

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLA PARTICULAR DE ENSINO

Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento¹

Universidade Federal do Piauí

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa²

Universidade Federal do Piauí

RESUMO

A política do governo está centrada no Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares. Observa-se, contudo, que se trata de um serviço “tamanho único” que visa a atender todo o público-alvo da educação especial, com sérias implicações para o trabalho pedagógico. O objetivo da pesquisa foi investigar como se estrutura, na perspectiva do professor da classe comum, a política de inclusão em escola de rede particular de ensino. Adotou-se como referencial teórico a Abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Stephen Ball e Richard Bowe. O estudo é quali-quantitativo do tipo estudo de caso. Participaram da pesquisa 15 professores e as coordenadoras do Serviço de Inclusão e do Ensino Fundamental. O instrumento utilizado foi o Questionário de Avaliação de Política de Inclusão Escolar: Professor da Classe Comum, elaborado para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Os resultados apontam que o trabalho pedagógico é realizado na classe comum, constituindo um grande diferencial quando se compara com as escolas públicas que atendem a esses alunos no contraturno. O acesso e permanência dos alunos da educação especial é superior à média nacional na escola pesquisada. Há também distinta articulação entre o professor da classe comum e o especializado, assim como a criação de duas salas de recursos e, por fim, a excelente qualidade na infraestrutura da instituição torna a proposta de inclusão na escola um processo enriquecedor para todos da comunidade escolar.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Atendimento Educacional Especializado. Professor da classe comum. Escola particular.

SPECIAL EDUCATION POLICY IN PRIVATE SCHOOL OF EDUCATION

ABSTRACT

The government's policy is centered on Specialized Educational Assistance in regular schools. However, it is observed that it is a "unique size" service that aims to serve the entire target audience of special education, with serious implications for pedagogical work. The objective of the research was to investigate in the perspective of the common class teacher, how the inclusion policy in a private school is structured. The policy cycle approach formulated by Stephen Ball and Richard Bowe was adopted as a

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGED - UFPI (2020). Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2014). Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina, Piauí, Brasil. Rua Trinta e Um de Março, número 1589, Ininga, Teresina, Piauí, Brasil, CEP: 64049-700. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1422-0920>. E-mail: milem.15@hotmail.com.

² Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (1990), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1998), Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (2004) e com Pós-doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal do Piauí. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva - NEESPI. Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina, Piauí, Brasil. Rua Trinta e Um de Março, número 1589, Ininga, Teresina, Piauí, Brasil, CEP: 64049-700. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3540-9952>. E-mail: avfortes@gmail.com.

theoretical framework. The study is a qualitative and quantitative case kind of study. Fifteen teachers participated in the research and the coordinators of the Inclusion Service and the Elementary School. The instrument was the School Inclusion Policy Evaluation Questionnaire: Common Class Teacher developed for the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira. The results show that the pedagogical work is carried out in the common class, constituting a great differential when compared to the public schools that attend these students during the day. The access and permanence of students from the target group of special education is higher than the national average. There is also a distinct articulation between the teacher of the common and the specialized class, as well as the creation of two resource rooms and, finally, the excellent quality of the infrastructure in the institution make the proposal for inclusion at school an enriching process for everyone in the school community.

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

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EM UMA ESCUELA PRIVADA DE ENSEÑANZA

RESUMEN

La política del gobierno se centra en la Atención Educacional Especializada en las escuelas regulares. Se observa, sin embargo, que se trata de un servicio de “talla única” que tiene como objetivo servir a todo el público objetivo de la educación especial, con serias implicaciones para el trabajo pedagógico. El objetivo de la investigación fue investigar cómo se estructura, en la perspectiva del docente de clase común, la política de inclusión en una escuela red de enseñanza privada. Se adoptó como marco teórico el policy cycle approach formulado por Stephen Ball y Richard Bowe. El estudio es un estudio de caso cualitativo y cuantitativo de tipo estudio de caso. Participaron de la investigación quince profesores y las coordinadoras del Servicio de Inclusión y la de la Escuela Primaria. El instrumento fue el Cuestionario de Evaluación de la Política de Inclusión Escolar: Docente Profesor de Clase Común desarrollado para el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira. Los resultados apuntan que el trabajo pedagógico se realiza en el aula común, constituyendo un gran diferencial cuando se compara a las escuelas públicas que atienden a estos alumnos en el contra turno. El acceso y permanencia de los estudiantes en el público objetivo de la educación especial es superior al promedio nacional en la escuela de investigación. También hay una clara articulación entre el docente regular y el especializado, así como la creación de dos aulas de recursos y, finalmente, la excelente calidad de la infraestructura en la escuela de investigación hace que la propuesta de inclusión en la escuela sea un proceso enriquecedor para todos en la comunidad escolar.

Palabras clave: Políticas Públicas. Atención Educacional Especializada. Maestro de clase común. Escuela Privada.

INTRODUÇÃO

Na Educação, a discussão acerca da diversidade e das distintas necessidades de acessibilidade, participação e inclusão existentes entre os indivíduos têm levado à construção de políticas públicas que buscam atender às particularidades do alunado, com ênfase na proposta da inclusão escolar. Nesse sentido, há na atualidade uma profusão de estudos que buscam subsidiar a educação de pessoas público-alvo da Educação Especial -PAEE.

Atualmente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste na política pública prioritária adotada pelo governo com o fim de promover a inclusão na educação

básica, contudo, nota-se que sua implementação ainda enfrenta inúmeras dificuldades no que concerne à formação do professor, à interação do professor da classe comum com o especializado, à confecção de materiais e à quantidade de alunos assistidos em suas distintas necessidades, o que obriga o professor a desempenhar multifunções.

O AEE tem sido adotado nas escolas regulares nos âmbitos estadual e municipal e realizado em espaços denominados Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), as quais são dotadas de equipamentos, materiais didáticos e serviços que visam atender às necessidades dos educandos PAEE. Não obstante a ênfase do governo nesse serviço, observa-se que nas instituições privadas de ensino não há SRM, pois, normalmente, estas optam por contratar estagiários e acompanhantes sem qualificação, tendo em vista que estes constituem mão de obra barata. Desse modo, alguns desses alunos, muitas vezes, não têm acesso a condições que podem minorar suas dificuldades. O ideal seria a contratação de professores de educação especial com formação específica na área que possam atender com qualidade as demandas e necessidades educacionais dessas crianças.

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

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

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

Optou-se por realizar essa pesquisa tendo como suporte teórico, entre outros, a Abordagem do Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação como preconizadas por Stephen Ball, Richard Bowe e colaboradores (2016), tendo em vista que esta possibilita o entendimento contextualizado das políticas educacionais desde a formulação até a implementação.

A intenção de analisar como a política pública de inclusão escolar está sendo interpretada e implantada em uma escola da rede particular de ensino deu origem ao objetivo geral desse estudo, qual seja, investigar como se estrutura, na perspectiva do professor da classe comum, a política de inclusão em escola de rede particular de ensino.

Abordagem do Ciclo de Políticas

A Política Nacional de Educação instituída no país ao longo dos últimos anos determina que a inclusão escolar é a forma que mais se adequa ao trabalho pedagógico com o PAEE. Nesse sentido, orienta-se por valores e direitos humanos duramente conquistados e tem como princípios uma escola que supere a lógica da exclusão, considere a diversidade e a igualdade. Reconhece-se que, na prática, tanto as normativas legais quanto à adesão a esses valores constituem desafios a serem enfrentados cotidianamente por todos que fazem a escola, não apenas no Brasil, mas em outros países também.

Um aspecto que pode colaborar para a inclusão diz respeito às políticas públicas, as quais para Azevedo (2003, p. 1) consistem em “tudo o que o governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Desse modo, compreende-se que estas resultam de tentativas de solucionar problemas, situações sociais inadequadas ou injustas. Para Ball *et al.* (2016, p.13), alguns autores consideram que “essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática”, mas estes criticam essa concepção porque tende a desvalorizar aspectos essenciais que ocorrem dentro e fora das escolas.

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

As políticas públicas são complexas e plurais, portanto, dizem respeito a ações e decisões tomadas por um determinado governo, que vigoram sem prazo de validade, dando abertura apenas para reelaborações de textos, entretanto garantem à sociedade diretrizes que resolvem seus problemas.

As políticas públicas também sofrem alterações com o passar do tempo. Nesse sentido, faz-se necessário que sejam reavaliadas de tempos em tempos, até porque as concepções da sociedade mudam periodicamente e essa avaliação possibilita que elas se constituam como ferramentas eficazes e não meros textos que tratam de um direito.

Stephen Ball e Richard Bowe (1992) criaram a “Abordagem do Ciclo de Políticas”, utilizada em diversos países por se tratar de referencial consistente para a análise de políticas públicas educacionais (MAINARDES, 2006). Essa abordagem considera a ação do Estado (macro), mas preocupa-se fundamentalmente com os profissionais que lidam com as políticas no nível local (micro), ou seja, apresenta-se como movimento dialético em que esses dois níveis se articulam.

Os autores consideram que os profissionais que trabalham nas escolas não estão de todo excluídos do processo, seja na fase inicial de formulação, seja na implantação das políticas no contexto escolar, tendo em vista que interpretam e reinterpretam as políticas educacionais de forma ativa (MAINARDES, 2006).

Em sua obra, Ball (*apud* MAINARDES, 2006, p.50) aponta três contextos principais no ciclo de políticas públicas, que são: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles

envolve disputas e embates”. Compreende-se, portanto, que estes se apresentam em contínuo movimento e nisso encontra-se sua dinamicidade, pois não se repetem, se mantêm em permanente estado de modificação.

Os contextos se afetam e sofrem interferência direta, uma vez que se um é afetado, os outros também serão impactados. Em razão disso, vê-se o processo político de forma contraditória e multifacetada, pois também articula uma relação entre as dimensões macro e micro. Como afirmam Ball *et al.* (2016, p. 36), “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política”, enfatizando não apenas os contextos em que as políticas são elaboradas (Estado e instâncias legislativas), mas também, e com elevada importância, os comunitários, escolares e familiares, bem como os contextos sociais e econômicos específicos.

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

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

O segundo contexto é o da produção de textos políticos, portanto, da política em si, voltada para o público que tem interesse por esta. Nesse sentido, apresentam-se

como textos políticos, textos legislativos ou ainda sob a forma de comentários, pronunciamentos escritos ou em vídeo (BALL *et al.*, 2016).

Cabe ressaltar que a linguagem adotada nem sempre é clara e coerente e, muitas vezes, pode apresentar-se de forma contraditória, pois é resultante de disputas, confrontos, acordos e desacordos existentes entre forças dissonantes que terminam por definir o conteúdo. Nesse sentido, os textos não estão definitivamente prontos, pois podem sofrer modificações em função da agenda política dos distintos grupos políticos que defendem, às vezes, finalidades educacionais contraditórias.

O contexto da prática é o terceiro contexto no Ciclo, no qual a política está suscetível a diversas interpretações que podem resultar em mudanças significativas nos textos legais originais. Este fato se dá porque as políticas não são meramente “implementadas”, elas passam pelo crivo da sociedade quando então podem ser recriadas e interpretadas, logo não são aplicadas exatamente como foram criadas. Desse modo, é importante salientar que nas políticas públicas, sobretudo nas educacionais, os atores principais assumem papéis relevantes, principalmente no que diz respeito à elaboração e reelaboração dos textos legais, pois suas vozes têm peso primordial nesse processo.

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

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

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

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

Alguns aspectos a serem ressaltados dizem respeito a conclusões a que os autores chegaram, como: 1) a política nas escolas, denominada por eles de teoria da atuação, envolve distintas forças e fatores, tais como econômicas, sociais, ideológicas, ideacionais, os interesses, as oportunidades e as pessoas, mas também são muito materiais; 2) os textos de políticas consideram escolas ideais que não existem na realidade; 3) as atuações na política são do tipo colaborativa e coletiva, no sentido de que há negociações e interpretações, podendo, portanto, ser revistas, analisadas e, em alguns casos, até mesmo esquecidas nas escolas; 4) a implantação de uma política refere-se a um movimento cognitivo em razão de que os atores a alteram de acordo com o sentido que atribuem a elas (BALL *et al.*, 2016). Para Fenwick e Edwards (2010 *apud* BALL *et al.*, 2016, p. 18), “acima de tudo, a política também é sempre apenas parte do que os professores fazem. Há mais sobre o ensino e a vida escolar do que a política”.

O que é importante compreender é que em uma mesma escola, a política pode ser interpretada e vivenciada de distintas formas por seus atores, assim como pode levar a contradições, conflitos e confusões. A história da escola, as interações e os compromissos que esta assume também interferem na forma como a política é implantada, tornando esse processo complexo e sofisticado, pois além dos aspectos já

mencionados, as emoções, a autoestima, o poder e as tensões psicossociais presentes no âmbito institucional também fazem parte deste intrincado quadro. Depreende-se dessa afirmação que as políticas são implementadas de acordo com os aspectos institucionais de cada escola, do contexto no qual está inserida e dos atores que fazem parte da sua comunidade.

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

Em relação especificamente ao contexto, afirmam que se apresenta como: contextos situados; culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. Considera-se relevante destacar esses aspectos, tendo em vista que a escola estudada representa uma realidade diferente da comumente encontrada nas escolas brasileiras. Por essa razão, serão explicitados alguns pontos de cada um desses aspectos sinalizados. No que diz respeito ao contexto situado, este se refere à localidade, às histórias escolares e às matrículas. Nesse sentido, o nível socioeconômico, a forma de admissão, as histórias que a escola conta e que contam sobre ela, a localização geográfica e a forma como os professores, pais e alunos a veem influenciam, sobremaneira, nesse ponto.

Quanto às culturas profissionais, os autores se referem à gestão da política, às experiências, atitudes e compromissos dos professores e aos valores assumidos. Nesse caso, a implicação dos professores com a política é mais evidente, embora essa variável não seja facilmente mensurável. Não pode ocorrer conflitos entre o que apregoa a tendência nacional e o que a escola realiza.

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

Por fim, os contextos externos correspondem às pressões e expectativas externas dos grupos políticos, aos requisitos legais e às responsabilidades quanto classificações em avaliações. Nesse sentido, eles ressaltam que “atuantes não humanos”, tais como reputação e desempenho, formam parte da rede de atuação das políticas (BALL *et al.*, 2016, p. 58). A esse respeito há vários estudos realizados no Brasil que discutem as condições de trabalho do professorado, dos quais são exemplos Silva *et al.* (2019) e Assunção e Abreu (2019). Estes autores apontam a precarização e a desvalorização do trabalho docente em função de baixos salários e condições inadequadas de trabalho que resultam em dificuldades na família, na saúde e no lazer. Isso ocorre apesar das condições garantidas na Constituição Federal de 1988 e na ratificação exposta na LDB (1996), em função da reorientação das políticas públicas atreladas à concepção neoliberal.

Além do aumento nas atribuições do professor, vem aumentando de forma expressiva o número de alunos nas salas de aula, ampliando também a jornada de trabalho, sem que, em muitos casos, a remuneração acompanhe essa tendência, o que obriga o professor a trabalhar em outras instituições com o fim de melhorar sua remuneração. Há, pois, uma onda de mercantilização e flexibilização do trabalho, segundo esses autores. Outro problema atrelado a este refere-se à pouca atratividade que a carreira tem para os jovens em função da sobrecarga de trabalho e das baixas remunerações (SILVA *et al.*, 2019).

Outros pontos abordados por Assunção e Abreu (2019) referem-se ao modelo de gestão, ao grau de autonomia dos professores e, diretamente vinculados a esse primeiro aspecto, o grau de satisfação e a segurança. Também são consideradas a

questão da inovação e do desenvolvimento tecnológico que trouxe mudanças significativas para o modelo tradicional de estar em sala de aula, mas que ainda não alcançou as escolas públicas como um todo.

Entre os resultados encontrados por Assunção e Abreu (2019) está a pressão laboral representada por três dimensões: fraco apoio social (apoio da instituição e recursos adotados para isso), jornada prolongada, ambiente agitado em função da indisciplina, além de doenças ocupacionais. Destaca-se que este fator estava mais presente entre as mulheres, pois “as relações de trabalho são mediadas pelas relações de gênero” (p.9). Elas afirmam que “os indivíduos agem e reagem às circunstâncias que encontram para trabalhar que, por sua vez, são determinadas pela instância macroestrutural” (p.8). Outra descoberta do estudo é o “presenteísmo”, que vem a ser o fato de que, mesmo em condição de adoecimento, o professor não deixa de estar presente na escola, que acarreta dificuldades não só para ele, mas também para o coletivo.

As crenças dos professores também determinam em algum grau as escolhas sobre como agir, o esforço a ser despendido na execução, a perseverança, a resiliência, as formas como pensam acerca do que podem fazer, o modo como lidam com o sucesso e o fracasso e, por fim, o nível de realização que podem alcançar (NUNES, 2008). É o que se observa na experiência de grande parte dos professores que trabalham com alunos em condições desiguais, extenuantes e que elevam o nível de insatisfação por entrarem em conflito com o que desejam fazer e as reais possibilidades presentes no contexto educacional em que atuam.

Percurso metodológico

O estudo foi realizado em uma escola da rede privada do município de Teresina, fundada em 1944, por se tratar de um espaço que se destaca, desde 2006, entre as melhores escolas do Brasil e por ser uma das pioneiras na implantação de duas SRM.

A pesquisa é de natureza quali-quantitativa do tipo estudo de caso. Na pesquisa que envolve qualidade e quantidade, “categorias modificam-se, complementam-se e

transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno” (GAMBOA, 1995).

Participaram do estudo 17 sujeitos, sendo 15 professores do Ensino Fundamental que atuam com alunos do PAEE, a Coordenadora da Divisão da Educação Inclusiva e a Coordenadora do Ensino Fundamental, e os critérios para a escolha dos participantes foram: 1) atuar em classe comum com alunos do PAEE e 2) disponibilidade para participar da pesquisa.

Quanto ao perfil dos participantes, todos os profissionais envolvidos trabalham com alunos PAEE em classe comum de uma escolar regular privada, com faixa etária estendendo-se de 20 a 65 anos, sendo a maioria do sexo feminino (13). Todos têm curso superior em distintas áreas, entre estas Letras (33,3), Pedagogia (13,3) e as demais têm cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, História, Nutrição e Psicologia (53,4). Além disso, 4 delas têm mestrado e uma estava cursando o doutorado na época da pesquisa e os outros têm especialização em suas áreas de atuação. Nesse sentido, observa-se que somente as professoras que cursaram Pedagogia e Psicologia tiveram acesso à disciplina específica sobre educação especial e as demais acesso a Libras, conforme determina o artigo 59, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei 9.394 /96 que afirma que se deve garantir aos educandos PAEE professores capacitados nas classes comuns.

Os instrumentos utilizados foram o questionário e um roteiro de entrevista. Primeiramente, foi utilizado o Questionário de Avaliação de Política de Inclusão Escolar: Professor da Classe Comum (SANTOS *et al.*, 2016), oriundo de uma proposta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que pretendia avaliar a política de Educação Especial no Brasil.

Já a entrevista semiestruturada foi utilizada com os professores e as coordenadoras, com o fim de aprofundar algumas questões do questionário. As entrevistas foram gravadas em aparelho celular, arquivadas em *pendrive* e, em seguida, transcritas na íntegra para posterior análise e interpretação, buscando alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. As informações obtidas foram analisadas também considerando o referencial teórico da área.

Experiência na sala de aula

A experiência no magistério de 13 professores desta pesquisa varia de 5 a 15 anos, e duas professoras têm experiência de 30 anos só na instituição, o que demonstra que há grande variação na experiência em sala de aula. Já com o PAEE, o tempo de serviço é em média de cinco anos, pois foi a partir de 2014 que houve aumento crescente nas matrículas e na permanência desses alunos na escola pesquisada, principalmente porque todas as séries do Ensino Fundamental passaram a ter pelo menos um aluno PAEE em cada sala por turno. Este fato corrobora com os indicadores do Censo Escolar apontados por Rebelo e Kassar (2018, p. 16) quando afirmam que “o número de matrículas de alunos da Educação Especial aumentou em todas as regiões do Brasil no período de 2007 a 2014 na rede pública de ensino”.

Observa-se que todos atuam em conjunto com o professor do AEE e a equipe disponibilizada pela instituição, que conta, inclusive, com uma Coordenação de Inclusão Escolar. Nesse ponto, pode-se afirmar que há a busca por uma atuação colaborativa e coletiva, com análises e negociações entre esses atores, conforme pontuam Ball *et al.* (2016), em suas conclusões a partir de pesquisa desenvolvida no Reino Unido.

Nesse sentido, o fato de a escola ter criado um serviço destinado ao atendimento dos educandos PAEE demonstra um compromisso institucional com a política, uma vez que se tem conhecimento de que poucas escolas da rede particular do município empreendem esse esforço, inclusive disponibilizando profissionais de fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia, além de estagiários de distintos cursos de licenciatura.

Além disso, a gestão considera a relevância desse serviço e estimula a colaboração entre professores e a equipe constituída. Percebe-se envolvimento no sentido de assegurar condições estruturais, materiais e relacionais. Pode-se atestar que há uma forte inclinação para assumir uma cultura profissional em relação ao aluno PAEE, assim como um contexto material extremamente favorável (BALL *et al.*, 2016).

Caracterização do trabalho pedagógico e dos alunos PAEE

A pesquisa foi realizada somente com 15 (quinze) professores do Ensino Fundamental, contudo, são mais de 60 professores que atuam neste nível de ensino na escola em questão. Todos os professores atuam em salas comuns com aproximadamente 35 alunos, dentre os quais há entre um ou dois alunos PAEE em cada sala. Há casos em que os professores têm entre quatro e sete alunos PAEE distribuídos em diferentes salas, como é o caso de quatro professoras. Percebe-se que o número de alunos por sala, em sua maioria, está dentro do que é recomendado pela literatura da área e a Resolução nº 146/2017, artigo 28 do Conselho Estadual de Educação.

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

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

É possível perceber ainda que há uma maior incidência de alunos com transtorno do espectro autista (TEA). Os outros segmentos do PAEE estão representados em

pouquíssimo número, como os que apresentam deficiência física (Paralisia Cerebral, Distrofia Muscular Crônica e Síndrome de Rett), com 8 (oito) educandos, 3 (três) com deficiência auditiva, mas sem nenhum que tenha surdez, e somente 4 (quatro) que têm deficiência intelectual (Síndrome de Down e Prader Willi).

No final do ano letivo, a instituição determina que os professores repassem as turmas de uma série para outra, com o intuito de informar sobre os alunos, sobretudo os alunos PAEE e os casos que necessitam de um olhar mais acurado. Nos casos dos alunos PAEE, o repasse é feito a fim de dar continuidade ao trabalho que é realizado com cada aluno de um ano para o outro. Para os estudantes que possuem o Planejamento Educacional Individualizado, os docentes da série anterior elaboram junto com a Coordenadora do Serviço de Inclusão e a professora do Atendimento Educacional Especializado as metas para o primeiro semestre do ano que se inicia e, posteriormente, o professor da série atual é quem continua o processo de elaboração do PEI para estes alunos (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018; PEREIRA; NUNES, 2018). A existência do PEI auxilia a prática pedagógica do professor e torna possível e amplia as potencialidades do educando, como afirmam Siqueira *et al.* (2012) e Tannús-Valadão (2014).

Desdobramentos da identificação do(a) aluno(a) PAEE

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

O serviço utilizado atualmente para a escolarização dos alunos PAEE na instituição em estudo é o AEE que acontece na sala comum no Ensino Fundamental. Ressalta-se que o fato de ocorrer na sala comum o diferencia do modelo proposto pela política, conforme os documentos norteadores (Portaria nº13/2007; Decreto 7611/11; Portaria nº 4/2009) que determinam que seja realizado nas SRM. Esse é um grande

diferencial que merece ser destacado, pois tem-se, nesse caso, algo mais próximo ao Ensino Colaborativo (MENDES *et al.*, 2018).

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

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

Planejamento

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

Projeto Político Pedagógico da escola

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

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

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

Planejamento Curricular Coletivo

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

Os profissionais da escola que participam das reuniões do planejamento curricular coletivo são: coordenador pedagógico, profissional(ais) de apoio à inclusão, professor(es)

de educação especial, professores do ensino comum, profissional responsável pela Educação Especial da sua rede de ensino (coordenadora do Serviço de Inclusão), outro profissional de dentro da escola, a fim de afinar as demandas ocorridas por série, planejar os conteúdos e verificar as atividades por disciplina.

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

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

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

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

Os conteúdos abordados nessas formações são: necessidades pedagógicas dos alunos PAEE como um todo (41,6%), necessidades pedagógicas dos alunos PAEE da escola

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

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

Planejamento do trabalho pedagógico

No que se refere à participação nas reuniões do planejamento do trabalho pedagógico, indica-se que os professores pesquisados “sempre” participam dessas reuniões (100%), além desses participam o coordenador pedagógico da escola, os membros da equipe disciplinar e o(s) profissional(ais) de apoio à inclusão escolar (100%). Essas reuniões ocorrem uma vez por semana e têm a duração de mais de 2 e até 3 horas (100%).

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

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

listados temas de formações com os quais se identificassem e/ou questões que necessitassem de aprimoramento em suas práticas.

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

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

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

Planejamento específico para o aluno PAEE

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

Portanto, ressalva-se a importância da participação dos professores da classe comum nos planejamentos com o professor especialista, a fim de promover de fato a inclusão na sala comum e materiais que supram de fato as necessidades desse alunado, a

partir da elaboração de metas que são revistas com estes diariamente (SIQUEIRA, 2012). De igual modo, reafirma-se a necessidade de que a família, o aluno e outros profissionais participem desse planejamento, com vistas a aperfeiçoar o trabalho que já vem sendo desenvolvido.

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

Os participantes da pesquisa indicam que “frequentemente” recebem apoio de membro(s) da equipe multidisciplinar para planejar o ensino individualizado para o PAEE em sala comum (100%). Sobre o grau de satisfação quanto a esse apoio, 26,6% indicaram que consiste no grau 03; 33,3% apontaram o grau 04 e 26,6% sinalizaram o grau 05, o que indica que, apesar das lacunas, o trabalho realizado pelo professor do AEE juntamente com o professor da sala comum é satisfatório. As professoras Ipê Amarelo e Carnaúba afirmam que o trabalho em parceria não alcança grau 05 porque observam que “a professora do AEE está sobrecarregada”, de modo que nem “sempre” é possível atender a todas as demandas.

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

Caracterização da prática pedagógica

A caracterização da prática pedagógica dos professores, nesta categoria, aborda a participação dos alunos PAEE nas atividades das turmas; as modificações ou não na prática pedagógica; o grau de satisfação dos professores com o apoio do professor de educação especial e as diferenciações curriculares.

Entre os professores pesquisados, 78, 3% afirmaram que mais da metade dos estudantes participa das atividades propostas (atividades impressas diferenciadas, utilização de recursos pedagógicos, atividades em grupo, atividades de vídeo e projetos interdisciplinares que acontecem na escola) e 21,7% não responderam a este item, o que se justifica pelo fato de que esses professores trabalham com estudantes do PAEE que não necessitam de atendimento individualizado.

No quesito modificações na prática pedagógica para trabalhar com o aluno PAEE, 67% dos professores pesquisados indicaram que “às vezes” realizam modificações em sua prática pedagógica, sobretudo nos casos mais necessários e 33% não respondeu a este item.

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

Os participantes indicam que sempre (100%) recebem apoio do professor de educação especial para realizar as modificações necessárias para o PAEE e o grau de satisfação destes com o serviço varia entre três e quatro, em uma escala que vai até cinco (100%).

Todos os professores (100%) apontam que sempre recebem auxílio do professor de Educação Especial e o grau de satisfação deles com o serviço varia entre 04 e 05 (73,4%) e para os outros a satisfação é de grau 03 (26,6%). No que diz respeito às estratégias de ensino, 53,3% dos participantes indicaram que “sempre” que necessárias são realizadas diferenciações nestas; 33,3% sinalizaram que isso ocorre “frequentemente”, 6,6% apontaram que só “às vezes” isso acontece e 6,6% dos professores não respondeu a esta questão. Isso demonstra que o professor da classe comum toma as decisões referentes à melhor forma de implementar o currículo, de acordo com o que Hainaut (*apud* PACHECO, 2006) afirma, ou seja, de que este consiste em uma definição da educação que se pretende transmitir.

Considera-se que, embora o modelo adotado pela instituição não se caracterize como ensino colaborativo (MENDES *et al.*, 2018; MENDES *et al.*, 2011), há uma valorização do trabalho deste profissional e uma troca positiva entre este e os professores da classe comum.

Quanto aos materiais/recursos didáticos, 66,6% dos professores apontam que sempre que necessário são realizadas diferenciações nos materiais/recursos didáticos e 33,4% afirmam que não modificam porque os alunos conseguem cumprir as atividades com o material adotado e elaborado pelos próprios professores para a turma.

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

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

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

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

dos professores e/ou acompanhantes e os casos mais leves conseguem interagir com autonomia.

A política na perspectiva dos professores

No que diz respeito à percepção da política de inclusão pelos professores, é importante salientar que estes percebem os conflitos existentes, acentuam que estão colocando em prática o que ela propõe, assim como manifestam que a instituição disponibiliza uma estrutura adequada.

Por outro lado, ressaltam que há uma cobrança da família quanto ao que deve ser feito. Pode-se perceber que no âmbito privado também há reivindicações da família quanto a como deve ser o atendimento ao aluno, ainda que este tenha acesso a todos os procedimentos, materiais, recursos e avaliações que são disponibilizados pela instituição.

Considera-se que os professores incorporaram o discurso sobre a inclusão não apenas como forma de cumprimento da legislação em vigor, mas fundamentalmente pela postura adotada pela instituição quanto a sua execução e isso faz toda a diferença (BALL *et al.*, 2016; MAINARDES, 2006).

Considerações finais

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

A escola da referida pesquisa apresenta um número expressivo de alunos PAEE. Comparando-se com as escolas da rede pública de ensino que trazem uma amostragem

de 1% de alunos incluídos, a escola supracitada inclui 3%, considerando a quantidade total do seu alunado.

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

Nota-se o que destaca Ball *et al.* (2016) acerca de como nas escolas as políticas também são escritas a partir das produções dos sujeitos dessa comunidade, e como esse lócus torna essas políticas vivas e atuantes (ou não). Por esta razão, a implantação de políticas torna-se um processo de mudanças a partir das condições e dos contextos nas quais se desenvolvem.

Considera-se que este estudo se diferencia por enfatizar as políticas de inclusão na visão dos professores da classe comum e não na perspectiva dos professores do atendimento educacional especializado (AEE), ainda que esta seja a política primordial acerca da inclusão e o foco na maioria das pesquisas realizadas neste campo em nível nacional.

Quanto ao objetivo desta pesquisa, inicialmente no que diz respeito à identificação das políticas de inclusão escolar na rede particular no município de Teresina – PI, percebe-se que estas tiveram início na escola em questão, de modo sistematizado, em 2008, com o intuito de atender à política de educação especial na perspectiva inclusiva, bem como com o intuito ainda de socialização das pessoas PAEE. Posteriormente, efetiva-se de acordo com as determinações dos dispositivos legais, como por exemplo o Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Contudo, esta escola apresenta perfil inclusivo, pois sempre teve alunos com deficiência e, em 2014, foi criado o Serviço de Inclusão, período em que houve um aumento significativo no número de matrículas de estudantes PAEE.

Na escola estudada, em particular, nota-se que o foco é otimizar o ensino nas salas de aulas, portanto, os alunos não frequentam o AEE no contraturno. O trabalho pedagógico é realizado na sala de aula comum. Esse é um grande diferencial.

Com relação à atuação prática dos professores da classe comum na área da educação especial, destaca-se que cabe ao professor da classe comum estar à frente do processo de escolarização dos estudantes PAEE, assim realizam adequações no conteúdo, na avaliação e no currículo desses alunos em parceria com a equipe de inclusão.

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

Nota

1. Público-alvo da educação especial são denominadas as pessoas com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, A. A.; ABREU, M. N. S. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, sup. 1, p. 1-16, 2019.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

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

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

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

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 6º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivos ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 29 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.845**, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm>. Acesso em: 5 jul. 2019.

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

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Especial. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

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

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil/Subchefia para Assuntos jurídicos.

Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2011.

BRASIL., **Nota técnica Nº 04 / 2014** / MEC / SECADI / DPEE de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-notto4-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 15 jan. 2020.

BERSCH, R. de C.; PELOSI, M. B. **Portal de ajudas técnicas para a educação:** equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação de computador. Brasília: MEC: SEESP, 2017.

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

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

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

GALVÃO FILHO, T.; DAMASCENO, L. Recursos de acessibilidade na educação especial. In: BRASIL-MEC. **Saberes e Práticas da Inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem, deficiência múltipla. Brasília, SEESP/MEC, 2002, p. 51-56.

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

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

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação.** PPGE/ME FURB. v.1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006.

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

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

Junqueira & Marin, 2010.

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

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

NUNES, M. F. O., Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2008, p. 29-42.

PORTO, P. P., MARQUEZINE, M. C., TANAKA, E. D. O. **Atendimento Educacional Especializado**. Marília: ABPEE: Marquezine&Manzini, 2013.

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

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

SILVA, O.O.N. da; MIRANDA, T. G; BORDAS, M.A.G. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 39, 2019.

SIQUEIRA, C. F.O. de; MASCARO, C.A.A. de C.; VIANNA, M.M.; SILVA, S. E. da; REDIG, A.G. Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: **VII Congresso Brasileiro de Educação Especial, V Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial**, Anais. São Carlos: UFSCAR, 2012.

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

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

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

VINENTE, S. DUARTE, M. Universalização do atendimento escolar aos estudantes

público-alvo da educação especial: notas sobre os planos nacionais de educação (2001 e 2014). **Revista pedagógica**, v. 18, n.38, 2016.

HISTÓRICO

Submetido: 01 de Nov. de 2021.

Aprovado: 21 de Dez. de 2022.

Publicado: 27 de Dez. de 2022.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

Nascimento, M.V.M.B. Do; Lustosa, A.V.M.F.; Política de Educação Especial em escola particular de ensino. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022, eISSN: 2526-8449.