicada antes da avaliação ou não saber se foi comunicada ou não.

No item 6, entretanto, todas as famílias afirmaram que autorizaram esse processo de avaliação dos estudantes. Entende-se que essa contradição pode ter ocorrido por uma questão de interpretação, sendo que as famílias demonstraram ter conhecimento do processo de avaliação dos estudantes PAEE e foram comunicadas do resultado durante ou após a sua realização.

É no item 7 que se percebe que a participação da família no processo de avaliação do estudante PAEE foi significativamente pequena, pois apenas 18,18% das famílias participaram, ou seja, apenas duas famílias, sendo que 81,82% delas não participaram do processo de avaliação do estudante PAEE, ou seja, nove (9) famílias. Com base nesse resultado, essa situação precisa ser repensada, pois a participação da família é de extrema importância neste e em todos os momentos da vida do estudante PAEE.

O mesmo aconteceu no item 8, sobre a documentação desse processo de avaliação, que foi disponibilizada apenas para 27,27% das famílias, sendo que dos seis alunos com deficiência intelectual, apenas um teve acesso à documentação do seu processo de avaliação.

Diante do exposto, o indicador da identificação e da avaliação como aluno da educação especial foi considerado fraco para 54,55% das famílias, regular para 27,27% e bom para 18,18%. Portanto, a média geral indica uma avaliação regular, isto é, a participação da família no processo de identificação e avaliação do estudante PAEE precisa melhorar e para isso necessita de mais esclarecimento por parte da escola sobre o assunto.

### **3.2 Indicador 2: características da trajetória escolar do estudante PAEE**

No Indicador 2, operou-se uma composição de treze itens que tratam da trajetória do estudante PAEE, conforme apresentação no Quadro 9.

**Quadro 9** – Itens do Indicador 2

<b>Item 1</b>	Ingresso do estudante PAEE na escola.
<b>Item 2</b>	Idade do estudante PAEE ao ingressar na escola.

<b>Item 3</b>	Tipo de escola que o estudante PAEE já frequentou.
<b>Item 4</b>	Indicação se a matrícula do estudante PAEE já foi negada em alguma escola regular.
<b>Item 5</b>	Indicação se a família já foi orientada a matricular o estudante PAEE em uma outra escola, pois aquela não seria a mais adequada para ele.
<b>Item 6</b>	Nível escolar que o estudante PAEE está cursando.
<b>Item 7</b>	Características da turma que o estudante PAEE frequenta.
<b>Item 8</b>	Expectativa da família sobre o nível de conclusão do estudante PAEE.
<b>Item 9</b>	Sugestão de terminalidade específica.
<b>Item 10</b>	Disponibilização da documentação do processo de terminalidade específica.
<b>Item 11</b>	Ano/série em que o estudante PAEE estava quando houve a sugestão da terminalidade específica.
<b>Item 12</b>	Justificativa para a sugestão de terminalidade específica.
<b>Item 13</b>	Outras possibilidades sugeridas pela escola após a terminalidade específica.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

De acordo com as respostas das famílias participantes desta pesquisa ao item 1, o ingresso na escola de todos os estudantes PAEE participantes da pesquisa se deu durante a educação infantil, ou seja, não aconteceu tardiamente, o que pode ser tomado como fundamental para o desenvolvimento do estudante PAEE em sua trajetória escolar.

As respostas das famílias ao item 2 apontam que 27,27% dos estudantes PAEE ingressaram na escola na faixa etária de 0 a 2 anos e os outros 72,73% ingressaram com idade de mais de dois anos e até quatro anos. Nenhum dos estudantes PAEE ingressou após os quatro anos de idade, sendo que havia opções no questionário até acima de 18 anos para ingresso na escola, o que leva ao entendimento de que, a partir do exposto, se tem demonstrada a importância que as famílias participantes da pesquisa dão à escola.

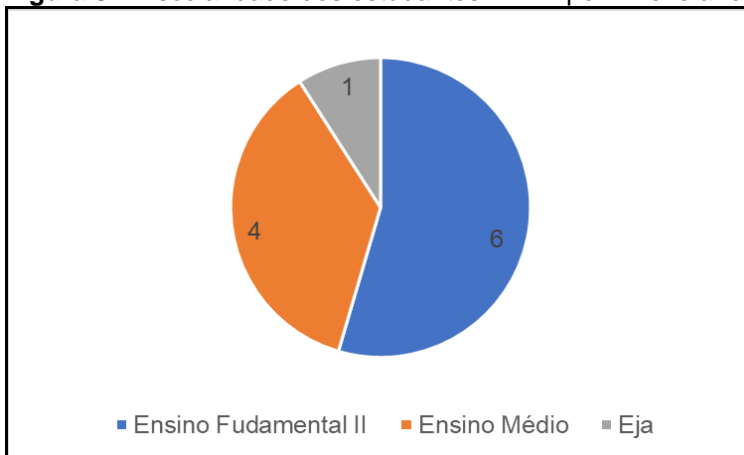
No item 3, as famílias foram questionadas se os estudantes PAEE já frequentaram escola comum em classe comum, escola comum em classe bilíngue, escola comum em classe especial, escola bilíngue, escola especial/instituição especializada, classe hospitalar e/ou educação domiciliar. As respostas das famílias indicaram que, durante a sua trajetória escolar, todos os estudantes PAEE pesquisados frequentaram apenas escola comum em classe comum, não tendo nenhum outro tipo de experiência escolar.

Acredita-se que, talvez por conta desse contexto, no item 4 as famílias afirmaram que nenhum dos estudantes PAEE teve sua matrícula negada em alguma escola regular e que, no item 5, todas as famílias também afirmaram que não foram orientadas a matricular o estudante PAEE em outra escola diante do argumento de que a escola procurada não era a mais adequada. Considera-se importante

ressaltar que essa realidade ainda está longe de ser a de todos os estudantes PAEE, apesar da legislação lhes garantir o direito.

De acordo com o resultado do item 6, os estudantes PAEE pesquisados estão cursando atualmente Ensino Fundamental II (6º, 8º e 9º anos) e Ensino Médio (1º e 2º anos) e EJA, cujas porcentagens podem ser mais bem visualizadas no Figura 5, com a maioria dos estudantes PAEE pesquisados estão cursando o Ensino Fundamental II.

**Figura 5** – Escolaridade dos estudantes PAEE por nível e ano



**Fonte:** Dados da pesquisa.

No item 7 as famílias foram questionadas se a turma que o estudante PAEE frequenta possui características de escola comum em classe bilíngue, escola bilíngue, classe hospitalar e/ou educação domiciliar. Como anteriormente no item 3, as famílias afirmaram que todos os alunos PAEE pesquisados frequentaram somente escola comum em classe comum, com todas as famílias escolhendo, então, a opção “não se aplica” e se mostrando confusas com a questão.

Já o item 8 tratou da expectativa das famílias quanto à conclusão da trajetória escolar dos estudantes PAEE, sendo que 100% delas explicitaram que esperam que o estudante PAEE conclua a graduação/faculdade. Entende-se que se trata de uma expectativa bastante positiva frente à garantia da legislação. Esse indicador apresentava as seguintes opções de resposta:

- ✓ Ensino Fundamental – Anos Iniciais;
- ✓ Ensino Fundamental – Anos Finais;
- ✓ Ensino Médio; Ensino Técnico de nível médio;
- ✓ Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental;

- ✓ Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio;
- ✓ Graduação/Faculdade; Pós-graduação;
- ✓ Não possui expectativas quanto à escolarização;
- ✓ Não sei.

Compreende-se que, ao ter expectativa quanto à escolarização do aluno PAEE reforça, nesse sentido, a importância que as famílias pesquisadas dão à escola e à educação.

Do item 9 ao item 13, a pesquisa trata da questão da terminalidade específica, conferida ao estudante PAEE antes de completar o ensino fundamental ou o ensino médio. Para nenhuma das famílias foi sugerido, nem mesmo disponibilizada, documentação para que o estudante PAEE recebesse a terminalidade específica. Além disso, também não foram indicadas outras possibilidades após a terminalidade específica.

O que pode observar a partir do exposto é que as famílias participantes da pesquisa não tinham um conhecimento claro sobre a terminalidade específica e o seu processo e, ao terem mais esclarecimentos durante a pesquisa, não demonstraram interesse pelo assunto.

Nesse item, portanto, a trajetória escolar dos estudantes PAEE foi caracterizada como muito boa para 100% das famílias, o que mostra uma clara satisfação das famílias com a permanência do estudante PAEE na escola por um lado, mas que também revela a falta de conhecimento e aplicação da legislação em sua totalidade, por outro lado.

Ao tratar da questão da trajetória dos estudantes PAEE, as famílias participantes não demonstraram nenhum interesse com tema da progressão automática ou continuada de seus filhos, se limitando apenas em externar sua satisfação com a trajetória escolar deles.

Fica-se com a impressão, desse modo, de que as famílias participantes da pesquisa ignoram que o modelo que está posto para a educação especial e inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, de acordo com Cruz e Almeida (2017), é a progressão continuada em que alunas e alunos são aprovadas de um ciclo ou etapa de forma automática, tendo-se como requisito o mínimo de 75% de frequência, inexistindo quaisquer cobranças por aprendizado, pois o que é cobrado é a frequência.

Diante dessa impressão, não viu possibilidades de discutir com as famílias participantes da pesquisa que a escola não oferece a terminalidade de ensino, o que autoriza a pensar que essa postura, conforme Cruz e Almeida (2017), pode abrir a possibilidade de se manter alunas e alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades “amarrados” ou “presos” em uma instituição de ensino segundo os interesses envolvidos no processo de avaliação.

### 3.3 Indicador 3: suportes pessoais para o estudante PAEE

No Indicador 3, conferiu-se uma composição de quatro itens que tratam dos suportes para o estudante PAEE, conforme visualização no Quadro 10.

**Quadro 10** – Itens do Indicador 3

<b>Item 1</b>	Auxílio aos estudantes PAEE nas atividades de alimentação, higiene pessoal, locomoção e/ou comportamentos desafiadores.
<b>Item 2</b>	Quem fornece o apoio extra aos estudantes PAEE para uma ou mais das atividades que envolvem alimentação, comunicação, higiene pessoal e locomoção.
<b>Item 3</b>	De quem foi a solicitação do apoio extra.
<b>Item 4</b>	Como a família avalia a colaboração da escola para que o apoio ao estudante PAEE aconteça.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Ao responderem o item 1, observa-se que as famílias dos estudantes PAEE participantes da pesquisa indicaram que nenhum estudante demanda auxílio nas atividades de alimentação, higiene pessoal, locomoção e/ou comportamentos desafiadores. Porém, no item 2, 10 dos estudantes PAEE (81,82%) recebem apoio extra de pessoa que não é da família, não sendo de cuidador contratado ou outro profissional da escola, nem outro aluno, nem estagiário. Os outros dois alunos (18,18%) não possuem nenhum apoio extra.

Acredita-se, desse modo, que esse apoio esteja relacionado ao acompanhamento pedagógico, realização de atividades, reforço escolar, etc. De qualquer forma, entende-se que é importante que a família do estudante PAEE reconheça que ele demanda um auxílio/apoio mínimo em suas atividades, uma vez que as suas necessidades e limitações precisam ser trabalhadas para que suas habilidades e competências sejam desenvolvidas de maneira significativa e sem sofrimento.

Diante do exposto, no item 3 que trata de quem solicitou o apoio para o estudante PAEE, todas as famílias marcaram a opção “não se aplica”, revelando-se que entendem que os estudantes PAEE não demandam o tipo de apoio descrito nos indicadores anteriores.

Percebe-se ainda que, caso um desses estudantes PAEE demandasse tal auxílio/apoio nas atividades de alimentação, higiene pessoal, locomoção, comunicação e/ou comportamentos desafiadores, esse suporte poderia ser solicitado através de decisão do conselho escolar, decisão judicial ou por qualquer membro da família do estudante PAEE, bem como pelo próprio estudante PAEE, pelo professor da classe comum, pelo professor da classe especial, por outro profissional da escola, por profissionais externos à escola ou por outra opção não listada.

Nota-se que no item 4 todas as famílias também indicaram a opção “não se aplica” no que se refere à sua avaliação sobre a colaboração da escola para que este apoio acontecesse. Desse modo, considera-se questionável se as escolas pesquisadas oferecem esse apoio, se as famílias têm o real conhecimento do que se trata e do direito que os estudantes PAEE têm a esse respeito.

Considera-se o Indicador 3, desse modo, insuficiente para 100% das famílias, estando claro que, mesmo que 100% dos estudantes PAEE não necessitem de auxílio nas atividades de alimentação, higiene pessoal, locomoção e/ou comportamentos desafiadores, eles precisam de apoio e cuidados específicos por parte da escola, sendo que não ficou evidente nas respostas das famílias aos itens desse indicador se as escolas os oferecem.

### **3.4 Indicador 4: suportes pedagógicos para o estudante PAEE**

No Indicador 4 se aplicou uma composição de oito itens que tratam dos suportes pedagógicos para o estudante PAEE, conforme descritos no Quadro 11.

**Quadro 11** – Itens do Indicador 4

<b>Item 1</b>	Indicação se o estudante PAEE frequenta um ou mais apoios/serviços da educação especial que foi oferecido ou encaminhado pela escola.
<b>Item 2</b>	Serviços/apoios da educação especial oferecidos ou encaminhados pela escola.
<b>Item 3</b>	Frequência do estudante PAEE aos apoios/serviços.
<b>Item 4</b>	Turnos/horários em que esses apoios/serviços ocorrem.
<b>Item 5</b>	Local em que esses apoios/serviços ocorrem.
<b>Item 6</b>	Grau de satisfação das famílias com esses apoios/serviços.

<b>Item 7</b>	Existência ou não de dificuldade para que o estudante PAEE frequente os apoios/serviços.
<b>Item 8</b>	Indicação de motivo, caso haja dificuldade do estudante PAEE em frequentar os apoios/serviços.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Percebe-se no item 1 que, de acordo com as respostas das famílias dos estudantes PAEE que compuseram a pesquisa, nenhum frequenta um ou mais apoios/serviços da educação especial que tenha sido oferecido ou encaminhado pela escola, sendo eles:

- ✓ Acompanhamento pedagógico (reforço escolar);
- ✓ Apoio de um segundo professor na sala de aula (ensino colaborativo ou bidocência);
- ✓ Atendimento da equipe multidisciplinar;
- ✓ Atendimento na Sala de Recurso Multifuncional;
- ✓ Profissional de apoio;
- ✓ Serviço de professor itinerante de educação especial.

O que se observa das respostas das famílias é que, contraditoriamente, dos apoios/serviços listados no item 2, todas as famílias indicaram que os estudantes PAEE frequentam outro serviço de educação especial não contemplado nas opções listadas.

Além disso, conforme respostas das famílias aos itens 3, 4 e 5, esse outro serviço de educação especial frequentado pelos estudantes PAEE, e que não está contemplado nas opções listadas no item 2, acontece para todos os estudantes PAEE pesquisados com a frequência de cinco vezes na semana, sempre no mesmo turno, na sala de aula junto com os outros estudantes.

Embora esse contexto um tanto contraditório, observa-se que o grau de satisfação das famílias com estes apoios/serviços é bom para 81,82% e ótimo para 18,18%, o que denota uma possível falta de conhecimento por parte das famílias dos estudantes PAEE no que diz respeito aos apoios/serviços que podem ou devem ser oferecidos pela escola.

Porém, de modo geral, o Indicador 4 pode ser considerado fraco para 72,73% das famílias e regular para 27,27%. Assim, a média geral indica avaliação regular para esse indicador, ou seja, na prática os suportes pedagógicos para os estudantes PAEE precisam ser melhorados.

### 3.5 Indicador 5: acessibilidade física

No Indicador 5, atribuiu-se uma composição de 12 itens que tratam da acessibilidade física, ou seja, da acessibilidade arquitetônica para entrada e permanência no interior da escola, conforme descritos no Quadro 12.

Quadro 12 – Itens do Indicador 5

<b>Item 1</b>	O estudante PAEE consegue andar na calçada ao redor da escola sem ajuda.
<b>Item 2</b>	O estudante PAEE consegue acessar o portão de entrada da escola sem necessidade de ajuda.
<b>Item 3</b>	O piso da escola é reto o suficiente para que estudante PAEE chegue a todos os espaços sem precisar de ajuda.
<b>Item 4</b>	Os corredores possuem acesso livre de obstáculos para que o estudante PAEE chegue até a sala de aula.
<b>Item 5</b>	O estudante PAEE consegue chegar em todos os locais que podem ser frequentados sem precisar de ajuda.
<b>Item 6</b>	No caso de espaços com degraus, há rampa de acesso e o estudante PAEE consegue utilizar a mesma sem precisar de ajuda.
<b>Item 7</b>	O estudante PAEE consegue acessar os andares de cima da escola por ter elevadores e/ou plataformas elevatórias sem precisar de ajuda.
<b>Item 8</b>	O estudante PAEE consegue utilizar os bebedouros sem precisar de ajuda.
<b>Item 9</b>	Os banheiros da escola são adaptados o suficiente para que o estudante PAEE possa usá-lo sem precisar de ajuda.
<b>Item 10</b>	Existência de sinalização em Braille, para pessoas cegas, nos espaços existentes na escola.
<b>Item 11</b>	Existência de sinalização visual para as pessoas surdas nos espaços existentes na escola.
<b>Item 12</b>	Existência de piso podotátil (com linhas e bolinhas) para pessoas cegas ou com baixa visão na escola de forma que não necessite de auxílio.

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que, segundo todas as famílias participantes da pesquisa, no que se refere aos itens 1 e 2, o estudante PAEE consegue andar na calçada ao redor da escola, bem como acessar o portão de entrada sem necessidade de ajuda, o que quer dizer que 100% deles conseguem se locomover sem precisar de ajuda.

Nos itens 3 e 4, as famílias também foram unânimes em afirmar que o piso da escola é reto o suficiente para que o estudante PAEE chegue a todos os espaços da escola sem precisar de ajuda e que os corredores possuem acesso livre de obstáculos para que o estudante PAEE chegue até a sala de aula.

Assim, conforme as respostas das famílias ao item 5, todos os estudantes PAEE participantes da pesquisa conseguem chegar em todos os locais da escola que podem ser frequentados sem precisar de ajuda.

No caso de espaços com degraus, tratados no item 6, de acordo com todas as famílias, há rampas de acesso e o estudante PAEE consegue utilizar a mesma

sem precisar de ajuda, assim como também consegue acessar os andares de cima da escola por meio de elevadores e/ou plataformas elevatórias sem precisar de ajuda, tratados no item 7.

A unanimidade permanece nos itens 8 e 9, uma vez que para 100% das famílias, os estudantes PAEE também conseguem utilizar o bebedouro e os banheiros sem precisar de ajuda, sendo que os banheiros são adaptados o suficiente para isso.

Entretanto, no que se refere aos itens 10 e 11, segundo todas as famílias, não existe sinalização em Braille, para pessoas cegas nem sinalização visual para as pessoas surdas nos espaços da escola. Além disso, quanto ao item 12, todas as famílias também afirmaram que não existe piso podotátil (com linhas e bolinhas) para que pessoas cegas ou com baixa visão possam se locomover na escola de forma a não necessitar de auxílio.

Sendo assim, quanto ao Indicador 5, a acessibilidade física teve avaliação “muito boa” para 100% das famílias, uma vez que atende às necessidades dos estudantes PAEE participantes da pesquisa, que vale ressaltar não possuem deficiência física, visual nem auditiva.

### **3.6 Indicador 6: acompanhamento do desenvolvimento do estudante PAEE na escola comum**

O Indicador 6 recebeu a composição de três itens que tratam do acompanhamento do desenvolvimento do estudante PAEE na escola comum, conforme descritos no Quadro 13.

**Quadro 13** – Itens do Indicador 6

<b>Item 1</b>	Potencial de desenvolvimento do estudante PAEE explorado pela escola.
<b>Item 2</b>	Indicação das expectativas das famílias em relação a quais habilidades a escola deve ensinar.
<b>Item 3</b>	Indicação de quais qualidades as famílias acreditam que os estudantes PAEE adquiriram na escola comum.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Observa-se que todas as famílias que compuseram a pesquisa ao responderem o item 1, sinalizaram que acreditam que o potencial de desenvolvimento do estudante PAEE é explorado ao máximo na escola.

No item 2, em relação a quais habilidades a escola deve ensinar, as expectativas da maioria das famílias envolvem a leitura e a escrita, sendo que 81,82% indicaram a leitura e 72,73% escolheram a escrita. A comunicação foi citada por 9,09% das famílias e outros 9,09% indicaram a organização enquanto habilidade que a escola deve ensinar.

Convém lembrar que cada família pode indicar mais de uma habilidade e, mesmo assim, não foram marcadas as opções referentes às habilidades artísticas, aos cuidados pessoais, à socialização, à vida diária, às habilidades matemáticas e ao desenvolvimento físico e motor. Entende-se então que esses resultados revelam a importância dada pelas famílias à leitura e à escrita em detrimento de outras habilidades que talvez sejam mais significativas para o desenvolvimento dos estudantes PAEE.

A contrário das expectativas das famílias, no item 3, a leitura e a escrita foram as habilidades que as famílias menos acreditam que os estudantes PAEE adquiriram na escola comum, com apenas 9,09% das famílias acreditando que os estudantes PAEE adquiriram a leitura na escola comum e 18,18% acreditando que a escrita foi uma habilidade adquirida.

As habilidades mais citadas foram as artísticas, por 27,27% das famílias, as de organização por outros 27,27% e as da vida diária também por 27,27%. Mesmo cada família podendo indicar mais de uma habilidade, duas (18,18%) não souberam responder e nenhuma família acredita que os estudantes PAEE adquiriram na escola comum habilidades de comunicação, cuidados pessoais, socialização, habilidades matemáticas e habilidades relacionadas ao desenvolvimento físico e motor.

Desse modo, o Indicador 6 pode ser considerado regular para 90,91% das famílias e bom para 9,09%, sendo que a média geral indica avaliação regular. O que se dá pela contraposição entre o esperado pelas famílias e o realizado pela escola no que se refere ao desenvolvimento do estudante PAEE na escola comum.

### **3.7 Indicador 7: avaliação para aprendizagem dos estudantes PAEE**

No Indicador 7 se deu uma composição de dois itens que tratam da avaliação da aprendizagem dos estudantes PAEE, conforme descrito no Quadro 14.

**Quadro 14** – Itens do Indicador 7

<b>Indicador 1</b>	Avaliação do rendimento escolar dos estudantes PAEE.
<b>Indicador 2</b>	Provas em larga escala.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Nota-se que no item 1, as famílias quando questionadas se são informadas em relação às avaliações do rendimento escolar dos estudantes PAEE, indicaram que não são informadas sobre avaliações de rendimento escolar.

Considera-se importante enfatizar que cada família poderia indicar mais de uma opção, o que não aconteceu. O entendimento diante do exposto é que, para as famílias, saber dos avanços alcançados é importante tanto quanto saber das dificuldades enfrentadas e dos resultados das avaliações escritas, até mesmo para ter uma visão global do rendimento do estudante PAEE e poder participar mais.

No item 2, em relação às provas de larga escala (Prova Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre outras), todas as famílias indicaram que são comunicadas pela escola sobre a realização da prova e o estudante PAEE participa. O que é bastante positivo frente às demais opções que poderiam ter sido indicadas, a saber:

- ✓ Não sou comunicado(a) sobre a realização dessas provas;
- ✓ Sou comunicado(a) que haverá prova e que o aluno não participará;
- ✓ Sou orientado(a) a não levar o aluno para a escola no dia destas provas;
- ✓ Sou comunicado(a) sobre a realização destas provas, mas não sei se o aluno participa.

O que se observa em relação ao Indicador 7 é que as famílias são unânimes em considerar regular a avaliação do rendimento escolar dos estudantes PAEE, principalmente devido ao que lhes é informado pela escola, que precisa participar mais a família do desenvolvimento do estudante PAEE em todos os seus aspectos. Acredita-se que, nesse contexto, o ideal seria trabalhar com as famílias e os estudantes a importância da participação das provas de larga escala, conscientizá-los de sua relevância para a aprendizagem.

O posicionamento ideal frente ao exposto é de que, em consonância com Sprunt *et al.* (2017), cabe às escolas investir no acompanhamento e no progresso individual dos estudantes visando desenvolver e aprimorar suas aprendizagens, a partir de ferramentas e procedimentos que apoiem as práticas de avaliação e o acompanhamento individualizado dos estudantes PAEE.

Tem-se claro também que, para os índices de qualidade da educação brasileira se elevarem e se concretizar o ensino de qualidade junto aos estudantes, de modo geral desde seus níveis mais básicos de educação, faz-se urgente o investimento nas políticas educacionais, tanto para melhorar os fluxos escolares no geral, quanto para se traçar indicadores para serem acompanhados, com vistas a proporcionar melhores desempenhos acadêmicos.

### 3.8 Indicador 8: relação família-escola

Em relação ao Indicador 8, atribuiu-se uma composição de 15 itens que tratam da relação família-escola, conforme descrito no Quadro 15.

**Quadro 15** – Itens do Indicador 8

<b>Item 1</b>	Avaliação da receptividade da escola em relação às demandas da família.
<b>Item 2</b>	Participação da família no Conselho Escolar.
<b>Item 3</b>	Projeto Político Pedagógico.
<b>Item 4</b>	Planejamento do ensino.
<b>Item 5</b>	Frequência com que a escola pede que a família vá até lá para conversar sobre o estudante PAEE.
<b>Item 6</b>	Avaliação da forma como a família é recebida quando vai até a escola ao ser solicitada.
<b>Item 7</b>	Assuntos discutidos quando a família é chamada para ir até a escola.
<b>Item 8</b>	Avaliação da forma como a família é recebida quando chega na escola por iniciativa própria.
<b>Item 9</b>	Avaliação da forma com a família é recebida pela pessoa com quem deseja falar quando vai até a escola por iniciativa própria.
<b>Item 10</b>	Frequência da participação das famílias nas reuniões destinadas a elas
<b>Item 11</b>	Avaliação da forma como a família é recebida quando participa das reuniões destinadas a elas.
<b>Item 12</b>	Avaliação de como a agenda/atividades e materiais do estudante PAEE ajudam a família a acompanhar as atividades realizadas.
<b>Item 13</b>	Indicação se a escola e/ou equipe multidisciplinar ofereceu diretamente ou por meio de parcerias, algum programa de formação, orientação e/ou atendimento destinado às famílias de estudantes PAEE.
<b>Item 14</b>	Programa de formação, orientação e/ou atendimento destinados às famílias, oferecidos pela escola e/ou equipe multidisciplinar.
<b>Item 15</b>	Satisfação da família com os atendimentos oferecidos à família pela escola.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Percebe-se que no item 1, para todas as famílias participantes da pesquisa, a receptividade da escola em relação às suas demandas é boa, numa escala de “péssima”, “ruim”, “regular”, “boa”, “ótima” e “não sei avaliar”.

Observa-se que no item 2, as famílias foram questionadas se a escola em que o estudante PAEE estuda possui conselho escolar e sua participação em relação ao mesmo. Dentre as cinco opções de resposta disponíveis, 100% das famílias

indicaram que a escola possui conselho escolar e que, apesar de não participarem, outras famílias participam.

Já no que se refere ao Projeto Político Pedagógico (PPP), tratado pelo item 3, dentre as seis opções de resposta disponíveis, todas as famílias afirmaram não ter acesso ao documento.

Quando se trata do planejamento de ensino, no item 4, 100% das famílias indicaram que às vezes são convidadas para participarem de reuniões para o planejamento do ensino referente ao estudante PAEE pelo qual são responsáveis, sendo considerada as escalas: “nunca”, “com pouca frequência”, “às vezes”, “com muita frequência” e “sempre”.

A interação da família com os profissionais da escola é tratada pelos itens 5, 6, 7, 8 e 9, sendo que ao serem questionadas no item 5 a respeito da frequência com que a escola pede para a família ir até lá para conversar sobre os estudantes PAEE, todas as famílias indicaram que isso acontece pelo menos a cada dois meses, ou seja, na frequência maior entre as opções de resposta disponíveis, quais sejam: “pelo menos a cada dois meses”, “uma vez a cada seis meses”, “uma vez por ano”, “não existe uma frequência definida”, “não se aplica”.

Nessa circunstância, ao avaliar no item 6 a forma como são recebidas quando vão até a escola quando solicitadas, todas as famílias afirmaram que são bem recebidas, numa escala de: “péssima”, “ruim”, “regular”, “boa”, “ótima”, “não sei avaliar” e “não se aplica”.

Nesses momentos, ao responderem o item 7, sobre os assuntos discutidos quando são chamadas para ir até a escola, segundo 100% das famílias o tema é informar sobre os avanços dos estudantes PAEE. Ressalte-se que nesse item, as famílias poderiam indicar mais de um assunto, cujas demais opções envolviam:

- ✓ Dificuldades na aprendizagem apresentadas pelo estudante PAEE;
- ✓ Comportamento visto como inadequado e apresentado pelo aluno em sala de aula;
- ✓ Frequência escolar do estudante PAEE;
- ✓ Encaminhar para serviços e apoios para o estudante PAEE;
- ✓ Outro assunto relacionado ao estudante PAEE no geral.

Nos itens 8 e 9, a boa receptividade se repete, de acordo com a resposta de todas as famílias, quando chegam na escola por iniciativa própria, inclusive ao

serem recebidas pela pessoa com quem desejam falar. Isto numa escala de: “péssimo”, “ruim”, “regular”, “bom”, “ótimo” e “não vou”.

Os itens 10, 11 e 12 tratam da participação das famílias em reuniões. No item 10, quanto à frequência de sua participação nas reuniões destinadas às famílias, 100% dos familiares disseram que participam às vezes, considerando a seguinte escala: “nunca”, “com pouca frequência”, “às vezes”, “com muita frequência” e “sempre”.

No item 11, as famílias avaliaram que são bem recebidas quando participam das reuniões, numa escala de: “péssimo”, “ruim”, “regular”, “bom”, “ótimo” e “não vou”. Já no item 12, as famílias também foram unânimes quando avaliaram que a agenda/atividades e materiais do estudante PAEE favorecem o acompanhamento das atividades realizadas, também numa escala: “péssimo”, “ruim”, “regular”, “bom”, “ótimo” e “não vou”.

Por fim, os três últimos itens do Indicador 8 tratam do suporte da escola ou da equipe multidisciplinar oferecido para os membros da família dos estudantes PAEE. Assim, no item 13, 100% das famílias indicaram que a escola e/ou a equipe multidisciplinar não ofereceu diretamente ou por meio de parcerias, algum programa de formação, orientação e/ou atendimento destinado as famílias dos estudantes PAEE.

Os resultados obtidos no item 13 anularam, dessa forma, o item 14, que trata justamente dos assuntos relacionados a algum programa de formação, orientação e/ou atendimento destinado às famílias dos estudantes PAEE que poderiam ser oferecidos pela escola e/ou equipe multidisciplinar, quais sejam:

- ✓ Seus direitos e deveres enquanto responsáveis legais de estudante PAEE;
- ✓ Obtenção ou oferta de informações sobre as características do estudante PAEE;
- ✓ Orientações sobre como lidar com o estudante PAEE;
- ✓ Participação no processo de elaboração e/ou execução de plano de transição;
- ✓ Participação em grupo com outros pais para compartilhar experiências;
- ✓ Outro tipo de atendimento não listado.

Apesar disso e contraditoriamente, de forma geral, no item 15, a satisfação de todas as famílias com os atendimentos que lhes são oferecidos pela escola é ótima,

considerando a seguinte escala: “péssimo”, “ruim”, “regular”, “bom”, “ótimo”, “não participei” e “não foi oferecido nada”.

Sendo assim, entende-se pelos dados do Indicador 8 que a relação família-escola tem avaliação “boa” para 50% das famílias e avaliação “muito boa” para os outros 50%, gerando uma média positiva, apesar das contradições, embora ainda seja imprescindível estreitar e melhorar essa relação.

Após a análise descritiva de cada um dos oito indicadores e sua avaliação a partir das respostas das famílias dos estudantes PAEE, vale ressaltar que a média geral da avaliação sobre as políticas de inclusão nas três escolas da rede estadual do município onde se realizou o estudo é de 5,87 pontos, uma avaliação regular que requer atenção para a necessidade de implementação de mais ações envolvendo toda a comunidade escolar local.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto sobre as políticas públicas de inclusão escolar, observou-se que a preocupação dos governos estadual e federal para elaborar uma legislação que atendesse os estudantes PAEE foi motivada pelas lutas dos movimentos sociais, dos estudantes e seus familiares.

Ficou patente também que muitas decisões relacionadas com as políticas públicas para a educação especial e inclusão escolar precisam melhorar.

A ênfase dada nesta pesquisa para o contexto da prática na perspectiva de familiares de estudantes PAEE, por meio da análise de um questionário que foi dividido em oito indicadores relacionados com a política de inclusão exercida em três escolas da rede estadual de um município goiano oportunizou a identificação de estudantes PAEE que não se enquadram nessa classificação, pois não se encaixavam em nenhuma dessas deficiência: deficiência auditiva, visual, física ou intelectual ou com transtorno global do desenvolvimento. Estes eram incluídos na escola com a obtenção de um laudo médico adquirido pela família alegando a necessidade de um professor de apoio.

Observou-se também que os estudantes PAEE identificados e avaliados demonstram em sua trajetória escolar que estão incluídos em classes de ensino comum, não demonstrando necessidades de auxílio das escolas nas atividades de alimentação, higiene pessoal, locomoção e/ou comportamentos desafiadores, requerendo apenas a assistência da professora ou do professor de apoio para questões de âmbito pedagógico. Convém relatar que estes estudantes da pesquisa não possuíam nenhuma deficiência que necessitasse desses auxílios como: deficiência física, visual, mental e transtornos globais de desenvolvimento.

Constatou-se ainda que as três escolas que compuseram o universo da pesquisa possuem acessibilidade física adequada para atender os estudantes PAEE e que os familiares procuram acompanhar o cotidiano dos estudantes PAEE na sua rotina escolar fazendo visitas sempre que solicitadas, sendo informadas da realização de avaliações externas de aprendizagens, pontos que a conclusão de que, de forma geral, a relação família e escola se mostrou boa, existindo comunicação entre ambos os lados.

Percebe-se, contudo, que o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes PAEE pelas famílias que compuseram o estudo é regular, posto que elas

não souberam dizer como ocorre o atendimento dos estudantes PAEE dentro das escolas.

Sendo assim, entende-se que esses resultados apontam para a necessidade de maior interação família e escola para que as instituições que compuseram o universo da pesquisa divulguem suas ações, possibilitando a participação das famílias de maneira contínua na educação e formação dos estudantes PAEE. Dessa forma buscar por estreitamento de uma discussão que promova uma relação mais próxima entre família e escola.

Nesse sentido, é primordial as famílias se aproximarem do processo de escolarização dos filhos, conforme elucidados por alguns estudos, para que expressem suas opiniões acerca do processo de escolarização desses estudantes (SOUSA, 1999; CASTELLS, 2003, LIMA, 2009; CONSONI, 2010; BATISTA, 2014; ARAÚJO, 2011).

Maturana (2016) mostrou para evidências da necessidade de a escola proporcionar voz a essas famílias, para estas escolherem o tipo de escolarização mais adequada e que satisfaçam as necessidades de seus filhos e filhas. Na medida em que essas famílias foram ouvidas e valorizadas, refletirão sobre as escolhas, uma vez que faz parte da política de educação inclusiva que “[...] pais e estudantes possam participar como iguais no processo de tomada de decisões sobre serviços a serem oferecidos para seus filhos e a si próprios” (MATURANA, 2016, p. 187).

Assim, vale evidenciar que, para que a inclusão escolar seja alcançada, é necessário ser compreendida para além dos resultados, abarcando todo o processo de vivência na educação, uma vez que “as escolas preenchem um espaço intermediário entre a família e a sociedade [...]” (WALZER, 2003, p. 271).

Enfim, conclui-se que a família tem esperança no processo da trajetória escolar de seus filhos e filhas, almejando que estes irão concluir o ensino superior notando uma ótica relevante para a política de inclusão escolar adotada pelo município pesquisado.

Um ponto de suma importância que deve ser discutido é que o conceito de adaptações razoáveis trazido pela legislação (Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e LBI) pode parecer mais razoável para os políticos do que para as pessoas com deficiência e suas famílias. Nesse interim, os dados sugerem que as pontuações desses aspectos no questionário devem ser mais consistentes, no sentido de considerar no cálculo dos indicadores que todas as 3 escolas devem ser

acessíveis, independente do fato de terem ou não estudantes com deficiência. Além disso, destaca-se a necessidade de adequação do instrumento, uma vez que se faz importante a utilização de linguagem mais acessível às famílias, pois houve situações de incompreensão semântica. Dessa forma, na medida em que o instrumento for sendo depurado, conseqüentemente, se tornará mais claro e compreensível às famílias.

Portanto, espera-se que o presente estudo tenha contribuído com o campo da pesquisa, uma vez que efetuou o diagnóstico da realidade de uma localidade e, certamente, precisará reunir esforços para que outras pesquisas de survey sejam replicadas em outras localidades, com vistas a aperfeiçoar itens dos questionários e monitorar a política de inclusão escolar em larga escala a partir da participação das famílias.

## REFERÊNCIAS

- ACORSI, Roberta. A escola como espaço “ideal” para inclusão. *In*: HATTGE, Morgana Domênica; SANTOS, Franciele Karine dos; COSTA, Daniel Marques (Orgs.). **Inclusão escolar**: um itinerário de formação docente. Lajeado: Editora Univates, 2020. p.15-73.
- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Política pública: conceitos e análise em revisão. **Revista Agenda Política**, v. 3, n. 2, p. 12-42, 2015.
- ALMEIDA, Dulce Barros de. **Do especial ao Inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. 2003. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- ALMEIDA, Gisella de Souza. **Uma escola inclusiva de referência no contexto da educação especial no estado de Goiás**: um estudo de caso. 2006. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.
- ANDRÉS, Aparecida. **Pessoas com deficiência nos censos populacionais e educação inclusiva**: consultoria legislativa. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.
- ARAÚJO, R. M. **Empoderando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência**: pesquisa-ação emancipatória. 2011. 187 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BARBOSA, Marily Oliveira; MELO JÚNIOR, Arlindo Lins de Melo. Políticas públicas prescritas para educação especial: é possível pensar na universalização da escolarização para todos? **Rev. Fac. Educ.**, v. 33, n. 1, p. 119-135, 2020.
- BATISTA, C. P. **Inclusão escolar e salas de recursos multifuncionais**: a percepção da família. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11. ed. v. 2. Brasília: Editora UnB, 1998.

BOCK, Ana Maria Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 15. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

BONIN, Jiani Adriana. Explorações sobre práticas metodológicas na pesquisa em comunicação. **Revista FAMECOS**, n. 37, p. 121-127, 2008.

BORGES, Josy Apolinário de Araujo Rosa. **Educação Inclusiva em Goiás**: pontos e contrapontos. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas, Inhumas, 2021.

BORGES, Maria Célia; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernandez. Inclusão *versus* integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 59, n. 3, p. 1-11, 2012.

BOWLBY, Jonh. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli. **Análise da política de inclusão escolar na perspectiva das famílias de estudantes público-alvo da educação especial**. 2020. 205 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988 [on-line]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2020a [on-line]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela união Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007 [on-line]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008b [on-line]. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011b [on-line]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº. 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. 2011a [on-line]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001a [on-line]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. 2002 [on-line]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 12.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. 2016 [on-line]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012 [on-line]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013 [on-line]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. 2014 [on-line]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015 [on-line]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996 [on-line]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. 1989 [on-line]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: abr. 2022.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº. 555/2007, prorrogada pela Portaria nº. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. 2008a [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. **Política nacional de educação especial:** equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: MEC/SEMESP, 2020b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 2/2001, de 11 de setembro de 2001b.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001a [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: jan. 2022.

CARVALHO, Maria Eugênia Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 143-155, 2000.

CASTELLS, T. L. **Escolas comuns ou especiais?** perspectivas dos pais portadores de Síndrome de Down. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

CONSONI, J. B. **Os diferentes tipos de escolarização de crianças com paralisia cerebral: a perspectiva das mães.** 2010. Relatório de Iniciação científica, Departamento de Psicologia, UFSCAR, São Carlos, 2010.

CRUZ, Josiene; ALMEIDA, Shirdelene Vieira de. Educação especial e políticas públicas. **R. Eletr. Ino. Tecnol.**, v. 8, n. 16, p. 1-16, 2017.

DANELUZ, Mariluci. Escola e família: duas realidades, um mesmo objetivo. *In:* I Simpósio Nacional de Educação, XX Seminário da Pedagogia. **Anais [...].** 2008 [on-line]. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/36224011/Artigo\\_11.pdf](https://www.academia.edu/download/36224011/Artigo_11.pdf). Acesso em: mar. 2022.

DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio (Orgs.). **Dicionário de políticas públicas.** 3. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2018.

ELIAS, Roberto João. **Comentários ao Estatuto da criança e do Adolescente.** São Paulo: Saraiva, 1994.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS. **Lei Complementar nº. 26, de 28 de dezembro de 1998**. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. 1998 [on-line]. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/101024/>. Acesso em: jan. 2022.

GOIÁS. **Lei nº. 10.160, de 09 de abril de 1987**. Dispõe sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo e dá outras providências. 1987 [on-line]. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/85124/pdf>. Acesso em: jul. 2022.

GOIÁS. **Lei nº. 8.780, de 25 de janeiro de 1980**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. 1980 [on-line]. Disponível em: <https://legisla.casa.civil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/87245/pdf>. Acesso em: ago. 2022.

GOIÁS. **Lei nº. 926, de 13 de novembro de 1953**. Cria o Instituto Pestalozzi e dá outras providências. 1953 [on-line]. Disponível em: [http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/1953/lei\\_926.pdf](http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1953/lei_926.pdf). Acesso em: jul. 2022.

GOIÁS. Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Coordenação de Ensino Especial – Assessoria técnica. **Relatório parcial de Gestão 2010**. Goiânia: SEDUC, 2010.

GOIÁS. Secretaria de Educação do Estado de Goiás. **Diretrizes operacionais da rede pública estadual de ensino de Goiás 2009/2010**. Goiânia: SEDUC, 2009.

GOIÁS. Secretaria de Educação do Estado de Goiás. **Diretrizes operacionais da rede pública estadual de educação de Goiás 2020-2022**. Goiânia: SEDUC, 2020.

GUALDA, Danielli Silva; BORGES, Laura; CIA, Fabiana. Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 307-330, 2013.

GUIMARÃES, Leonardo Conceição. **Inclusão escolar**: não acontece como você imagina. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2013.

HAERTER, Lisane. **Estimulação essencial**: educação precoce – relatório de atividades. Pelotas: APAE, 2003.

HOWES NETO, Guilherme. Políticas públicas: dos conceitos à sua impossibilidade na gramática no capital. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. XIII, n. 26, p. 293-319, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico**: censo da educação básica estadual 2020. 2021 [on-line]. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_de\\_goiás\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_goiás_censo_da_educacao_basica_2020.pdf). Acesso em: mar. 2022.

JORDÃO, Uiara Vaz; JORDÃO, Maria de Lourdes Vaz; TARTUCI; Dulcéria. Discurso dos professores de apoio do estado de Goiás. *In*: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. **Anais [...]**. 2011.

KAMIMURA, Ana Lúcia Martins. **O programa estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva no município de Quirinópolis-GO**: princípios, ações e percepções. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 17, p. 41-58, 2011.

KELMAN, Celeste Azulay. Sociedade, educação e cultura. *In*: ALBUQUERQUE, D. A.; BARBATO, S. (Coord.) **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: Editora UnB, 2010, p. 13.

LIMA, João Ávila de. A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? *In*: LIMA, João Ávila de (Org.). **Pais e professores**: um desafio à cooperação. Porto: ASA, 2002.

LIMA, Solange Rodvalho. Escolarização da Pessoa com Deficiência Intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. 2009. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política**. Belo Horizonte: Brasiliense, 1994.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o debate. **Revista Integração**, v. 7, n. 19, p. 50-57, 1997.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. **Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas**. 2016. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação especial e a relação família-escola: análise da produção científica de teses e dissertações. **Rev Quad Assoc Bras Psicol Educ.**, v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015.

MCLENNAN, Gregor. Post-Marxism and the “four sins” of modernist theorizing. **New Left Review**, v. 218, p. 53-74, 1996.

MELAZZO, Everaldo Santos. Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. **Topos**, v. 4, n. 2, p. 9-32, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, p. 1-27, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; D’AFFONSECA Sabrina Mazo. Impactos e desafios das redes de pesquisa: o caso do observatório nacional de educação especial. **Teias**, v. 17, n. 46, p. 5-22, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/25891/18543>. Acesso em: fev. 2022.

MORAIS, Isabela de Freitas. **Políticas de inclusão no sistema educacional público estadual de Goiás: inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública estadual regular de ensino**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MOREIRA, Adriano; SALLES, Leila Maria Ferreira. O ECA e a concretização do direito à educação básica. **R. Educ. Públ.**, v. 24, n. 55, p. 177-198, 2015.

NANNI, Giovanni; SANTOS FILHO, José Camilo dos. Importância da avaliação das políticas públicas educacionais. **Instrumento: Rev. Est. Pesq. Educ.**, v. 18, n. 1, p. 125-138, 2016.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, Adão Francisco de;

PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (Orgs.). **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia: PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, Marla Vieira Moreira de. **Educar para a diversidade: um olhar sobre as políticas públicas para a educação especial desenvolvidas no município de Sobral (1995-2006)**. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

PAVEZI, Marilza. Política de educação especial no Estado de Alagoas: do texto ao contexto. **Revista Educação Inclusiva**, v. 7, n. 1, p. 1-18, 2021.

PINTO, Jéssica Hilário; BORGES, Maria Eugênia Pessoa. Inclusão escolar e nomenclaturas para pessoas com deficiência: algumas reflexões com professores de Damolândia-GO. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 3, p. 311-338, 2020.

PINTO, M. C. **Inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino: percepções dos pais**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. 1. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

RESENDE, Tania de Freitas; SILVA, Gesele Ferreira da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 24, 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/fc0e/257610d438e0d3c7fdb28d461db758722d02.pdf> f. Acesso em: mar. 2022.

REZENDE, Aparecida Maira de Mendonça. **Escola inclusiva na rede estadual de ensino no município de Rio Verde/GO**. 2008. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

ROCHA, Luiz Martins Renato da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de educação especial em disputa: uma análise do Decreto nº. 10.502/2020. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-18, 2021.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, 2010.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 8, p. 63-83, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, n. 2, p. 10-18, 2009.

SANTOS, Matheus da Silva. Educação inclusiva na escola pública: desafios e possibilidades. **Contemporânea – Revista de Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 1, p. 397-413, 2022.

SANTOS, Vivian. **Avaliação da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14053/Tese\\_Vivian\\_Santos\\_2020\\_Ufscar\\_CORRIGIDO.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14053/Tese_Vivian_Santos_2020_Ufscar_CORRIGIDO.pdf?sequence=4&isAllowed=y) Acesso em: abr. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. **Revista Reação**, ano XVII, n. 96, jan./fev. 2014, p.10-12.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. v. 174.

SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, n. 24, p. 7-16, 2008.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017.

SEBIN, Bruna Raffaini. **O contexto de prática da política de inclusão escolar na ótica dos estudantes do público-alvo da educação especial**. 2021. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SEIBEL, Bruna Larissa; FALCETO, Olga Garcia; HOLLIST, Cody Stonewall; SPRINGER, Paul; FERNANDES, Carmen Luiza Corrêa; KOLLER, Silvia Helena. Rede de apoio social e funcionamento familiar: estudo longitudinal sobre famílias em vulnerabilidade social. **Rev. Pensando Famílias**, v. 21, n. 1, p. 120-136, 2017.

SETUBAL, Joyce Marquezim; FAYAN, Regiane Alves da Costa (Orgs). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SILVA, Taiane Vieira da. Inclusão escolar: relação família-escola. *In: XII Congresso Nacional de Educação. Anais [...]*. 2015 [on-line]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11694068-Inclusao-escolar-relacao-familia-escola.html>. Acesso mar./2022.

SILVEIRA, Adriana Dragone. A atuação do tribunal de justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 353-368, 2012.

SOUSA, F. M. F. **E por falar em classe especial.... um estudo sobre a avaliação da inserção de educandos portadores de deficiência mental moderada em classe especial por suas mães.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

SOUTO, Maricelia Tomaz de. **Educação inclusiva no Brasil:** contexto histórico e contemporaneidade. 2014. 38f. Monografia (Licenciatura Plena em Química) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, n. 39, p. 11-24, 2003.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologia**, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SPRUNT, Bell; DEPPELER, Joanne; RAVULO, Kitione; TINAIUNIVALU, Savaira; SHARMA, Umesh. Entering the SDG era: What do Fijians prioritise as indicators of disability-inclusive education? **Disability and the Global South**, v. 4, n. 01, p. 1065-1087, 2017. Disponível em: <https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2012/06/dgs-04-01-02.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família-escola:** desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca.** 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: mar. 2022.

WALZER, M. **Esferas da justiça. Uma defesa do pluralismo e da igualdade.** Tradução Jussara Simões; revisão técnica e da tradução Cícero Romão Dias Araújo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZANELLA, Andréa V.; NUERNBERG, Adriano H.; TEIXEIRA, Ceres M.; CÔRTE, Ivo V.; SILVA, Jardel S. da. Participação dos pais na escola: diferentes expectativas. **Psicologia e Práticas Sociais**, p. 132-141, 2016. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/886qz/pdf/zanella-9788599662878-12.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AS FAMÍLIAS DOS  
ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR:  
FAMÍLIA E/OU RESPONSÁVEL  
QUAPOIE-FA (5ª versão)**

**Autoria:**

**Ana Paula Silva Cantarelli**

**Keisyane da Silva Santos**

**Enicéia Gonçalves Mendes**

**Cristina Bróglia Feitosa Lacerda**

Caro(a) participante, você acaba de receber um questionário que possui como objetivo compreender como está acontecendo a política de inclusão escolar no seu município na perspectiva das famílias de estudantes considerados público-alvo da educação especial. Enfatizamos que sua participação é essencial!

Como preencher:

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

**F.1 MÊS E ANO DA APLICAÇÃO:**   /

**F.168 – MUNICÍPIO EM QUE RESIDE**

IPAMERI

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

**EXEMPLO CORRETO:**



**EXEMPLOS INCORRETOS:**



Agradecemos imensamente sua participação!

**F.1 MÊS E ANO DA APLICAÇÃO:**   /

**A.2 NOME DA ESCOLA**

**A.3 NOME DO PARTICIPANTE**

<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
<b>F.5 – INDIQUE SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Ensino Fundamental Incompleto</li> <li>b) Ensino Fundamental Completo</li> <li>c) Ensino Médio – Comum Incompleto</li> <li>d) Ensino Médio – Comum Completo</li> <li>e) Ensino Médio – Técnico Incompleto</li> <li>f) Ensino Médio – Técnico Completo</li> <li>g) Ensino Médio – Normal/Magistério Incompleto</li> <li>h) Ensino Médio – Normal/Magistério Completo</li> <li>i) Ensino Superior Incompleto</li> <li>j) Ensino Superior Completo</li> </ul>
<b>F.6 – ESTÁ EMPREGADO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Sim</li> <li>b) Não</li> </ul>
<b>F.6.1 – JORNADA DE TRABALHO SEMANAL:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Até 20 horas</li> <li>b) De 20 a 30 horas</li> <li>c) De 30 a 40 horas</li> <li>d) Acima de 40 horas</li> </ul>
<b>F.7 – INDIQUE QUAL SUA RELAÇÃO COM O ALUNO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Avó</li> <li>b) Avô</li> <li>c) Irmã</li> <li>d) Irmão</li> <li>e) Mãe</li> <li>f) Pai</li> <li>g) Tia</li> <li>h) Tio</li> <li>i) Outra opção não listada</li> </ul>
<b>F.8 – INDIQUE SE SUA RELAÇÃO COM O ALUNO SE ENQUADRA EM ALGUMA DESSAS CARACTERÍSTICAS:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Curatela provisória</li> <li>b) Guarda temporária</li> <li>c) Tutela provisória</li> <li>d) Não se aplica</li> </ul>
<b>F.9 – EM CASO DE DIVÓRCIO OU SEPARAÇÃO, INDIQUE O TIPO DE GUARDA EXERCIDA PARA O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Guarda alternada entre outra pessoa e eu</li> <li>b) Guarda compartilhada entre outra pessoa e eu</li> <li>c) Tenho a guarda do aluno</li> <li>d) Outra pessoa tem a guarda do aluno</li> <li>e) Não sou divorciado ou separado</li> </ul>
<b>CONFIGURAÇÃO FAMILIAR</b>
<b>F.10 – QUANTIDADE DE PESSOAS QUE MORAM NA MESMA CASA QUE O ALUNO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) 1 pessoa</li> <li>b) 2 pessoas</li> <li>c) 3 pessoas</li> </ul>

d) 4 pessoas e) 5 pessoas f) 6 pessoas g) 7 pessoas h) 8 ou mais pessoas
<b>F.11 – INDIQUE A CONFIGURAÇÃO FAMILIAR DAS PESSOAS QUE MORAM NA MESMA CASA QUE O ALUNO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</b>
a) Avó b) Avô c) Irmã d) Irmão e) Mãe f) Pai g) Tia h) Tio i) Outra opção não listada
<b>F.12 – INDIQUE SE ALGUM MEMBRO DESSA FAMÍLIA QUE MORA COM O ALUNO SE ENQUADRA EM ALGUM DESSAS CARACTERÍSTICAS:</b>
a) Curatela provisória b) Guarda provisória c) Tutela provisória d) Não se aplica
<b>F.13 – A RENDA FAMILIAR TOTAL É DE:</b>
a) Até R\$ 1.100,00 b) Entre R\$ 1.100,00 e R\$ 1.700,00 c) Entre R\$ 1.700,01 e R\$ 2.200,00 d) Entre R\$ 2.200,01 e R\$ 2.900,00 e) Entre R\$ 2.900,01 e R\$ 3.300,00 f) Mais de R\$ 3.300,01
<b>F.14 – INDIQUE SE O ALUNO RECEBE BENEFÍCIO REFERENTE A UM OU MAIS PROGRAMAS SOCIAIS DESTINADOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:</b>
a) Sim b) Não
<b>F.14.1 – CASO A RESPOSTA SEJA POSITIVA, INDIQUE A FONTE DO BENEFÍCIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</b>
a) Governo federal b) Governo estadual c) Governo municipal d) Não sei responder
<b>CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>
<b>F.15 – ESCREVA O NOME COMPLETO DO ALUNO:</b>
<b>F.16 – GÊNERO DO ALUNO:</b>
a) Feminino b) Masculino c) Outro
<b>F.17 – ETNIA DO ALUNO:</b>

a) Amarela b) Branca c) Indígena d) Parda e) Preta f) Não declarada
<b>F.18 – DATA DE NASCIMENTO DO ALUNO:</b>
<b>F.19 – ESTADO DE NASCIMENTO DO ALUNO:</b>
<b>F.20 – NACIONALIDADE:</b>
a) Brasileira                      b) Brasileira – Nascido no exterior ou naturalizado                      c) Estrangeira
<b>F.21 – MUNICÍPIO EM QUE O ALUNO RESIDE:</b>
<b>F.22 – ESTADO EM QUE O ALUNO MORA:</b>

<b>QUESITO 1. IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO COMO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (EXEMPLOS: DIAGNÓSTICO MÉDICO, DIAGNÓSTICO CLÍNICO, PARECER EDUCACIONAL, PARECER PSICOEDUCACIONAL)</b>
<b>F.23 – O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL É IDENTIFICADO COM:</b> (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Altas Habilidades/Superdotação b) Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento c) Baixa visão d) Cegueira e) Deficiência auditiva f) Deficiência física g) Deficiência intelectual h) Deficiência múltipla i) Surdez j) Surdocegueira k) Não sei l) Não se aplica
<b>F.24 – INDIQUE SE FOI REALIZADA UMA AVALIAÇÃO PARA ESTA IDENTIFICAÇÃO E QUAL O TIPO DESTA:</b> (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Diagnóstico médico ou clínico concluído ou em andamento b) Parecer educacional ou semelhante concluído ou em andamento c) Não sei d) Não foi realizada
<b>F.24.1 – A AVALIAÇÃO FOI REALIZADA:</b>
a) Antes do aluno ingressar na escola b) Na educação infantil c) Do 1º ao 5º ano do ensino fundamental d) Do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e) No ensino médio f) A identificação encontra-se em andamento g) Não sei

<b>F.24.2 – INDIQUE QUEM REALIZOU A AVALIAÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:</b> (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Equipe de centro ou instituição especializada em educação especial</li> <li>b) Equipe de saúde</li> <li>c) Equipe escolar</li> <li>d) Equipe multidisciplinar do município ou do estado</li> <li>e) Não sei</li> </ul>
<b>F.24.3 – INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRO MEMBRO DA FAMÍLIA DO ALUNO FOI COMUNICADO QUANTO A ESTA AVALIAÇÃO:</b> (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Não</li> <li>b) Sim, após o processo de avaliação</li> <li>c) Sim, durante o processo de avaliação</li> <li>d) Sim, antes do processo de avaliação</li> <li>e) Não sei</li> </ul>
<b>F.24.4 – INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRO MEMBRO DA FAMÍLIA DO ALUNO AUTORIZOU QUE FOSSE REALIZADO O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ALUNO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Não</li> <li>b) Sim</li> <li>c) Não sei</li> </ul>
<b>F.24.5 – INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRA PESSOA RESPONSÁVEL PELO ALUNO PARTICIPOU DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DESTA E, CASO POSITIVO, COMO:</b> (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Sim, por meio de reunião com foco em identificar se o aluno deveria passar pelo processo de avaliação</li> <li>b) Sim, por meio da elaboração da avaliação realizada pela equipe escolar</li> <li>c) Sim, por meio da elaboração da avaliação realizada pela equipe de saúde</li> <li>d) Sim, por meio da elaboração da avaliação realizada pela equipe multidisciplinar</li> <li>e) Sim, de outra forma não listada</li> <li>f) Não</li> </ul>
<b>F.24.6 – INDIQUE SE FOI DISPONIBILIZADA PARA VOCÊ A DOCUMENTAÇÃO DESTA AVALIAÇÃO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Não</li> <li>b) Sim</li> <li>c) Não sei</li> <li>d) Está em andamento</li> <li>e) Não possui documentação</li> </ul>

<b>QUESITO 2. CARACTERÍSTICAS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DO ALUNO</b>
<b>F.25 – O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INGRESSOU NA ESCOLA DURANTE A:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Educação infantil</li> <li>b) Anos iniciais do ensino fundamental</li> <li>c) Anos finais do ensino fundamental</li> <li>d) Educação de jovens e adultos: anos iniciais do ensino fundamental (termo I)</li> <li>e) Educação de jovens e adultos: anos finais do ensino fundamental (termo II)</li> </ul>
<b>F.26 – INDIQUE COM QUANTOS ANOS O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INGRESSOU NA ESCOLA:</b>

- a) 0 a 2 anos
- b) Mais de 2 até 4 anos
- c) Mais de 4 e até 6 anos
- d) Mais de 6 e até 10 anos
- e) Mais de 10 e até 14 anos
- f) Mais de 14 e até 18 anos
- g) Acima de 18 anos

**F.27 – INDIQUE SE O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL JÁ FREQUENTOU:  
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)**

- a) Escola comum em classe comum
- b) Escola comum em classe bilíngue
- c) Escola comum em classe especial
- d) Escola bilíngue
- e) Escola especial/instituição especializada
- f) Classe hospitalar
- g) Educação domiciliar
- h) Não sei

**F.28 – INDIQUE SE A MATRÍCULA DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL JÁ FOI  
NEGADA EM ALGUMA ESCOLA REGULAR:**

- a) Sim
- b) Não

**F.29 – INDIQUE SE VOCÊ JÁ FOI ORIENTADO A MATRICULAR O ALUNO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM OUTRA ESCOLA, POIS AQUELA NÃO SERIA A MAIS  
ADEQUADA PARA ELE/ELA:**

- a) Sim
- b) Não

**F.30 – INDIQUE SE O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELO QUAL VOCÊ É  
RESPONSÁVEL, ESTÁ CURSANDO:**

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

<p>y) Ensino Médio Integrado a curso técnico - 4º Ano</p> <p>z) Ensino Médio Integrado a curso técnico - Não seriado</p> <p>aa) Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Fundamental – anos iniciais bb) Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Fundamental – anos finais</p> <p>cc) Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Fundamental anos iniciais e finais dd) Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio</p> <p>aa) ee) Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio integrado a curso técnico</p>
<p><b>F.31 – INDIQUE SE A TURMA QUE O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL FREQUENTA POSSUI ALGUMA DESSAS CARACTERÍSTICAS:</b></p>
<p>a) Escola comum em classe bilíngue</p> <p>b) Escola bilíngue</p> <p>c) Classe hospitalar</p> <p>d) Educação domiciliar</p> <p>e) Não sei</p> <p>f) Não se aplica</p>
<p><b>F.32 – INDIQUE SE VOCÊ ESPERA QUE O ALUNO CONCLUA:</b></p>
<p>a) Ensino Fundamental – Anos Iniciais</p> <p>b) Ensino Fundamental – Anos Finais</p> <p>c) Ensino Médio</p> <p>d) Ensino Técnico de nível médio</p> <p>e) Educação De Jovens E Adultos – Ensino fundamental</p> <p>f) Educação De Jovens E Adultos – Ensino Médio</p> <p>g) Graduação/Faculdade</p> <p>h) Pós-Graduação</p> <p>i) Não possuo expectativas quanto à escolarização</p> <p>j) Não sei</p>
<p><b>F.33 – ASSINALE SE JÁ SUGERIRAM QUE O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SUA FAMÍLIA RECEBESSE TERMINALIDADE ESPECÍFICA, OU SEJA, QUE ELE SAÍSSE DA ESCOLA ANTES DE COMPLETAR O ENSINO FUNDAMENTAL OU MÉDIO:</b></p>
<p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Não sei</p>
<p><b>F.33.1 – INDIQUE SE FOI DISPONIBILIZADA PARA VOCÊ A DOCUMENTAÇÃO DESTE PROCEDIMENTO:</b></p>
<p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Não sei</p> <p>d) Está em andamento</p> <p>e) Não possui documentação</p>
<p><b>F.33.2 – INDIQUE O ANO/SÉRIE EM QUE O ALUNO ESTAVA QUANDO HOVE ESTA SUGESTÃO:</b></p>
<p>a) Educação infantil</p> <p>b) 1º ano</p> <p>c) 2º ano/1ª série</p> <p>d) 3º ano /2ª série</p> <p>e) 4º ano/3ª série</p> <p>f) 5º ano/4ª série</p> <p>g) 6º ano /5ª série</p> <p>h) 7º ano/6ª série</p> <p>i) 8º ano /7ª série</p> <p>j) 9º ano /8ª série</p> <p>Durante o ensino médio</p>

<b>F.33.3 – INDIQUE A JUSTIFICATIVA PARA ESTA SUGESTÃO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) A justificativa foi que o aluno não conseguiria atender o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental ou médio de acordo com a visão da escola</li> <li>b) A justificativa foi para realizar aceleração visando concluir o ensino fundamental em menor tempo, pois o aluno possui Altas Habilidades/Superdotação</li> <li>c) Outra justificativa</li> <li>d) Não foi dada justificativa para esta sugestão</li> </ul>
<b>F.33.4 – INDIQUE SE A ESCOLA SUGERIU OUTRAS POSSIBILIDADES APÓS A TERMINALIDADE ESPECÍFICA:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Encaminhamento para sala ou escola especial</li> <li>b) Encaminhamento para curso de profissionalização</li> <li>c) Encaminhamento para o mercado de trabalho</li> <li>d) Não indicou</li> </ul>
<b>F.33.5 – INDIQUE SUA DECISÃO QUANTO AO ASSUNTO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Neguei, apesar de concordar com a justificativa</li> <li>b) Neguei, pois não concordo com a justificativa</li> <li>c) Neguei, apesar de não possuir opinião formada sobre o assunto</li> <li>d) Neguei por outro motivo</li> <li>e) Aceitei e concordo com a justificativa</li> <li>f) Aceitei, mas não concordo com a justificativa</li> <li>g) Aceitei, apesar de não possuir opinião formada sobre o assunto</li> <li>h) Aceitei por outro motivo</li> <li>i) Ainda não tomei decisão sobre o assunto, porém pretendo aceitar</li> <li>j) Ainda não tomei decisão sobre o assunto, porém pretendo negar</li> <li>k) Ainda não tomei decisão sobre o assunto e não sei se desejo aceitar ou negar</li> <li>l) Não foi sugerido</li> </ul>

<b>QUESITO 3. SUPORTES PESSOAIS PARA O ALUNO PAEE</b>
<b>INDIQUE SE O ALUNO PRECISA DE APOIO PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES A SEGUIR, E, EM CASO POSITIVO, QUEM REALIZA ESTE APOIO:</b>
<b>F.34 – ALIMENTAÇÃO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Não precisa</li> <li>b) Sim, recebe apoio extra, mas penso que este não é necessário</li> <li>c) Sim, acho que precisa, mas não recebe apoio extra</li> <li>d) Sim, acho precisa e recebe apoio extra</li> <li>e) Não sei se precisa</li> </ul>
<b>F. 34.1 – CASO O ALUNO POSSUA APOIO EXTRA PARA UMA OU MAIS DESSAS ATIVIDADES (ALIMENTAÇÃO, COMUNICAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E LOCOMOÇÃO) INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) O apoio não é dado</li> <li>b) Eu ou outro membro da família do aluno realizamos este apoio de forma não remunerada</li> <li>c) Eu ou outro membro da família do aluno realizamos este apoio de forma remunerada</li> <li>d) Cuidador contratado pela escola (outros nomes possíveis: acompanhante/atendente pessoal/profissional de apoio)</li> <li>e) Outro profissional da escola</li> <li>f) Outro aluno</li> <li>g) Outra pessoa não citada acima</li> </ul>
<b>F.34.2 – CASO POSSUA O APOIO, INDIQUE QUEM SOLICITOU O MESMO:</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Decisão do conselho escolar</li> <li>b) Decisão judicial</li> <li>c) Eu ou outro membro da família do aluno</li> <li>d) O próprio aluno</li> <li>e) Professor da sala comum do aluno</li> <li>f) Professor de educação especial do aluno</li> <li>g) Outro profissional da escola</li> <li>h) Profissional externo à escola que atua com o aluno</li> <li>i) Outra opção não listada</li> <li>j) Não se aplica</li> </ul>
<b>F.34.3 – INDIQUE COMO VOCÊ AVALIA A COLABORAÇÃO DA ESCOLA NA PRÁTICA PARA QUE ESTE APOIO ACONTEÇA:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Péssima</li> <li>b) Ruim</li> <li>c) Regular</li> <li>d) Boa</li> <li>e) Ótima</li> <li>f) Não sei avaliar</li> <li>g) Não existe este apoio</li> <li>h) Não se aplica</li> </ul>
<b>F.35 – COMUNICAÇÃO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Não precisa</li> <li>b) Sim, recebe apoio extra, mas penso que este não é necessário</li> <li>c) Sim, acho que precisa, mas não recebe apoio extra</li> <li>d) Sim, acho precisa e recebe apoio extra</li> <li>e) Não sei se precisa</li> </ul>
<b>F.35.1 – CASO O ALUNO POSSUA APOIO EXTRA PARA UMA OU MAIS DESSAS ATIVIDADES (ALIMENTAÇÃO, COMUNICAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E LOCOMOÇÃO) INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) O apoio não é dado</li> <li>b) Eu ou outro membro da família do aluno realizamos este apoio de forma não remunerada</li> <li>c) Eu ou outro membro da família do aluno realizamos este apoio de forma remunerada</li> <li>d) Cuidador contratado pela escola (outros nomes possíveis: acompanhante/atendente pessoal/profissional de apoio)</li> <li>e) Outro profissional da escola</li> <li>f) Outro aluno</li> <li>g) Outra pessoa não citada acima</li> </ul>
<b>F.35.2 – CASO POSSUA O APOIO, INDIQUE QUEM SOLICITOU O MESMO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Decisão do conselho escolar</li> <li>b) Decisão judicial</li> <li>c) Eu ou outro membro da família do aluno</li> <li>d) O próprio aluno</li> <li>e) Professor da sala comum do aluno</li> <li>f) Professor de educação especial do aluno</li> <li>g) Outro profissional da escola</li> <li>h) Profissional externo à escola que atua com o aluno</li> <li>i) Outra opção não listada</li> <li>j) Não se aplica</li> </ul>
<b>F.35.3 – INDIQUE COMO VOCÊ AVALIA A COLABORAÇÃO DA ESCOLA NA PRÁTICA PARA QUE ESTE APOIO ACONTEÇA:</b>

- a) Péssima
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Boa
- e) Ótima
- f) Não sei avaliar
- g) Não existe este apoio
- h) Não se aplica

**F.36 – HIGIENE PESSOAL:**

- a) Não precisa
- b) Sim, recebe apoio extra, mas penso que este não é necessário
- c) Sim, acho que precisa, mas não recebe apoio extra
- d) Sim, acho precisa e recebe apoio extra
- e) Não sei se precisa

**F.36.1 – CASO O ALUNO POSSUA APOIO EXTRA PARA UMA OU MAIS DESSAS ATIVIDADES (ALIMENTAÇÃO, COMUNICAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E LOCOMOÇÃO) INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)**

- a) O apoio não é dado
- b) Eu ou outro membro da família do aluno realizamos este apoio de forma não remunerada
- c) Eu ou outro membro da família do aluno realizamos este apoio de forma remunerada
- d) Cuidador contratado pela escola (outros nomes possíveis: acompanhante/atendente pessoal/profissional de apoio)
- e) Outro profissional da escola
- f) Outro aluno
- g) Outra pessoa não citada acima

**F.36.2 – CASO POSSUA O APOIO, INDIQUE QUEM SOLICITOU O MESMO:**

- a) Decisão do conselho escolar
- b) Decisão judicial
- c) Eu ou outro membro da família do aluno
- d) O próprio aluno
- e) Professor da sala comum do aluno
- f) Professor de educação especial do aluno
- g) Outro profissional da escola
- h) Profissional externo à escola que atua com o aluno
- i) Outra opção não listada
- j) Não se aplica

**F.36.3 – INDIQUE COMO VOCÊ AVALIA A COLABORAÇÃO DA ESCOLA NA PRÁTICA PARA QUE ESTE APOIO ACONTEÇA:**

- a) Péssima
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Boa
- e) Ótima
- f) Não sei avaliar
- g) Não existe este apoio
- h) Não se aplica

**F.37 – LOCOMOÇÃO**

- a) Não precisa
- b) Sim, recebe apoio extra, mas penso que este não é necessário
- c) Sim, acho que precisa, mas não recebe apoio extra
- d) Sim, acho precisa e recebe apoio extra
- e) Não sei se precisa

**F.37.1 – CASO O ALUNO POSSUA APOIO EXTRA PARA UMA OU MAIS DESSAS ATIVIDADES (ALIMENTAÇÃO, COMUNICAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E LOCOMOÇÃO) INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO:  
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)**

- a) O apoio não é dado
- b) Eu ou outro membro da família do aluno realizamos este apoio de forma não remunerada
- c) Eu ou outro membro da família do aluno realizamos este apoio de forma remunerada
- d) Cuidador contratado pela escola (outros nomes possíveis: acompanhante/atendente pessoal/profissional de apoio)
- e) Outro profissional da escola
- f) Outro aluno
- g) Outra pessoa não citada acima

**F.37.2 – CASO POSSUA O APOIO, INDIQUE QUEM SOLICITOU O MESMO:**

- a) Decisão do conselho escolar
- b) Decisão judicial
- c) Eu ou outro membro da família do aluno
- d) O próprio aluno
- e) Professor da sala comum do aluno
- f) Professor de educação especial do aluno
- g) Outro profissional da escola
- h) Profissional externo à escola que atua com o aluno
- i) Outra opção não listada
- j) Não se aplica

**F.37.3 – INDIQUE COMO VOCÊ AVALIA A COLABORAÇÃO DA ESCOLA NA PRÁTICA PARA QUE ESTE APOIO ACONTEÇA:**

- a) Péssima
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Boa
- e) Ótima
- f) Não sei avaliar
- g) Não existe este apoio
- h) Não se aplica

**QUESITO 4. SUPORTES PEDAGÓGICOS PARA O ALUNO PAEE**

**F.38 – INDIQUE SE O ALUNO FREQUENTA UM OU MAIS APOIOS/SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE FOI OFERECIDO OU ENCAMINHADO PELA ESCOLA:**

- a) Não frequenta
- b) Frequenta
- c) Não sei se frequenta

**F.38.1 – INDIQUE QUAIS SÃO ESSES APOIO/SERVIÇOS:  
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)**

<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Acompanhamento pedagógico (reforço escolar)</li> <li>b) Apoio em sala de aula (ensino colaborativo ou bidocência)</li> <li>c) Atendimento da equipe multidisciplinar</li> <li>d) Atendimento Educacional Especializado</li> <li>e) Serviço de professor itinerante de educação especial</li> <li>f) Suporte via serviço de consultoria colaborativa</li> <li>g) Não sei o nome do apoio/serviço</li> <li>h) Outro serviço de educação especial não contemplado nas opções listadas</li> </ul>
<b>F.38.2 – INDIQUE QUANTAS VEZES NA SEMANA AO TODO O ALUNO FREQUENTA APOIOS/SERVIÇOS:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) 1 vez por semana</li> <li>b) 2 vezes por semana</li> <li>c) 3 vezes por semana</li> <li>d) 4 vezes por semana</li> <li>e) 5 vezes por semana</li> <li>f) Mais de 5 vezes por semana</li> <li>g) Não recebe estes atendimento</li> <li>h) Não sei</li> </ul>
<b>F.38.3 – INDIQUE SE ESTE(S) APOIO(S)/SERVIÇO(S) OCORRE(M) DURANTE A HORA DA AULA DO ALUNO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Sempre</li> <li>b) Com muita frequência</li> <li>c) Às vezes</li> <li>d) Com pouca frequência</li> <li>e) Nunca</li> </ul>
<b>F.38.4 – INDIQUE O LOCAL EM QUE OCORRE(M) ESSE(S) APOIO(S)/SERVIÇO(S): (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Centro de Atendimento Educacional Especializado</li> <li>b) Classe especial</li> <li>c) Classe hospitalar</li> <li>d) Em casa</li> <li>e) Educação a distância</li> <li>f) Escola especial/instituição especializada</li> <li>g) Em espaço específico disponibilizado pela Equipe Multidisciplinar fora da escola</li> <li>h) Na escola do aluno, sem local estabelecido</li> <li>i) Na sala de aula junto com os outros estudantes</li> <li>j) Na escola do aluno, mas fora da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais ou similar</li> <li>k) Em Sala de recursos Multifuncionais ou similar</li> <li>l) Outro local dentro da escola do aluno</li> <li>m) Outro local fora da escola do aluno</li> <li>n) Não sei</li> </ul>
<b>F.38.5 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTES APOIOS/SERVIÇOS:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Péssima</li> <li>b) Ruim</li> <li>c) Regular</li> <li>d) Boa</li> <li>e) Ótima</li> <li>f) Não sei avaliar</li> </ul>
<b>F.38.6 – INDIQUE SE EXISTE DIFICULDADE PARA QUE O ALUNO FREQUENTE O(S) APOIO(S)/SERVIÇO(S):</b>

<p>a) Sim b) Não c) Não sei</p>
<b>F.38.7 – EM CASO POSITIVO, INDIQUE O MOTIVO:</b>
<p>a) Não tem transporte público para o local b) Não tem transporte adaptado disponível para o aluno c) Não tem quem leve o aluno d) O aluno já frequenta outro serviço ou realiza outra atividade no mesmo horário e) Não posso pagar o serviço f) O aluno precisa trabalhar g) O aluno não quer ir ao apoio/serviço h) Outro motivo não listado i) Não se aplica</p>

<b>QUESITO 5. ACESSIBILIDADE FÍSICA</b>
<b>AVALIE A ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA PARA ENTRADA E PERMANÊNCIA NO INTERIOR DA ESCOLA CONSIDERANDO AS NECESSIDADES DO ALUNO</b>
<b>F.39 – O ALUNO CONSEGUE ANDAR NA CALÇADA AO REDOR DA ESCOLA SEM DE AJUDA:</b>
<p>a) Sim b) Não c) Não sei</p>
<b>F.40 – O ALUNO CONSEGUE ACESSAR O PORTÃO DE ENTRADA DOS ESTUDANTES SEM NECESSIDADE DE AJUDA:</b>
<p>a) Sim b) Não c) Não sei</p>
<b>F.41 – O PISO DA ESCOLA É RETO O SUFICIENTE PARA QUE O ALUNO CHEGUE A TODOS OS ESPAÇOS DA ESCOLA SEM PRECISAR DE AJUDA:</b>
<p>a) Sim b) Não c) Não sei</p>
<b>F.42 – OS CORREDORES DA ESCOLA POSSUEM ACESSO LIVRE DE OBSTÁCULOS PARA QUE O ALUNO CHEGUE ATÉ A SALA DE AULA:</b>
<p>a) Sim b) Não c) Não sei</p>
<b>F.43 – O ALUNO CONSEGUE CHEGAR EM TODOS OS LOCAIS QUE PODEM SER FREQUENTADOS POR ESTUDANTES SEM PRECISAR DE AJUDA:</b>
<p>a) Sim b) Não c) Não sei</p>
<b>F.44 – NO CASO DE ESPAÇOS COM DEGRAUS, POSSUI RAMPA DE ACESSO PARA O MESMO LOCAL E O ALUNO CONSEGUE UTILIZAR A MESMA SEM PRECISAR DE AJUDA:</b>
<p>a) Sim b) Não c) Não sei</p>
<b>F.45 – INDIQUE SE O ALUNO CONSEGUE ACESSAR OS ANDARES DE CIMA DA ESCOLA POR MEIO DE ELEVADORES E/OU PLATAFORMAS ELEVATÓRIAS SEM PRECISAR DE AJUDA:</b>

<p>a) Sim b) Não c) Não sei d) A escola não possui elevadores e/ou plataformas elevatórias</p>
<b>F.46 – O ALUNO CONSEGUE UTILIZAR OS BEBEDOUROS SEM PRECISAR DE AJUDA:</b>
<p>a) Sim b) Não c) Não sei</p>
<b>F.47 – OS BANHEIROS DA ESCOLA SÃO ADAPTADOS DE FORMA SUFICIENTES PARA QUE O ALUNO POSSA USA-LOS SEM PRECISAR DE AJUDA:</b>
<p>a) Sim b) Não c) Não sei</p>
<b>F.48 – EXISTE SINALIZAÇÃO EM BRAILLE, PARA PESSOAS CEGAS, NOS ESPAÇOS EXISTENTES NA ESCOLA EM QUE O ALUNO VAI:</b>
<p>a) Sim b) Não c) Não sei</p>
<b>F.49 – EXISTE SINALIZAÇÃO VISUAL DOS ESPAÇOS PARA AS PESSOAS SURDAS NOS ESPAÇOS EXISTENTES NA DA ESCOLA EM QUE O ALUNO VAI:</b>
<p>a) Sim b) Não c) Não sei</p>
<b>F.50 – EXISTE PISO PODOTÁTIL (COM LINHAS E BOLINHAS) PARA PESSOAS CEGAS OU COM BAIXA VISÃO NOS ESPAÇOS FREQUENTADOS PELO ALUNO NA ESCOLA DE FORMA QUE O MESMO NÃO NECESSITE DE AUXÍLIO EXTRA CASO TENHA DEFICIÊNCIA VISUAL:</b>
<p>a) Sim b) Não c) Não sei</p>

<b>QUESITO 6. ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO NA ESCOLA COMUM</b>
<b>F.51 – VOCÊ ACREDITA QUE O POTENCIAL DO ALUNO É EXPLORADO AO MÁXIMO NA ESCOLA:</b>
<p>a) Sim b) Não c) Não sei</p>
<b>F.52 – INDIQUE SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A QUAIS HABILIDADES VOCÊ ACREDITA QUE O ALUNO DEVA ADQUIRIR NA ESCOLA COMUM: (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)</b>
<p>a) Habilidades artísticas b) Habilidades de comunicação c) Habilidades de cuidados pessoais d) Habilidades de escrita e) Habilidades de leitura f) Habilidades de organização g) Habilidades de socialização h) Habilidades de vida diária i) Habilidades matemáticas j) Habilidades relacionadas ao desenvolvimento físico e motor k) Não sei responder</p>

**F.53 – INDIQUE QUAIS HABILIDADES VOCÊ ACREDITA QUE O ALUNO ADQUIRIU NA ESCOLA COMUM:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Habilidades artísticas
- b) Habilidades de comunicação
- c) Habilidades de cuidados pessoais
- d) Habilidades de escrita
- e) Habilidades de leitura
- f) Habilidades de organização
- g) Habilidades de socialização
- h) Habilidades de vida diária
- i) Habilidades matemáticas
- j) Habilidades relacionadas ao desenvolvimento físico e motor
- k) Não sei responder

**QUESITO 7. AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM**

**AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR**

**F.54 – EM RELAÇÃO ÀS AVALIAÇÕES DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INDIQUE SE VOCÊ É INFORMADO:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Sobre os avanços alcançados pelo aluno
- b) Sobre as dificuldades enfrentadas pelo aluno
- c) Sobre os resultados das avaliações escritas realizadas pelo aluno
- d) O aluno não realiza avaliações escritas, mas sei que os outros estudantes de sua sala realizam
- e) Não recebo informações sobre as avaliações de rendimento escolar do aluno

**PROVAS EM LARGA ESCALA**

**F.55 – EM RELAÇÃO AS PROVAS DE LARGA ESCALA (PROVA BRASIL, ANA, SAEB, ENTRE OUTRAS) INDIQUE A ATITUDE DA ESCOLA EM RELAÇÃO A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:**

- a) Não sou comunicado sobre a realização destas provas
- b) Sou comunicado que haverá prova e que o aluno não participará
- c) Sou orientado a não levar o aluno para a escola no dia destas provas
- d) Sou comunicado sobre a realização destas provas, mas não sei se o aluno participa
- e) Sou comunicado da realização da prova e o aluno participa

**QUESITO 8. RELAÇÃO FAMÍLIA – ESCOLA**

**F.56 – AVALIE A RECEPTIVIDADE DA ESCOLA EM RELAÇÃO AS SUAS DEMANDAS:**

- a) Péssima
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Boa
- e) Ótima
- f) Não sei avaliar

**PARTICIPAÇÃO NO CONSELHO ESCOLAR**

**F.57 – INDIQUE SE A ESCOLA EM QUE O ALUNO ESTUDA POSSUI CONSELHO ESCOLAR E SUA PARTICIPAÇÃO EM RELAÇÃO AO MESMO:**

- a) A escola não possui conselho escolar
- b) Sim, a escola possui conselho escolar, porém as famílias não podem compor o mesmo
- c) Sim, a escola possui conselho escolar e, apesar de eu não participar, outras famílias participam
- d) Sim, a escola possui conselho escolar e eu participo das votações para eleição dos membros
- e) Sim, a escola possui conselho escolar e eu participo com membro
- f) Não possuo informações sobre este assunto

**F.57-1 – INDIQUE SEU GRAU DE SATISFAÇÃO QUANTO AS AÇÕES DO CONSELHO ESCOLAR EM RELAÇÃO AO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:**

- a) Péssima
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Boa
- e) Ótima
- f) Não participo do conselho escolar
- g) Não sei se existe conselho escolar
- h) Este assunto não é discutido no conselho escolar

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

**F.58 – INDIQUE SE VOCÊ JÁ FOI CONVIDADO E, CASO POSITIVO, SE PARTICIPOU NOS ÚLTIMOS DOZE MESES DE REUNIÕES DE ELABORAÇÃO E/OU REELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA EM QUE O ALUNO FREQUENTA:**

- a) Não fui convidado
- b) Sim, fui convidado, mas não participei
- c) Sim, fui convidado e participei

**F.58.1 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTA PARTICIPAÇÃO:**

- a) Péssima
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Boa
- e) Ótima
- f) Não sei avaliar
- g) Não se aplica

**F.59 – INDIQUE SE VOCÊ POSSUI ACESSO AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA QUE O ALUNO FREQUENTA:**

- a) Não existe este documento
- b) Não tenho acesso
- c) Tenho acesso com autorização
- d) Tenho livre acesso
- e) Não sei se tenho acesso
- f) Não sei se existe este documento

**PLANEJAMENTO DO ENSINO**

**F.60 – INDIQUE SE VOCÊ COSTUMA SER CONVIDADO PARA PARTICIPAR DAS REUNIÕES PARA O PLANEJAMENTO DO ENSINO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELO QUAL VOCÊ É RESPONSÁVEL:**

- a) Nunca
- b) Com pouca frequência
- c) Às vezes
- d) Com muita frequência
- e) Sempre

<b>INTERAÇÃO COM PROFISSIONAIS DA ESCOLA</b>
<b>F.61 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA A ESCOLA PEDE QUE VOCÊ VÁ ATÉ LÁ PARA CONVERSAR SOBRE O ALUNO:</b> (CASO HAJA VARIAÇÃO NA FREQUÊNCIA, ASSINALAR A MAIS COMUM)
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Toda semana</li> <li>b) A cada quinze dias</li> <li>c) Uma vez por mês</li> <li>d) Uma vez a cada dois meses</li> <li>e) Uma vez a cada seis meses</li> <li>f) Uma vez por ano</li> <li>g) Não existe uma frequência definida</li> <li>h) Não se aplica</li> </ul>
<b>F.62 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ VAI ATÉ A ESCOLA QUANDO SOLICITADO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Nunca</li> <li>b) Com pouca frequência</li> <li>c) Às vezes</li> <li>d) Com muita frequência</li> <li>e) Sempre</li> </ul>
<b>F.63 – AVALIE A FORMA COMO VOCÊ É RECEBIDO QUANDO VAI ATÉ A ESCOLA QUANDO SOLICITADO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Péssima</li> <li>b) Ruim</li> <li>c) Regular</li> <li>d) Boa</li> <li>e) Ótima</li> <li>f) Não sei avaliar</li> <li>g) Não se aplica</li> </ul>
<b>F.64 – INDIQUE OS ASSUNTOS QUE SÃO DISCUTIDOS QUANDO VOCÊ É CHAMADO PARA IR ATÉ A ESCOLA:</b> (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Comportamento visto como inadequado e apresentado pelo aluno em sala de aula</li> <li>b) Conflito entre estudantes em que o aluno foi o causador do conflito</li> <li>c) Conflito entre estudantes em que outro aluno foi o causador do conflito</li> <li>d) Dificuldades apresentadas pelo aluno na sala de aula</li> <li>e) Dificuldades apresentadas pelo aluno no atendimento da educação especial</li> <li>f) Expectativas de aprendizagem para o aluno</li> <li>g) Frequência escolar do aluno</li> <li>h) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo</li> <li>i) Insatisfações relacionadas a inclusão escolar na escola do aluno</li> <li>j) Satisfações em relação aos avanços dos seus estudantes Público-Alvo da Educação Especial</li> <li>k) Satisfações em relação aos avanços alcançados pelo aluno no atendimento da educação especial</li> <li>l) Satisfações relacionadas a inclusão escolar como um todo</li> <li>m) Satisfações relacionadas a inclusão escolar na sua escola</li> <li>n) Serviços e apoios que podem ser oferecidos para o aluno</li> <li>o) Outro assunto relacionado ao aluno no geral</li> <li>p) Outro assunto ainda não citado e não relacionado ao aluno</li> <li>q) Não se aplica</li> </ul>
<b>F.65 – INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ COSTUMA IR ATÉ A ESCOLA POR INICIATIVA PRÓPRIA PARA FALAR COM O PROFESSOR DA SALA EM QUE O ALUNO ESTUDA OU OUTRO FUNCIONÁRIO DA ESCOLA:</b>

- a) Nunca
- b) Com pouca frequência
- c) Às vezes
- d) Com muita frequência
- e) Sempre

**F.66 – INDIQUE A FREQUÊNCIA EM QUE VOCÊ É AUTORIZADO A FALAR A PESSOA COM QUEM VOCÊ DESEJA FALAR QUANDO VOCÊ VAI ATÉ A ESCOLA POR INICIATIVA PRÓPRIA:**

- a) Nunca
- b) Com pouca frequência
- c) Às vezes
- d) Com muita frequência
- e) Sempre

**F.67 – AVALIE COMO VOCÊ É RECEBIDO QUANDO CHEGA NA ESCOLA POR INICIATIVA PRÓPRIA PARA FALAR COM O PROFESSOR DA SALA DE AULA EM QUE O ALUNO ESTUDA OU COM OUTRO FUNCIONÁRIO:**

- a) Péssimo
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Bom
- e) Ótimo
- f) Não vou

**F.68 – AVALIE COMO VOCÊ É RECEBIDO PELA PESSOA COM QUEM VOCÊ DESEJA FALAR NA ESCOLA QUANDO VOCÊ VAI ATÉ A MESMA POR INICIATIVA PRÓPRIA:**

- a) Péssimo
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Bom
- e) Ótimo
- f) Não vou

**PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES**

**F.69 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PARTICIPA DAS REUNIÕES DESTINADAS AS FAMÍLIAS:**

- a) Nunca
- b) Com pouca frequência
- c) Às vezes
- d) Com muita frequência
- e) Sempre

**F.70 – AVALIE COMO VOCÊ É RECEBIDO QUANDO PARTICIPA DAS REUNIÕES DESTINADAS AS FAMÍLIAS:**

- a) Péssimo
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Bom
- e) Ótimo
- f) Não vou

**F.71 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ACOMPANHA AS ATIVIDADES DO ALUNO POR MEIO DO SEU MATERIAL ESCOLAR E/OU AGENDA:**

- a) Nunca
- b) Com pouca frequência
- c) Às vezes
- d) Com muita frequência
- e) Sempre

**F.72 – AVALIE COMO ESSES MATERIAIS AJUDAM VOCÊ A ACOMPANHAR AS ATIVIDADES REALIZADAS PELO ALUNO:**

- a) Péssimo
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Bem
- e) Ótimo
- f) O aluno não realiza atividades

**SUPORTE DA ESCOLA OU DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NOS ÚLTIMOS DOZE MESES OFERECIDO PARA OS MEMBROS DA FAMÍLIA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**F.73 – INDIQUE SE A ESCOLA E/OU A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR OFERECERAM DIRETAMENTE OU POR MEIO DE PARCERIAS, NOS ÚLTIMOS DOZE MESES, ALGUM PROGRAMA DE FORMAÇÃO, ORIENTAÇÃO E/OU ATENDIMENTO DESTINADO AS FAMÍLIAS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:**

- a) Não
- b) Sim, a escola
- c) Sim, a equipe multidisciplinar
- d) Sim, ambos
- e) Não sei

**QUESTÃO F.73 DEVERÁ TER RESPOSTA “SIM”**

**F.73.1 – SE SIM, INDIQUE O ASSUNTO:  
(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)**

- a) Formação sobre instruir famílias quanto aos seus direitos e deveres enquanto responsáveis legais de aluno da educação especial
- b) Formação sobre instruir famílias quanto aos direitos dos estudantes da educação especial
- c) Formação sobre as características do aluno da educação especial
- d) Orientação sobre procedimentos de estimulação precoce para serem realizados pela família
- e) Participação em serviço de intervenção precoce
- f) Participação no processo de elaboração e/ou execução de plano de transição
- g) Participação em grupo com outros pais de estudantes da educação especial para compartilhar experiências
- h) Orientação sobre o uso de recursos de Tecnologia Assistiva que são utilizados pelo aluno da educação especial
- i) Orientação sobre o uso dos materiais/recursos pedagógicos adaptados que são utilizados pelo aluno da educação especial
- j) Orientação sobre procedimentos de estimulação precoce para serem realizados pela família
- k) Outro tipo de formação não listada
- l) Outro tipo de orientação não listada
- m) Outro tipo de atendimento não listado
- n) A escola não oferece programas ou atendimento aos familiares

**F.74 – AVALIE DE FORMA GERAL SUA SATISFAÇÃO COM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO, ORIENTAÇÕES E/OU ATENDIMENTOS OFERECIDOS PELA ESCOLA NOS ÚLTIMOS DOZE MESES E QUE VOCÊ PARTICIPOU:**

- a) Péssimo
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Bom
- e) Ótimo
- f) Não participei
- g) Não foi oferecido nada

<b>IDENTIFICAÇÃO DO(A) RESPONDENTE</b>
<b>F.75 – CÓDIGO DO ALUNO:</b>
<b>F.76 – NÚMERO DO RG DO RESPONDENTE:</b>
<b>F.77 – ÓRGÃO EMISSOR DO RG DO RESPONDENTE:</b>
<b>F.78 – DATA DE NASCIMENTO: DO RESPONDENTE:</b>
<b>F.79 – ESTADO DE NASCIMENTO DO RESPONDENTE:</b>
<b>F.80 – NACIONALIDADE DO RESPONDENTE:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Brasileira</li> <li>b) Brasileira – Nascido no exterior ou naturalizado</li> <li>c) Estrangeira</li> </ul>
<b>F.81 – ESTADO EM QUE MORA:</b>
<b>F.82 – LOCALIZAÇÃO DO ENDEREÇO ATUAL:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Zona Urbana</li> <li>b) Zona Rural</li> </ul>
<b>F.83 – GÊNERO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Feminino</li> <li>b) Masculino</li> <li>c) Outro</li> </ul>
<b>F.84 – ETNIA:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Amarela</li> <li>b) Branca</li> <li>c) Indígena</li> <li>d) Parda</li> <li>e) Preta</li> <li>f) Não declarada</li> </ul>
<b>F.85 – INDIQUE SE VOCÊ SE ENQUADRA EM ALGUMA DESSAS CONDIÇÕES:</b>

- a) Altas Habilidades/Superdotação
- b) Baixa visão
- c) Cegueira
- d) Deficiência auditiva
- e) Deficiência física
- f) Deficiência múltipla
- g) Surdez
- h) Surdocegueira
- i) Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento
- j) Deficiência intelectual
- k) Não se aplica

**F.86 – INDIQUE SE O RESPONDENTE RECEBEU APOIO PARA RESPONDER ESTE QUESTIONÁRIO:**

- a) Não
- b) Sim, outro membro que compõe a configuração familiar
- c) Sim, funcionário da escola
- d) Sim, outra pessoa externa a escola e a configuração familiar
- e) Sim, um pesquisador da área de educação e/ou educação especial

**QUESTÃO F.86 DEVERÁ TER RESPOSTA DIFERENTE DE “NÃO”  
F.86.1 – INDIQUE O MOTIVO:**

- a) O respondente não é alfabetizado
- b) O responde possui algum tipo de necessidade especial que impossibilita que o mesmo responda o questionário
- c) A aplicação do questionário é em forma de entrevista estruturada
- d) Outra opção não listada

**F.87 – INDIQUE SE TERIA INTERESSE EM PARTICIPAR DE UM GRUPO DE PAIS DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, QUE IREMOS FORMAR PARA OFERECER ORIENTAÇÕES:**

- a) Sim
- b) Talvez
- c) Não

**F.87.1 – INDIQUE QUAL SERIA O MELHOR MÊS, DIA DA SEMANA E HORÁRIO PARA AGENDARMOS ESTAS REUNIÕES:**

**APÊNDICE B – QUADRO SÍNTESE COM CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO NOS  
ITENS DE RESPOSTAS, INDICADORES E QUESITOS**

QUESITOS	INDICADORES VALOR	ITENS DE RESPOSTA VALOR
<b>1. IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO COMO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (0 a 10,0)</b>	F.24 – INDIQUE SE FOI REALIZADA UMA AVALIAÇÃO PARA ESTA IDENTIFICAÇÃO E QUAL O TIPO DESTA: (0 a 4,0)	a) 1,0    b) 1,0 c) 2,0    d) 4,0
	F.24.1 – A AVALIAÇÃO FOI REALIZADA: (0 a 2,0)	a) 2,0    b) 2,0 c) 2,0    d) 1,0
	F.24.3 – INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRO MEMBRO DA FAMÍLIA DO ALUNO FOI COMUNICADO QUANTO A ESTA AVALIAÇÃO: (0 a 1,0)	a) 0        b) 0 c) 0        d) 1,0
	F.24.4 – INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRO MEMBRO DA FAMÍLIA DO ALUNO AUTORIZOU QUE FOSSE REALIZADO O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ALUNO: (0 a 1,0)	a) 0        b) 1,0 c) 0        d) 0
	F.24.5 – INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRA PESSOA RESPONSÁVEL PELO ALUNO PARTICIPOU DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DESTE E, CASO POSITIVO, COMO: (0 a 1,0)	a) 1,0     b) 0 c) 0        d) 0
	F.24.6 – INDIQUE SE FOI DISPONIBILIZADA PARA VOCÊ A DOCUMENTAÇÃO DESTA AVALIAÇÃO: (0 a 1,0)	a) 0        b) 1,0 c) 0        d) 0
<b>2. CARACTERÍSTICAS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DO ALUNO (0 a 10,0)</b>	F.25 – O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INGRESSOU NA ESCOLA DURANTE A: (0 a 2,0)	a) 2,0     b) 1,0 c) 0        d) 0
	F.26 – INDIQUE COM QUANTOS ANOS O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INGRESSOU NA ESCOLA: (0 a 1,0)	a) 1,0     b) 1,0 c) 1,0     d) 0
	F.27 – INDIQUE SE O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL JÁ FREQUENTOU: (0 a 2,0)	a) 2,0     b) 0 c) 0        d) 0
	F.28 – INDIQUE SE A MATRÍCULA DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL JÁ FOI NEGADA EM ALGUMA ESCOLA REGULAR: (0 a 1,0)	a) 0        b) 1,0 c) 0        d) 0
	F.29 – INDIQUE SE VOCÊ JÁ FOI ORIENTADO A MATRICULAR O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA OUTRA ESCOLA, POIS AQUELA NÃO SERIA A MAIS ADEQUADA PARA ELE/ELA: (0 a 1,0)	a) 0        b) 1,0 c) 0        d) 0
	F.32 – INDIQUE SE VOCÊ ESPERA QUE O ALUNO CONCLUA: (0 a 1,0)	a) 0        b) 0 c) 1,0     d) 1,0 e) 0        f) 0 g) 1,0     h) 1,0 i) 0        j) 0
F.33 – ASSINALE SE JÁ SUGERIRAM QUE O ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SUA	a) 0        b) 1,0 c) 0	

	FAMÍLIA RECEBESSE TERMINALIDADE ESPECÍFICA, OU SEJA, QUE ELE SAÍSSE DA ESCOLA ANTES DE COMPLETAR O ENSINO FUNDAMENTAL OU MÉDIO: (0 a 1,0)	
	F.33.1 – INDIQUE SE FOI DISPONIBILIZADA PARA VOCÊ A DOCUMENTAÇÃO DESTE PROCEDIMENTO: (0 a 1,0)	a) 0      b) 1,0 c) 0      d) 0 e) 0
<b>3. SUPORTES PESSOAIS PARA O ALUNO PAEE (0 a 10,0)</b>	E.20 INDIQUE SE SEUS ALUNOS PAEE DEMANDAM AUXÍLIO NAS ATIVIDADES DE ALIMENTAÇÃO, HIGIENE PESSOAL, LOCOMOÇÃO E/OU COMPORTAMENTOS DESAFIADORES E SE, CASO POSITIVO, ESTES RECEBEM APOIO EXTRA PARA EXECUÇÃO DESTAS ATIVIDADES. (0 a 3,0)	a) 1,0      b) 0 c) 0      d) 3,0 e) 0
	F. 34.1 - CASO O ALUNO POSSUA APOIO EXTRA PARA UMA OU MAIS DESSAS ATIVIDADES (ALIMENTAÇÃO, COMUNICAÇÃO, HIGIENE PESSOAL E LOCOMOÇÃO) INDIQUE QUEM FORNECE ESTE APOIO: (0 a 2,0)	a) 0      b) 0 c) 0      d) 2,0 e) 1,0      f) 0 g) 0      h) 0
	F. 34.2 - CASO POSSUA O APOIO, INDIQUE QUEM SOLICITOU O MESMO: (0 a 2,0)	a) 2,0      b) 0 c) 0      d) 0 e) 2,0      f) 2,0 g) 2,0      h) 0 i) 0      j) 0
	F.34.3 – INDIQUE COMO VOCÊ AVALIA A COLABORAÇÃO DA ESCOLA PARA QUE ESTE APOIO ACONTEÇA: (0 a 3,0)	a) 0      b) 0 c) 1,0      d) 2,0 e) 3,0      f) 0 g) 0      h) 0
<b>4. SUPORTES PEDAGÓGICOS PARA O ALUNO PAEE (0 a 10,0)</b>	F.38 – INDIQUE SE O ALUNO FREQUENTA UM OU MAIS APOIOS/SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE FOI OFERECIDO OU ENCAMINHADO PELA ESCOLA: (0 a 2,0)	a) 0      b) 2,0 c) 0
	F.38.1 – INDIQUE QUAIS SÃO ESSES APOIO/SERVIÇOS: (0 a 2,0)	a) 1,0      b) 2,0 c) 1,0      d) 2,0 e) 0      f) 1,0 g) 0      h) 0
	F.38.2 – INDIQUE QUANTAS VEZES NA SEMANA AO TODO O ALUNO FREQUENTA APOIOS/SERVIÇOS EM ESCOLA: (0 a 2,0)	a) 0      b) 1,0 c) 2,0      d) 0 e) 0      f) 0 g) 0      h) 0
	F.38.3 – INDIQUE SE ESTE(S) APOIO(S)/SERVIÇO(S) OCORRE(M): (0 a 1,0)	a) 0      b) 1,0 c) 0      d) 0 e) 0      f) 0
	F.38.4 – INDIQUE O LOCAL EM QUE OCORRE(M) ESSE(S) APOIO(S)/SERVIÇO(S): (0 a 1,0)	a) 1,0      b) 0 c) 1,0      d) 0 e) 1,0      f) 0 g) 0      h) 0 i) 0      j) 0 k) 0
	F.38.5 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTES APOIOS/SERVIÇOS: (0 a 3,0)	a) 0      b) 0 c) 1,0      d) 2,0 e) 3,0      f) 0
	F.38.6 – INDIQUE SE EXISTE DIFICULDADE PARA QUE O ALUNO FREQUENTE O(S)	a) 1,0      b) 0 c) 0

	APOIO(S)/SERVIÇO(S):	
<b>5. ACESSIBILIDADE FÍSICA</b> (0 a 10,0)	F.40 – O ALUNO CONSEGUE ACESSAR O PORTÃO DE ENTRADA DOS ALUNOS SEM NECESSIDADE DE AJUDA: (0 a 1,0)	a) 1,0    b) 0 c) 0
	F.41 – O PISO DA ESCOLA É RETO O SUFICIENTE PARA QUE O ALUNO CHEGUE A TODOS OS ESPAÇOS SEM PRECISAR DE AJUDA: (0 a 1,0)	a) 1,0    b) 0 c) 0
	F.42 – OS CORREDORES DA ESCOLA POSSUEM ACESSO LIVRE DE OBSTÁCULOS PARA QUE O ALUNO CHEGUE ATÉ A SALA DE AULA: (0 a 1,0)	a) 1,0    b) 0 c) 0
	F.43 – O ALUNO CONSEGUE CHEGAR EM TODOS OS LOCAIS QUE PODEM SER FREQUENTADOS POR ALUNOS SEM PRECISAR DE AJUDA: (0 a 1,0)	a) 1,0    b) 0 c) 0
	F.44 – NO CASO DE ESPAÇOS COM DEGRAUS, HÁ RAMPA DE ACESSO E O ALUNO CONSEGUE UTILIZAR A MESMA SEM PRECISAR DE AJUDA: (0 a 1,0)	a) 1,0    b) 0 c) 0
	F.45– INDIQUE SE O ALUNO CONSEGUE ACESSAR OS ANDARES DE CIMA DA ESCOLA POR MEIO DE ELEVADORES E/OU PLATAFORMAS ELEVATÓRIAS SEM PRECISAR DE AJUDA: (0 a 1,0)	a) 1,0    b) 0 c) 0    d) 0 e) 0
	F.46 –O ALUNO CONSEGUE UTILIZAR OS BEBEDOUROS SEM PRECISAR DE AJUDA: (0 a 1,0)	a) 1,0    b) 0 c) 0
	F.47 – OS BANHEIROS DA ESCOLA SÃO ADAPTADOS O SUFICIENTE PARA QUE O ALUNO POSSA USA-LOS SEM PRECISAR DE AJUDA: (0 a 1,0)	a) 1,0    b) 0 c) 0
	F.48 – EXISTE SINALIZAÇÃO EM BRAILLE, PARA PESSOAS CEGAS, NOS ESPAÇOS EXISTENTES NA ESCOLA: (0 a 1,0)	a) 1,0    b) 0 c) 0
	F.49 – EXISTE SINALIZAÇÃO VISUAL DOS ESPAÇOS PARA AS PESSOAS SURDAS NOS ESPAÇOS EXISTENTES NA ESCOLA: (0 a 1,0)	a) 1,0    b) 0 c) 0
	F.50 – EXISTE PISO PODOTÁTIL (COM LINHAS E BOLINHAS) PARA PESSOAS CEGAS OU COM BAIXA VISÃO NA ESCOLA DE FORMA QUE NÃO NECESSITE DE AUXÍLIO EXTRA CASO TENHA DEFICIÊNCIA VISUAL: (0 a 1,0)	a) 1,0    b) 0 c) 0
<b>6. ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO NA ESCOLA COMUM</b> (0 a 10,0)	F.51– VOCÊ ACREDITA QUE O POTENCIAL DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO É EXPLORADO AO MÁXIMO NA ESCOLA: (0 a 5,0)	a) 5,0    b) 0 c) 0
	F.52 – - INDIQUE SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A QUAL(IS) HABILIDADES A ESCOLA	*3 ou 4 de (b+d+e+g+i) = 2,0.

	DEVE ENSINAR: (0 a 2,0)	*No mínimo 2 entre as 4 = 1,0.
	F.53 – INDIQUE QUAIS HABILIDADES VOCÊ ACREDITA QUE O ALUNO ADQUIRIU NA ESCOLA COMUM: (0 a 3,0)	*b+e+d+i+g = 3,0. *Se foram assinaladas 3 dessas 4 = 2,0. *Se forem assinaladas 2 das 4 = 1,0.
<b>7. AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM (0 a 10,0)</b>	F.54 – EM RELAÇÃO ÀS AVALIAÇÕES DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INDIQUE SE VOCÊ É INFORMADO: (0 a 5,0)	*a+b+c= 5,0 *a+c= 4,0 *b+c=4,0 *a+b=3,0 *a/b/c=1,0
	F.55 – EM RELAÇÃO AS PROVAS DE LARGA ESCALA (PROVA BRASIL, ANA, SAEB, ENTRE OUTRAS) INDIQUE A ATITUDE DA ESCOLA EM RELAÇÃO A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (0 a 5,0)	a) 0      b) 0 c) 0      d) 0 e) 5,0
<b>8. RELAÇÃO FAMÍLIA – ESCOLA (0 a 10,0)</b>	F.56 – AVALIE A RECEPTIVIDADE DA ESCOLA EM RELAÇÃO AS SUAS DEMANDAS: (0 a 2,0)	a) 0      b) 0 c) 1,0    d) 2,0 e) 2,0    f) 0
	F.61 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA A ESCOLA PEDE QUE VOCÊ VÁ ATÉ LÁ PARA CONVERSAR SOBRE O ALUNO: (0 a 1,0)	a) 1,0    b) 0 c) 0      d) 0 e) 0
	F.63 – AVALIE A FORMA COMO VOCÊ É RECEBIDO QUANDO VAI ATÉ A ESCOLA QUANDO SOLICITADO: (0 a 1,0)	a) 0      b) 0 c) 0      d) 1,0 e) 1,0    f) 0 g) 0
	F.67 – AVALIE COMO VOCÊ É RECEBIDO QUANDO CHEGA NA ESCOLA POR INICIATIVA PRÓPRIA. (0 a 1,0)	a) 0      b) 0 c) 0      d) 1,0 e) 1,0    f) 0
	F.68 – AVALIE COMO VOCÊ É RECEBIDO PELA PESSOA COM QUEM VOCÊ DESEJA FALAR QUANDO VOCÊ VAI ATÉ A ESCOLA POR INICIATIVA PRÓPRIA: (0 a 1,0)	a) 0      b) 0 c) 0      d) 1,0 e) 1,0    f) 0
	F.69 – INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PARTICIPA DAS REUNIÕES DESTINADAS AS FAMÍLIAS: (0 a 1,0)	a) 0      b) 0 c) 0      d) 1,0 e) 1,0
	F.70 – AVALIE COMO VOCÊ É RECEBIDO QUANDO PARTICIPA DAS REUNIÕES DESTINADAS AS FAMÍLIAS: (0 a 1,0)	a) 0      b) 0 c) 0      d) 1,0 e) 1,0    f) 0
	F.72 – AVALIE COMO A AGENDA/ATIVIDADES E MATERIAIS DO ALUNO AJUDAM VOCÊ A ACOMPANHAR AS ATIVIDADES REALIZADAS PELO ALUNO: (0 a 1,0)	a) 0      b) 0 c) 0      d) 1,0 e) 1,0    f) 0
	F.74– AVALIE DE FORMA GERAL SUA SATISFAÇÃO COM ATENDIMENTOS OFERECIDOS À FAMÍLIA PELA ESCOLA. (0 a 1,0)	a) 0      b) 0 c) 0      d) 1,0 e) 1,0    f) 0 g) 0