

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



AMANDA SANTANA GOMES SILVA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

SÃO CARLOS - SP

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

AMANDA SANTANA GOMES SILVA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

Texto de Defesa da Dissertação de Mestrado apresentado à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como critério para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Enicéia Gonçalves Mendes.

SÃO CARLOS - SP

2022

Gomes Silva, Amanda Santana

Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de São Paulo / Amanda Santana Gomes Silva -- 2022.
162f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Enicéia Gonçalves Mendes

Banca Examinadora: Carla Ariela Rios Vilaronga,
Rosângela Gavioli Prieto

Bibliografia

1. Política Pública Educacional. 2. Atendimento AEE Colaborativo. 3. Educação Integral. I. Gomes Silva, Amanda Santana. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Amanda Santana Gomes Silva, realizada em 13/05/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (UFSCar)

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto (USP)

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

RESUMO

A demanda pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) vem em uma considerável crescente no Brasil, assim como também a Educação Integral, possivelmente, em decorrência de Políticas Públicas, tais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê a oferta de Educação em Tempo Integral com permanência mínima de sete horas por dia na escola, em pelo menos metade das escolas até o ano de 2024. Contudo, as políticas educacionais nem sempre são convergentes, quando recomendam, por exemplo, que o atendimento educacional especializado para estudantes do público-alvo da educação especial seja uma oferta extraclasse, em contraturno escolar, e ao mesmo tempo preveem o aumento da oferta de escolas de tempo integral. Nestes casos, cabe questionar como as escolas com oferta de educação em tempo integral estão equacionando o AEE, que não pode ser ofertado no contraturno? O município de São Paulo instituiu em sua política três modalidades de AEE: Colaborativo, Itinerante e Contraturno. Assim, tomando como base o referencial teórico-metodológico da Abordagem do Ciclo de Políticas para analisar políticas educacionais, o presente estudo visou descrever e analisar como é realizado o AEE em escolas de tempo integral em uma das diretorias regionais de educação do referido município. A investigação envolveu três escolas, com participação de 22 professores e professoras de sala comum, duas professoras de AEE e seis gestoras. A coleta de dados envolveu análise documental, questionários com perguntas abertas e fechadas e observação sistemática. Os professores do ensino comum apontaram a importância de atuar colaborativamente em parceria com professor especializado. Nas escolas em que não havia professor especializado, os docentes pontuaram a necessidade deste profissional para o atendimento educacional especializado dos estudantes do público-alvo da educação especial. Os professores destacaram a importância de os projetos das unidades educacionais considerarem a integralidade dos sujeitos e a inclusão escolar como forma de favorecer a participação de todos indiscriminadamente. A pesquisa analisou onze políticas educacionais, evidenciando as tratativas abordadas, o AEE Colaborativo, por exemplo, só é mencionado na Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEE-EI). A intersetorialidade é um aspecto que surgiu na análise e deve ser considerada como condição para qualificar a oferta e as experiências da Educação Integral, contribuindo com o processo de escolarização dos educandos do público-alvo da educação especial. O estudo sugere que a Educação Integral em tempo integral tende a ampliar as possibilidades de AEE, desde que se considere outras maneiras de oferta do serviço para além do AEE exclusivamente extraclasse, em salas de recursos multifuncionais, em contraturno, o que está priorizado nas políticas educacionais brasileiras.

Palavras-chave: Política Pública Educacional. Abordagem do Ciclo de Políticas. Educação Especial. Educação Integral. Atendimento AEE Colaborativo.

ABSTRACT

The demand for Specialized Educational Assistance (SEA) has been growing considerably in Brazil, as well as Integral Education, possibly because of Public Policies such as Fundeb and the National Education Plan (NEP). The NEP establishes the offer of Education full-time, with a minimum stay of seven hours a day at school, in at least half of the schools by the year 2024. However, educational policies are not always convergent, when they recommend, for example, that SEA for students with Special Educational Needs (SEN) is an extra-class offer, in contrast to school shifts, and at the same time foresee an increase in the offer of full-time schools. In these cases, it is worth questioning how schools with full-time education are equating the SEA, which cannot be offered in the counter shift? The city of São Paulo instituted in its policy three modalities of SEA: Collaborative, Itinerant and Counter-shift. Thus, based on the theoretical-methodological framework of the Policy Cycle Approach to analyze educational policies, the present study aimed to describe and analyze how SEA is equated in full-time schools of one of the regional division of education in that municipality. The investigation involved three schools, with the participation of 22 regular teachers, two specialized teachers and six principals. Data collection involved document analysis, questionnaires with open and closed questions and systematic observation. The teachers of regular education pointed out the importance of working collaboratively, in partnership with a specialized teacher. In schools where there was no specialized teacher, teachers pointed out the need for this professional to serve SEN students. Teachers highlighted the importance of school projects considering the integrality of subjects and school inclusion as a way of promoting the participation of all indiscriminately. The study suggests that full-time Integral Education tends to expand the possibilities of SEA, in addition to exclusively extracurricular AEE, in shifts, and in resource rooms, a model prioritized in Brazilian Special Education policies.

Keywords: Public Educational Policy. Approach to the Policy Cycle. Special Education. Full-Time School. Specialized Educational Assistance.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CONTEXTOS DO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DE UMA POLÍTICA	22
FIGURA 2 - ESQUEMA DO DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	41
FIGURA 3 - PERFIL DAS ESCOLAS COM RESPECTIVOS NOMES FICTÍCIOS	46
FIGURA 4 - MATRIZ CURRICULAR DO PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL	71
FIGURA 5 - ADESÕES AO PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL DE 2016 A 2021	73
FIGURA 6 - NUVEM DE PALAVRAS EXTRAÍDA DOS TEXTOS POLÍTICOS PAULISTANOS	79
FIGURA 7 - PPEE-EI E SUA ORGANIZAÇÃO TEXTUAL.....	84
FIGURA 8 - DIAGRAMA DE SANKEY SOBRE A RELAÇÃO DOS TEXTOS DOCUMENTAIS COM OS CÓDIGOS	87
FIGURA 9 - SISTEMA DE INTERVENÇÃO MULTICAMADAS OU MULTINÍVEIS	100
FIGURA 10 – INTERSETORIALIDADE – TRECHOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	104
FIGURA 11 – INTERSETORIALIDADE – TRECHOS RESPOSTAS DOS GESTORES DAS ESCOLAS...	105
FIGURA 12 - ESQUEMA DE SERGE EBERSOLD PARA A ACESSIBILIDADE	116

As ilustrações desta dissertação foram descritas com o objetivo de serem acessíveis a todos os leitores. A descrição foi elaborada por Amanda Santana Gomes Silva.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - PERFIL ETÁRIO E DO TEMPO DE ATUAÇÃO DOS PARTICIPANTES	54
GRÁFICO 2 - TIPOS DE ADEQUAÇÕES.....	115
GRÁFICO 3 - PROPONENTE DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SUAS RESPECTIVAS U.E.	122

As ilustrações desta dissertação foram descritas com o objetivo de serem acessíveis a todos os leitores. A descrição foi elaborada por Amanda Santana Gomes Silva.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - MATRIZ DE REFERENCIAL TEÓRICO	20
QUADRO 2 - ATORES DA POLÍTICA E SUAS RESPECTIVAS ATUAÇÕES	24
QUADRO 3 - DIMENSÕES CONTEXTUAIS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	24
QUADRO 4 - ELEMENTOS PARA BOA COMUNICAÇÃO	33
QUADRO 5 - EXEMPLO DE PLANO DE COENSINO	34
QUADRO 6 – AUTOAVALIAÇÃO DE COENSINO	36
QUADRO 7 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	43
QUADRO 8 - PERFIL DAS ESCOLAS PESQUISADAS/CONTEXTOS MATERIAIS	47
QUADRO 9 - CONTEXTOS SITUADOS DOS LOCAIS PESQUISADOS	48
QUADRO 10 - CONTEXTOS EXTERNOS DOS LOCAIS PESQUISADOS	49
QUADRO 11 – ESCOLAS E PROFESSORES PARTICIPANTES	51
QUADRO 12 - PERFIL E CARACTERIZAÇÃO DAS GESTORAS	52
QUADRO 13 – PERFIL DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	52
QUADRO 14 - QUESTIONÁRIOS	56
QUADRO 15 - DIÁRIO DE CAMPO	57
QUADRO 16 - RELAÇÃO DE DOCUMENTOS POLÍTICOS ANALISADOS E AS RESPECTIVAS INFORMAÇÕES	58
QUADRO 17- ATIVIDADE DESENVOLVIDA EM CADA VISITA	61
QUADRO 18 - ASPECTOS CONSIDERADOS NAS VISITAS DE OBSERVAÇÃO	62
QUADRO 19 - DIMENSÃO CONTEXTUAL E SEUS RESPECTIVOS ASPECTOS	63
QUADRO 20 - DIAS E HORÁRIOS DAS VISITAS DE OBSERVAÇÃO	63
QUADRO 21- PROJETOS DO PROGRAMA INCLUI	69
QUADRO 22 - CONTEXTOS MATERIAIS DOS LOCAIS PESQUISADOS	94
QUADRO 23 - CONTEXTOS SITUADOS DOS LOCAIS PESQUISADOS	95
QUADRO 24 - CONTEXTOS EXTERNOS DOS LOCAIS PESQUISADOS	96
QUADRO 25 - RESPOSTAS DAS PR-AEE EM RELAÇÃO ÀS SUAS PRÁTICAS DO AEE	106
QUADRO 26 - ARTICULAÇÃO E ORIENTAÇÃO ACERCA DOS EPAEE	112
QUADRO 27 - RESPOSTAS DAS PROFESSORAS SOBRE SENTIR-SE CONFIANTE NA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA	119

Os quadros desta dissertação foram descritos com o objetivo de serem acessíveis a todos os leitores. A descrição foi elaborada por Amanda Santana Gomes Silva.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - FREQUÊNCIA DAS PALAVRAS UTILIZADAS PARA A ANÁLISE LEXICAL E GERAÇÃO DA NUVEM DE PALAVRAS.....	80
TABELA 2 - TABELA CÓDIGO-DOCUMENTO	92
TABELA 3 - DIMENSÕES CONTEXTUAIS: ALGUNS ASPECTOS.....	93

As tabelas desta dissertação foram descritas com o objetivo de serem acessíveis a todos os leitores. A descrição foi elaborada por Amanda Santana Gomes Silva.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
AMA	Assistência Médica Ambulatorial
AVE	Auxiliar de Vida Escolar
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEI	Centros de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEU	Centro de Educação Unificado
CJ	Complementação de Jornada
DA	Deficiência Auditiva
DIEE	Divisão de Educação Especial
DI	Deficiência Intelectual
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
DV	Deficiência Visual
EMEBS	Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos
EMEE	Escolas Municipais de Educação Especial
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EOL	Escola <i>On Line</i>
EPAAE	Estudante Público-Alvo da Educação Especial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GP-FOREESP	Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
GR	Grau de Magnitude
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEP	Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Ações Unidas
PAAI	Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
PDE	Prêmio de Desempenho Educacional
PEA	Projeto Especial de Ação
PL-AEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PME	Plano Municipal de Educação
PNEE-EI Inclusiva	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEE-EI	Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PPGEES	Programa de Pós-graduação em Educação Especial
Pr-AEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PSPEI	Política São Paulo Educadora e Educação Integral
PTRF	Programa de Transferência de Recursos Financeiros
Q-DCEI Integral	Questionário para Diretores e Coordenadores de Escolas de Tempo Integral
Q-PRAEETI	Questionário para Professores de AEE em Escolas de Tempo Integral
Q-PSCEI Integral	Questionário para Professores de Sala Comum em Escolas de Tempo Integral
RME	Rede Municipal de Ensino
RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SAAI	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAPNE	Salas de Apoio às crianças com Necessidades Educacionais Especiais
SAPNES	Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
SME	Secretaria Municipal de Educação
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SPDM	Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina
SPI	Programa São Paulo Integral
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
STF	Supremo Tribunal Federal
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UBS	Unidade Básica de Saúde
U.E	Unidade Escolar
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
V1	Visita um
V2	Visita dois
V3	Visita três

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E TEORIA DA ATUAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE STEPHEN BALL	22
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL	27
CAPÍTULO 3 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O ENSINO COLABORATIVO	32
CAPÍTULO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO	41
4.1 Local	45
4.2 Participantes	49
4.2.1 Perfil e caracterização de professores de Classe Comum	50
4.2.2 Perfil das Professoras de AEE	54
4.2.3 Perfil das Gestoras	55
4.3 Materiais e Equipamentos	55
4.4 Instrumentos	55
4.5 Procedimentos de coleta de dados	57
4.5.1 Estudo documental	58
4.5.2 Serviços de AEE com base no discurso de atores acerca da atuação da política educacional - <i>Survey</i>	60
4.5.3 Estudo da organização e funcionamento do AEE nas escolas - observação da prática	61
4.6 Procedimentos de análise de dados	64
CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E DISCUSSÕES	66
5.1 O Contexto de Influência da Rede Municipal de Ensino de São Paulo	66
5.1.1 A Educação Integral na RME-SP	70
5.1.2 A Educação Especial Inclusiva na RME-SP	74

5.2 O Contexto de Produção de Texto nas Políticas de Educação Especial e Educação Integral do Município	78
5.3 As Dimensões Contextuais das Escolas para além da Organização e do Funcionamento do AEE	93
5.4 Contexto da Prática e Atuação Política: a escolarização dos EPAEE a partir da caracterização de professores de sala comum e das professoras de AEE	96
5.4.1. A política de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Escola Integral	98
5.4.2. Intersetorialidade, Escola Integral e a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial	103
5.4.3. Atendimento Educacional Especializado na Escola de Tempo Integral	106
5.4.4. Atendimento Educacional Especializado Colaborativo	107
5.4.5. Plano Educacional do Atendimento Educacional Especializado (PL-AEE)	110
5.4.6 Acessibilidade em Escolas de Tempo Integral	113
5.4.7. Senso de autoeficácia e a formação dos professores de estudantes público-alvo em escolas de tempo integral	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	137
ANEXOS	152

APRESENTAÇÃO

A educação, como sustentava Paulo Freire (1983), é um ato político, de amor e de coragem que não pode temer o debate. A minha jornada amorosa e corajosa com a educação inicia-se ainda nos tempos de escola, onde sempre me dediquei aos estudos e me encantava a magia da descoberta e das aprendizagens, sem temer qualquer debate político e ético. Papai dizia que era por meio dos livros e do conhecimento que conseguiríamos mudar os rumos de nossas vidas. Estudei, cresci, me formei e iniciei a carreira docente, cheia de percalços, mas, repleta de coragem, postura ética, ação política e resistência.

A minha opção foi atuar na educação pública, desejando fortalecê-la, unir forças e lutar para a melhoria de sua qualidade dia após dia, possibilitando novos rumos aos muitos que nela se encontram. Fui aprovada no concurso público da cidade de São Paulo, e em 2016, ingressei numa escola de Educação Infantil, onde conheci o JP, uma criança com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) que me motivava, ainda mais, a atravessar mais de 40 quilômetros, todos os dias, para enfrentar o desafio de contribuir para a promoção da inclusão, favorecendo a permanência e aprendizado no ambiente escolar. Essa foi a minha primeira experiência com um aluno do Público-Alvo da Educação Especial, o início da minha trajetória na Educação Especial Inclusiva. Naquele mesmo ano, a rede municipal de São Paulo ofertava uma especialização em Educação Especial e eu não pensei duas vezes, pois, esta era a minha oportunidade de conhecer mais e refletir a *práxis* educativa, principalmente no âmbito da Educação Especial. Assim, me especializei em Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-São Paulo).

Em 2017, já no final do ano, fui designada a assumir o cargo de Professora de Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais em uma nova escola, de tempo integral. Novamente surgiu o desafio de repensar a Educação Especial Inclusiva e ressignificar a oferta do Atendimento Educacional Especializado, considerando a integralidade dos sujeitos. Pensar a oferta de Educação Integral, resumidamente, é possibilitar melhor qualidade de ensino, é considerar a diversidade e diminuir as desigualdades. Gosto muito da prerrogativa de pensar a educação como possibilidade de mudança, que considera o indivíduo em todos os seus aspectos - a Educação é Integralidade.

Com esse desafio em mente, me propus a pesquisar mais sobre essa temática, acreditando que o caminho para uma nova descoberta seria a Universidade, e assim, me inscrevi para o processo seletivo do Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação

Especial (PGEES), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por ser um programa voltado especificamente para a Educação Especial. Meu intuito era o de buscar respostas para as minhas indagações de forma que eu pudesse contribuir através dos resultados encontrados na pesquisa, com a minha prática e a de outros profissionais, com pesquisadores e redes de ensino que defendem a concepção de Educação Integral. Acredito, com base na teoria e em minha experiência, que a Educação Integral é o caminho para melhorarmos a qualidade da Educação em nosso país e, conseqüentemente, qualificar a Educação Especial Inclusiva. Ingressar no PPGEES da UFSCar e no Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREEP) foi um processo de grandes aprendizados e uma imensurável conquista.

Esta pesquisa é resultado de uma busca por sanar questões pessoais de atuação profissional e questões políticas, pois, pode contribuir na melhoria da qualidade da oferta de educação para todos e do Atendimento Educacional Especializado, pois indagações que inicialmente eram só minhas, com o decorrer da pesquisa identifiquei que eram de muitos. Dedicar-me à pesquisa, encontrar e desencontrar respostas e me defrontar com a magia das descobertas, está entre as minhas melhores escolhas, que me rendeu um aprimoramento profissional, muitos aprendizados e essa dissertação.

Boa leitura!

INTRODUÇÃO

A promoção ao acesso universal e à qualidade da educação são os principais eixos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), em conformidade com a previsão do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 (BRASIL, 2014a). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; BRASIL, 2009a) reconhece o direito dessas pessoas à educação, assegurando que o sistema educacional inclusivo deve ser estabelecido em todos os níveis, com objetivo de garantir a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre e ao pleno desenvolvimento do potencial humano, o que exige a construção de ambientes escolares, capazes de garantir o desenvolvimento integral de todos os estudantes, sem exceção.

A principal diretriz política da Educação Especial nos tempos atuais baseia-se na perspectiva de inclusão escolar, assunto que tem sido amplamente discutido em território nacional e internacional, especialmente ao se tratar da democratização do ensino aos Estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE)¹. No cenário brasileiro, o PNE estabelece em sua Meta 4, universalizar o acesso ao ensino básico e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado preferencialmente na rede regular de ensino com a garantia de sistema educacional inclusivo, de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Tanto a Educação Especial, quanto a Educação Integral, são propostas contemporâneas, inclusivas, sustentáveis e fundamentais para a superação das desigualdades (SÃO PAULO, 2020). Nesse sentido, segundo os dispositivos legais de políticas educacionais vigentes (BRASIL, 2008a; 2011a), a frequência à escolarização em classe comum para as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação (AH/SD)² está associada ao AEE em escolas de ensino comum na rede regular de ensino. O AEE deve ser garantido e oferecido de forma igualitária, respeitando a diversidade e as especificidades apresentadas pelos indivíduos, garantindo, sempre que necessário: adequações arquitetônicas, acomodações curriculares e recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva

¹ Neste texto opta-se pelo uso da sigla EPAEE para designar os Estudantes Público-alvo da Educação Especial, pois, a rede municipal de ensino de São Paulo nomeia com a sigla PAEE, comumente utilizada para se referir a este público, aos Professores de Atendimento Educacional Especializado, que aqui utilizaremos a sigla Pr-AEE para melhor compreensão do leitor.

² Na presente pesquisa optou-se por utilizar a terminologia Altas Habilidades ou Superdotação por ser preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

(BRASIL, 2009b). Assim, a acessibilidade deveria ocorrer em todos os contextos escolares e não somente na sala de aula comum e/ou SRM, e envolve alternativas pedagógicas diversificadas, uso de recursos, além da desmistificação de paradigmas acerca da educação especial na perspectiva inclusiva e o rompimento do capacitismo estrutural³.

A Constituição Federal de 1988 traz no art. 3º, inciso IV, como um dos seus objetivos fundamentais: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Define, no art. 205, a educação como um direito de todos, com o compromisso de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, no art. 208, inciso III, “a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definiu a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando sua atuação complementar ao ensino regular – “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (BRASIL, 1999).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão (BRASIL, 2008b, 2009a).

Na Resolução Federal nº 4, em seu art. 5º, é mencionado que o AEE deve ser realizado prioritariamente na SRM, ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) (BRASIL, 2009b). O Decreto nº 7.611, em seu art. 2º expressa a definição de Atendimento Educacional Especializado como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos organizados institucional e

³ Capacitismo é a discriminação e o preconceito social contra pessoas com alguma deficiência. O termo é tradução da palavra inglesa *ableism*, e refere-se à discriminação, preconceitos e opressão contra pessoas com deficiência, advindas de situações em que são vistas como inferiores às pessoas sem deficiência ou de situações de opressões. (TOBOSO; FERREIRA, 2021).

continuamente, prestados nas formas complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento como apoio permanente, e suplementar aos estudantes com AH/SD, com frequência dos EPAEE às SRM (BRASIL, 2011a). A legislação educacional brasileira, a PNEE-EI prevê, ainda, que o AEE não seja substitutivo, para que não se prive o estudante da experiência plena de estar com seus pares da classe comum, aprendendo o mesmo currículo e tendo as mesmas oportunidades educacionais que somente a participação em uma turma comum pode oferecer (BRASIL, 2008a).

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) trouxe uma série de direitos e garantias para as pessoas com deficiência, dentre os quais, o direito à educação:

Art. 27 – a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), os dispositivos legais seguem na mesma direção da LBI, tendo a Educação Especial Inclusiva com afirmações que trazem garantias de direitos aos EPAEE, assumindo-se assim, a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015; ONU, 2018) e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável⁴ (ODS), quanto aos objetivos de aprendizagem do currículo escolar da cidade do Ensino Fundamental - publicado em 2017. Destaca-se neste estudo, o Objetivo 4 (quatro) dos ODS que visa a Educação de Qualidade e tem como meta, garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e, promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, com ressalva ao item 4.5 que preconiza “garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência” (ONU, 2015).

Entretanto, dispositivos de outras políticas educacionais em curso, tal como o PNE (BRASIL, 2014a), prevê o aumento da oferta de educação em tempo integral, podendo entrar em conflito com a prestação de serviços do AEE em contraturno escolar, já que, os estudantes precisam permanecer por no mínimo sete horas-relógio na escola. Segundo Bobbio (2004), pode haver direito sem democracia, todavia, não há democracia sem direito,

⁴ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se constituem num apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil. (ONU, 2015).

pois, esta exige normas definidoras, isto é, “regras do jogo” sobre os modos de aquisição e exercício do poder. O poder é exercido por força de lei, no caso da educação, pela sua concretização em políticas públicas educacionais, federais, estaduais e/ou municipais elaboradas para garantir o direito à educação de qualidade para todos.

Destarte, é possível indagar sobre políticas educacionais que não possuem diretrizes norteadoras ou ainda, que contrastam em suas orientações de acordo com sua esfera (municipal, estadual e federal). Podemos exemplificar com a política, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, prevê a realização do AEE preferencialmente em SRM, no contraturno escolar (BRASIL, 2011a), enquanto que a PNE (BRASIL, 2014a) prevê a ampliação da permanência dos estudantes na escola, o que hipoteticamente, inviabilizaria o AEE em contraturno escolar, e neste sentido, percebemos um conflito entre as políticas que não orientam sobre esta especificidade – a Educação Integral e AEE contraturno.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) instituiu o Plano Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2015), traçando dentre suas metas, a de número 6 (seis) - aumentar consideravelmente a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica em um prazo de dez anos. E como é concebido o AEE nas modalidades oferecidas pela RME-SP em unidades escolares que ofertam a educação em tempo integral?

No município de São Paulo, orientações referentes às práticas de AEE aos EPAEE são normatizadas pela Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁵ (PPEE-EI), que em seu art. 23, parágrafo quarto, explicita que o estudante matriculado no Programa São Paulo Integral (SPI), não deverá beneficiar-se do AEE na modalidade de contraturno devido ao tempo de permanência na escola (em média, sete horas-relógio), a não ser que não haja comprovadamente outra forma para atendê-lo (SÃO PAULO, 2016a).

Todavia, ao mesmo tempo em que há na legislação municipal um impedimento para a realização do AEE no contraturno, no contexto das SRM em escolas de tempo integral, a maioria das equipes escolares e familiares dos EPAEE, aparentam considerar o AEE em SRM como único potencializador de aprendizagens e desenvolvimento de EPAEE. E, como

⁵ A Portaria Secretaria Municipal de Educação (SME) nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016 regulamenta o Decreto nº 57.379 de 13 de outubro de 2016 que institui no Sistema Municipal de Ensino a PPEE-EI (SÃO PAULO, 2016c).

ofertar o AEE, se em escolas de tempo integral o estudante deve permanecer na classe comum o tempo todo e não frequentar o AEE contraturno?

É possível observar que as políticas públicas de educação especial trazidas até o momento, demonstram a predominância da orientação para realização do AEE em SRM. Considerando os textos políticos educacionais mencionados, é possível observar que a SRM fica referenciada como serviço de apoio essencial e predominante.

De acordo com a legislação vigente, 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. Esse atendimento visa complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (BRASIL, 2008a).

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o ensino em classe comum precisa atender as demandas dos estudantes e favorecer sua participação e aprendizagem, caso contrário, não adiantaria ampliar sua jornada para o atendimento em contraturno, por uma ou duas horas semanais para a oferta do AEE em SRM como a política atual de Educação Especial pressupõe, pois isto, presume que o problema está centrado no estudante e não na escola.

Mendes e Malheiros (2012), consideram ainda que o AEE contraturno é posto de modo que o serviço de apoio extraclasse seja um modelo único de apoio e de atendimento educacional especializado.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), afirmam que parece haver privilégio de determinados aspectos da legislação em detrimento de outros, como é o caso do investimento demasiado e único no AEE em SRM para a atuação das professoras especializadas. Geralmente, a admissão de dupla matrícula para fins da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) requer que o estudante esteja matriculado no AEE, porém, as redes de ensino consideram AEE apenas o atendimento realizado em SRM.

As autoras citadas anteriormente, consideram que as diretrizes são muito tímidas no que diz respeito às atividades conjuntas do professor especializado com o professor de ensino comum, para apoio ao processo pedagógico do EPAEE. O fato de os professores atuarem em turnos diversos impede a articulação necessária, de modo que, os EPAEE vivenciam em geral, dois processos de escolarização divorciados: um na classe comum e o

outro no AEE em contraturno na SRM, muitas vezes indissociáveis sem considerar a complementaridade um do outro. Para ilustrar essa situação: a professora especializada dedica boa parte de sua jornada para atender aos EPAEE em contraturno escolar e, dificilmente consegue atender aos professores dos diferentes turnos da escola, e geralmente, não articula as ações da sala comum e as ações da SRM com as professoras e os professores regentes de turma.

Ao considerar o AEE realizado com os EPAEE em SRM, isolado do contexto escolar, sem considerar ou valorizar a articulação com as atividades desempenhadas na sala de aula de aula comum pela professora regente, a escolarização dos EPAEE pode-se remeter aos processos civilizadores, que atravessam e implicam os contextos educacionais e compelem para o estabelecimento de relações de poder que o dominam, controlam e isolam, simbólica e/ou materialmente, não apenas as SRM, mas também, os estudantes que são atendidos neste espaço, assim como, as respectivas professoras especializadas atuantes, estimulando a representação social de *outsiders* na/da escola (ELIAS, 2000). A educação especial inclusiva deve ser parte do processo de desenvolvimento e escolarização dos EPAEE, em todos os ambientes e espaços da escola comum, deve estar alinhada e não apartada das ações escolares.

No município de São Paulo, a PPEE-EI prevê, além do tradicional AEE Contraturno, a possibilidade do “AEE Colaborativo”, assim nomeado pela rede, orientando que este deve ser desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada estudante, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do Professor de Atendimento Educacional Especializado (Pr-AEE) (SÃO PAULO, 2016a). Assim sendo, o AEE Colaborativo apontado na PPEE-EI prevê a atuação colaborativa.

O Ensino Colaborativo “envolve um trabalho de parceria entre professor de Educação Especial e o professor de ensino comum” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014), que vem sendo apontado pela literatura como um suporte promissor de apoio à inclusão escolar e uma alternativa para a prestação de serviço da Educação Especial na escola comum em salas de recursos.

Entretanto, dada a novidade da proposta e a falta de diretrizes sobre como deve ser realizado o AEE Colaborativo, faz-se necessário analisar se - e como - essa possibilidade de AEE é praticada nas unidades escolares de tempo integral pelos professores especializados. O AEE Colaborativo definido pela PPEE-EI é explicado pelo seguinte excerto:

I – Colaborativo: desenvolvido dentro do turno, articulado com professores de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do Pr-AEE (SÃO PAULO, 2016a).

Nota-se no trecho acima que a definição do AEE Colaborativo consta da política pública municipal de forma sucinta, sem diretrizes mais específicas sobre como deve ser desenvolvido, o que traz muitas dúvidas aos profissionais da RME-SP. Desse modo, é importante investigar e descrever como os professores encenam as políticas educacionais, realizando a modalidade de AEE Colaborativo. Quais são as formas de atuação das equipes escolares para promover o conhecimento e a escolarização dos estudantes? Quais são as possibilidades de atuação para que incidam na articulação entre o trabalho do professor comum, do professor especializado e o da equipe de gestão escolar? Em diversas políticas públicas educacionais, predominam orientações de que os EPAEE devem ser atendidos em SRM, preferencialmente no contraturno, da frequência em classe comum; mas a proposta de educação de tempo integral esbarra nessa orientação, necessitando que os EPAEE sejam atendidos no turno, e como se pode garantir o direito ao AEE para o EPAEE?

Enfim, são muitas as questões e, como apontam Ball e Mainardes (2011), às políticas públicas educacionais são elaboradas para ambientes com as devidas infraestruturas e condições de trabalho, sem considerar as diferenças existentes nos contextos locais, as desigualdades regionais, recursos e/ou capacidades locais. Resta saber como acontece a confluência entre o AEE e escolas de tempo integral, diante da especificidade escolar.

Bowe, Ball e Gold (1992) desenvolveram um referencial teórico-metodológico para analisar políticas educacionais, baseado na Teoria da Atuação e na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), o qual pressupõe um ciclo contínuo em três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de textos e o contexto de prática; contextos esses inter-relacionados e sem linearidade das etapas temporal ou sequencial (BOWE; BALL; GOLD, 1992 *apud* MAINARDES, 2018). A Teoria da Atuação (*Theory of policy enactment*) refere-se à noção de que as políticas não são meramente implementadas, mas são interpretadas e encenadas de diferentes e variadas maneiras. Os atores envolvidos no processo de atuação das políticas (no caso, os professores e demais atores envolvidos) encenam e colocam em ação a política educacional (MAINARDES, 2018).

Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos

corpos e produz posições específicas dos sujeitos”. Assim, esta investigação busca identificar a forma de atuação dos docentes, atores da política paulistana de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em suas respectivas unidades escolares, verificando como acontece o AEE em escolas de tempo integral.

A pesquisa, assim como a coleta de dados, foi realizada durante o período de isolamento social em decorrência da pandemia de COVID-19, o que pode ter impactado nas atuações e nos resultados obtidos. Após a vacinação do grupo de professores e profissionais da educação, foi possível fazer as visitas presencialmente para realização das observações sistemáticas. Não houve tanta intercorrência na coleta de dados, pois, o estudo não pretendeu observar e/ou coletar dados com EPAEE. Foram poucos os profissionais de educação que se mantiveram em teletrabalho, condição permitida aos profissionais da RME-SP que se enquadravam no grupo de risco para a COVID-19.

Desta maneira, o objetivo geral desta pesquisa foi: analisar como era realizado o AEE aos educandos do público-alvo da educação especial em escolas de tempo integral, a partir das diretrizes da PPEE-EI.

Como desdobramento do objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar como era o atendimento educacional especializado em escolas de tempo integral, uma vez que a política paulistana educacional não permite que nessas escolas o estudante seja atendido no contraturno em SRM;
- b) Analisar as concepções de professores de classe comum e de professores de AEE, em escolas de tempo integral acerca da realização do trabalho junto aos EPAEE matriculados nos Programas “São Paulo Integral” ou “Novo Mais Educação”;
- c) Descrever possíveis desafios e possibilidades existentes na prática de educação especial inclusiva nas escolas de tempo integral.

Com a finalidade de melhor delimitar o escopo e viabilizar o acesso aos locais de estudo, focalizou-se na RME-SP, em escolas que aderiram ao “Programa São Paulo Integral” e/ou “Mais Educação” em uma determinada Diretoria Regional de Ensino (DRE).

Na presente pesquisa adota-se a abordagem qualitativa, com coleta de dados realizada por meio de questionário com perguntas abertas, fechadas e dependentes e, baseada em observação de campo. A análise e interpretação dos dados coletados serão mensuradas pela natureza do objeto, sem medição exclusivamente numérica, tendo como base a ACP (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Para melhor compreensão do leitor, as principais dimensões teóricas para o desenvolvimento desta pesquisa estão apresentadas no Quadro 1, organizadas de modo a apresentar uma síntese dos referenciais e autores adotados, com as respectivas descrições de finalidades e características: da Teoria da Abordagem do Ciclo de Política; da Educação Integral e de Tempo Integral e do Ensino Colaborativo ou Coensino.

Quadro 1 - Matriz de Referencial Teórico

Dimensões/Conceitos	Aspectos Investigados	Autores
Abordagem do Ciclo de Políticas	<p>Finalidade Explicar o referencial de análise de políticas públicas educacionais a fim de compreender como elas são implementadas em diferentes contextos.</p> <p>Características A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) é um referencial para a análise de programas e políticas educacionais e que permite a análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais desde a formulação inicial até a implementação no contexto da prática.</p>	Annette Braun; Jefferson Mainardes. Meg Maguire; Stephen Ball;
Educação Integral e de Tempo Integral	<p>Finalidade Explicar a conceituação de Educação Integral e Educação de Tempo Integral, ressaltando a diferença entre ambas, e a concepção de educação compreendida em cada uma delas e como dialogam com a Educação Especial na perspectiva Inclusiva.</p> <p>Características A Educação Integral é uma concepção de educação que visa a formação integral dos sujeitos em todos os seus aspectos e dimensões. A educação de tempo integral refere-se à ampliação da jornada e da permanência do estudante na escola.</p>	Ana Maria Cavaliere; Hellena Singer; Isa Maria F. Rosa Guará; Jaqueline Moll; Moacir Gadotti; Vitor Henrique Paro;
Ensino Colaborativo / Coensino	<p>Finalidade Explicar a definição do conceito como uma modalidade de serviço de apoio da Educação Especial a fim de evidenciar se há e quais são as diferenças entre Ensino Colaborativo e AEE Colaborativo praticado na RME-SP.</p> <p>Características O Ensino Colaborativo é um serviço de apoio à inclusão escolar, definido como uma parceria entre professores de classe comum e especializado que dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino.</p>	Ana Paula Zerbato; Carla Ariela R. Vilaronga; Enicéia G. Mendes; Margo A. Mastropieri Thomas E. Scruggs; Vera Lucia M. F. Capellini.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Este estudo foi organizado em cinco capítulos, ao longo do texto há um breve contexto teórico e histórico das concepções de Educação Especial Inclusiva e de Educação

Integral e de Tempo Integral no contexto paulistano, assim como, a discussão das políticas públicas de educação, analisadas a partir da ACP, por Stephen Ball e colaboradores.

CAPÍTULO 1 – ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E TEORIA DA ATUAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE STEPHEN BALL

A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), consiste em uma ferramenta teórico-metodológica fundamentada para analisar as políticas públicas educacionais, a partir de três contextos que se inter-relacionam: Contexto de Influência, Contexto de Produção de Texto e o Contexto da Prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Segundo Mainardes (2006):

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. (MAINARDES, 2006, p. 48).

Entendemos a ACP como uma fundamentação teórico-metodológica, assim, utilizada em nossa pesquisa, com caráter analítico para os textos das políticas públicas educacionais municipais e estaduais, dada sua complexidade, complementando com a análise da prática pedagógica no contexto das unidades escolares. Contudo, Mainardes afirma:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas de nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

Figura 1 - Contextos do processo de formulação de uma política



Fonte: Elaborado com base em Bowe et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 51.

A primeira formulação da ACP, propôs um ciclo contínuo para analisar uma política em toda sua trajetória e complexidade, composto pelos três contextos inter-relacionados (influência, produção do texto e prática), sem uma sequência de etapas lineares ou dimensão temporal (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

A análise do Contexto de Influência, apresenta complexidade e necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois, geralmente políticas similares já foram propostas anteriormente ao surgimento de uma política nova. Faz-se necessário explorar as escalas municipal, nacional e internacional. (MAINARDES, 2018).

A análise do Contexto de Produção de Texto, exige uma análise crítica dos textos das políticas. “A explicitação de um conceito de política e de um posicionamento epistemológico pode auxiliar e enriquecer a análise dos textos” (MAINARDES, 2018, p. 13). Segundo o autor, a análise crítica dos textos de políticas deve envolver: (a) identificação da teoria do problema que originou a política e seus fundamentos, assim como, possíveis desencontros e fragilidades da política; (b) análise discursiva da política para identificar seus fundamentos, ideologias, incoerências e repetições; (c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação do texto político; (d) fundamentos teóricos e epistemológicos explícitos ou implícitos, conceitos, entre outros elementos. (MAINARDES, 2018).

A análise do Contexto de Prática, por sua vez, demanda reunir uma quantidade significativa de dados. As dimensões contextuais presentes na Teoria da Atuação contribuem para a organização dos dados e para o refinamento da análise. As políticas não são implementadas, elas são ajustadas, traduzidas, interpretadas e reinterpretadas (MAINARDES, 2018).

Nesse sentido, é possível destacar que a análise das políticas através da ACP, pressupõe princípios dinâmicos e que os contextos representam esferas atemporais, mas que dialogam entre si. A análise das políticas abarca antecedentes históricos que pressupõem conexão com os textos políticos que propagam seus efeitos na prática de curto, médio e longo prazo. E, é por meio destes contextos que pensam e afirmam implicações no processo de interpretação das políticas, considerando o entendimento de que os textos políticos representam a política, mas não são a política, pois, a ela são atribuídos sentidos pelos responsáveis em desempenhar papéis no cenário escolar que consideram os fatores sociais, econômicos e históricos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; MAINARDES, 2018).

A ACP foi expandida e retomada através das ideias apresentadas na Teoria da Atuação (*Theory of Policy Enactment*), que considera buscar como as escolas fazem as políticas, pressupondo uma encenação da política pelos educadores. Considera-se assim, a especificidade de cada Unidade Escolar (U.E) e de como os vários atores traduzem e interpretam as políticas no cotidiano da realidade educacional de forma singular. Na teoria da atuação, o autor classifica uma dimensão de categorização de atores da política

(narradores, empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas e tradutores, críticos e receptores), como descrito no Quadro 2 (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

Quadro 2 - Atores da Política e suas respectivas atuações

Atores da Política	Atuação com Política
Narradores	Interpretação, seleção e execução de significados
Empreendedores	Defesa, criatividade e integração
Pessoas externas	Empreendedorismo, parceria e monitoramento
Negociantes	Contabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio, facilitação
Entusiastas	Investimento, criatividade, satisfação e carreira
Tradutores	Produção de textos, artefatos e eventos
Críticos	Representantes do sindicato: acompanhamento da gestão, manutenção de contradiscursos
Receptores	Sobrevivência, defesa e dependência

Fonte: Adaptado de Ball, Maguire, Braun (2012).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2012), essas categorias de atores da política não são específicas a determinados indivíduos, nem fixas, nem são unificadas, podendo os professores/adultos moverem entre os papéis de acordo com as variáveis dos aspectos do seu trabalho. Em algumas escolas, alguns papéis podem ser mais significativos que outros.

A Teoria da Atuação de Políticas busca confrontar e mapear sistematicamente, aspectos do contexto escolar, que precisam ser levados em conta quando se realiza a análise de uma determinada política educacional. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2012), na Teoria da Atuação de Políticas, há quatro dimensões contextuais: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos, conforme descrito no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Dimensões Contextuais das Políticas Educacionais

CONTEXTOS	EXEMPLOS
Contextos situados	Localidade, histórias escolares e matrículas
Culturas profissionais	Valores, compromissos e experiência dos professores e “gestão política” nas escolas

Contextos materiais	Funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura
Contextos externos	Grau e qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do INEP, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades

Fonte: Adaptado de Ball, Maguire, Braun (2016, p. 38).

Os contextos situados são os fatores relacionados aos aspectos do contexto histórico e local da escola, como o estabelecimento, a história e as matrículas. Muitas vezes os próprios membros da comunidade escolar constroem histórias sobre esses locais, baseados em suas próprias experiências.

As culturas profissionais referem-se a aspectos menos tangíveis, como o *ethos*⁶, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas que resultam em como moldam (e se moldam) suas atuações políticas.

Os contextos materiais são os aspectos físicos da escola, edifício e orçamentos, mas também, se refere aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura. Os edifícios, sua disposição e amplitude (ou não), podem impactar consideravelmente nas atuações de políticas educacionais.

Os contextos externos são aspectos das pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas, como as classificações das avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), exemplos: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista (IDEP), que estabelecem posições nas tabelas classificativas, requisitos legais e responsabilidades, bem como, o grau e qualidade de apoio das autoridades locais e as relações com outras escolas.

Desta forma, Ball, Maguire e Braun (2012), afirmam que as dimensões contextuais são importantes na atuação da política educacional, pois, as políticas introduzem ambientes com diferentes recursos; escolas se diferem entre si, fazendo com que a atuação política varie. Escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentárias e desafios de ensino-aprendizagem (por exemplo, proporção de EPAEE) e, as exigências dos contextos interagem e se

⁶ Define-se “Ethos” como “Conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região” (ETHOS, 2020, disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ethos>).

correlacionam, logo, devem ser considerados para a análise da atuação da política educacional.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL

No Brasil, a Educação Integral volta a ser discutida na primeira metade do século XX, pensada e idealizada pelos pioneiros do Movimento Escola Nova, que defendiam a proposta de escola pública para todos e de boa qualidade, oportunizando atividades diferenciadas ao longo do período escolar, com a finalidade de promover a formação integral dos estudantes, em seus aspectos pedagógicos, pessoais, sociais e produtivos (CASTRO; LOPES, 2011; COELHO, 2009; TEIXEIRA, 1959). Nessa perspectiva, o sujeito deve ser entendido em sua dimensão biopsicossocial.

A Educação Integral é uma proposta contemporânea, inclusiva, sustentável e fundamental para a superação das desigualdades. Na condição de concepção, sustenta-se por quatro princípios: equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019 *apud* SÃO PAULO, 2020, p. 13).

A Educação Integral é uma vertente de longa data, educadores brasileiros como Anísio Teixeira, Mário de Andrade, Darcy Ribeiro e outros, há muito tempo já defendiam essa Educação a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em meados de 1930. É possível afirmar que esta é uma discussão antiga e muito importante e, com o advento da escola nova, Anísio Teixeira defendeu que as escolas deveriam ser espaços de desenvolvimento e formação cidadã a todos e todas:

O direito a uma vivência digna do tempo de infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso. Ou quando as condições e estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência. (ARROYO, 2012, p. 34).

Para Costa (2012), a educação é elemento fundamental para o enfrentamento do desafio da vulnerabilidade. A autonomia e o senso de responsabilidade, que o processo educativo pode propiciar aos indivíduos e aos grupos a que pertencem, são a espinha dorsal e o novo sistema que pode superar a lógica da exclusão, da desigualdade e da opressão. (MOLL, 2012, p. 477).

A premissa da educação para todos, estabelecida e garantida a partir da Constituição Federal de 1988 em seu art. 205, vem democratizando o acesso à escola que antes era direito de poucos e de um seleto grupo de pessoas. Para Gadotti (2013), a educação requer investimento em condições de acesso que possibilitem a qualidade da educação sociocultural, incluindo: transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer,

considerando as realidades dos estudantes, promovendo inclusão social e vislumbrando qualidade integral da escola pública. A Educação Integral é vista como “[...] um caminho para garantir uma educação de qualidade [...]” (GOUVEIA, 2006, p. 84).

A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constitui como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais, sustentando-se por quatro princípios: equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade (MOLL, 2012; WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019).

As dimensões as quais se inter-relacionam para a constituição dos sujeitos na formação integral, ficam esclarecidas:

A **Dimensão Intelectual** refere-se a todo o processo de apropriação das linguagens, dos conhecimentos da matemática, da lógica, da tecnologia, da análise crítica, da “leitura do mundo” e da capacidade de acessar e produzir conhecimento.

A **Dimensão Física** refere-se a um entendimento que supera o padrão psicobiológico do corpo. Sendo assim, para além do autocuidado, da atenção à saúde e da prática de atividades físicas, também compreende o corpo no contexto multicultural. Nesta proposta o situa, então, dentro da área das linguagens e, portanto, atento à criticidade que a contemporaneidade exige.

A **Dimensão Emocional** e Afetiva relaciona-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança, da capacidade de interação e do sentimento de pertencimento. O trabalho pedagógico com Educação Integral busca romper a lógica do individualismo e da competitividade sem solidariedade. Assim, permite que as experiências pedagógicas promovam melhores relações pessoais, as quais podem minimizar os conflitos e promover melhores relações entre aqueles que estão dentro e fora da Unidade Educacional. Neste sentido, as atividades realizadas no âmbito coletivo, como os trabalhos em grupo, as rodas de conversa, os roteiros de estudos, projetos, entre outros, poderão resultar em melhores oportunidades de aprendizagem, pois favorecem outras experiências e propiciar espaços de debates, discussões, análises críticas dentro e fora do ambiente escolar.

A **Dimensão Social** relaciona-se à atuação na sociedade e com as regras e as leis já preestabelecidas, em que somos impelidos a instaurar relações sociais, criar saberes, valores e modelos de comportamento para que assim possamos nos relacionar e viver nessa sociedade.

A **Dimensão Cultural** diz respeito à diversidade das expressões simbólicas, incluindo as artes, as letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, costumes, crenças, ritos tradicionais e também as experimentações contemporâneas, que formam as subjetividades e as identidades de um indivíduo, um grupo ou uma sociedade. A cultura e as artes são os campos privilegiados para o desenvolvimento da percepção, do senso crítico e da criatividade, e trazem consigo a potência de compreensão e reinvenção das realidades existentes em cada contexto social, principalmente no que diz respeito à

transformação de relações de opressão e desigualdade. (SÃO PAULO, 2020, p. 14-15, *grifo nosso*).

A Educação Integral compromete-se com a formação do ser humano, com a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os estudantes, ao longo da vida e em todos os espaços. Isso significa considerar o sujeito em sua integralidade, reconhecendo suas singularidades e legitimando o direito à aprendizagem e o direito ao acesso às atividades educativas diferenciadas e diversificadas para todos a partir de uma interação com recursos, espaços diversos, linguagens múltiplas, saberes e agentes que oportunizem o enfrentamento à desigualdade educacional e à exclusão escolar (CAVALIERE, 2010; GADOTTI, 2009; MOLL, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, no *caput* do art. 34, já previa a ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...]”. O parágrafo 2º deste art., prevê: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Assim, esta proposta vem sendo retomada e estimulada a partir das políticas públicas de educação, que incentivam a implementação da oferta de Educação Integral em tempo integral, através do Programa Mais Educação, por exemplo (BRASIL, 2010), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 como estratégia do Ministério da Educação (MEC) para induzir a construção da agenda de Educação Integral nas redes estaduais e municipais de ensino, estimulando a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo sete horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2007).

O Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, determinou, que é considerado como Educação Básica em tempo integral, a “jornada escolar com duração igual ou superior a 7 horas diárias durante todo o período letivo compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2010).

A Educação Integral está preconizada também no PNE que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política de educação entre os anos de 2014 e 2024 e preconiza na Meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento)

das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014a). Temos mais da metade do tempo do PNE percorrido, e com o preconizado da Meta 6, é necessário refletir sobre as possibilidades da educação de tempo integral.

A Educação Integral discute, além da ampliação da jornada escolar, que se faz necessária como condição para uma formação mais abrangente, as experiências mais amplas que também propõem a formação do indivíduo de maneira que abarque o campo da ciência, das artes, da cultura e do mundo do trabalho por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político e moral, contribuindo, então, para a superação da desigualdade social mantida, reproduzida e reforçada pela cultura escolar (MOLL, 2012).

As concepções pedagógicas de Educação Integral no Brasil ainda continuaram ecoando entre os diversos projetos mais recentes de ampliação da jornada diária escolar. Em meados dos anos 2000, na cidade de São Paulo, foram inaugurados os Centros Educacionais Unificados (CEU), com propostas pedagógicas baseadas na Educação Integral, que incluía esportes, cultura e lazer, construídos nas regiões mais carentes do município, os CEUs foram inspirados na escola-parque de Anísio Teixeira⁷ (GOMES; AZEVEDO, 2021).

Em relação à implantação dos CEUs, Bastos (2009) pontua que estes espaços têm a função de “catalisador” urbano, de forma que, a sua presença nos bairros possa atrair melhorias para a população, através de uma clara relação de escola e cidade. Segundo o autor, os CEUs são escolas de grande porte com a capacidade para abrigar cerca de 2.400 alunos, em um edifício retangular e estreito, geralmente de três pavimentos, onde acontece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, um edifício anexo cilíndrico para a creche e outro para o teatro e instalações esportivas. A circulação vertical é concentrada no centro dos edifícios e se distribui em corredores laterais, perceptíveis na fachada. A estrutura pré-moldada de concreto é modulada, com presença de varandas com gradis, grandes vãos e vidros. Há também espaços para quadras e um parque aquático.

Os novos equipamentos CEUs, denominados como Território CEU, estão sendo construídos segundo o Programa de Metas da Cidade de São Paulo, procurando integrar os programas educacionais com outros: de assistência social e saúde, e em articulação com os equipamentos públicos da comunidade, para ampliar as oportunidades educativas para além do espaço escolar. A proposta visa tornar o município de São Paulo uma Cidade Educadora,

⁷ Escola-Parque era uma proposta de Educação Integral que vislumbrava oferecer educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes, em especial, às em situação de abandono. Preocupava-se, também, com os aspectos de saúde, cuidando da alimentação, higiene, prática esportiva e artística. (CARBELLO; RIBEIRO, 2014). Ver também: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>.

através da implantação de edifícios escolares em conjunto com centros municipais, remodelação paisagística de áreas públicas degradadas, de forma a requalificar todos os equipamentos urbanos para a composição de um sistema educativo.

Estudar em tempo integral não significa permanecer na escola por mais tempo, e sim ampliar as oportunidades de aprendizagem. É através do acompanhamento pedagógico, do contato com atividades que aumentam o aporte cultural do indivíduo, através das artes, do esporte, do lazer, das noções de civilidade e cidadania, seja dentro do ambiente escolar ou fora dele, que a educação acontece. O foco deste modelo de educação está no desenvolvimento da criança, que deve ter suas características, desejos e aptidões reconhecidos e desenvolvidos como forma de preparação para a vida (GOMES; AZEVEDO, 2021).

Como salienta Arroyo (2012, p. 33), “se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável”. O autor ainda indica que esses programas que visam ampliar a jornada diária escolar, devem superar as visões negativas das infâncias-adolescências populares, para que, não sejam reduzidos a mais educação voltada ao comportamento social e mais tempo na escola somente para tirar o jovem do contato com as vivências hostis. A Educação Integral é todo e qualquer processo com potencial educativo.

CAPÍTULO 3 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O ENSINO COLABORATIVO

Pautado na abordagem social da deficiência, que pressupõe que a escola deve adaptar-se para atender aos estudantes e não o inverso, há na literatura da Educação Especial o modelo de serviço de apoio à inclusão escolar denominado como Ensino Colaborativo (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Segundo as autoras, esse modelo de atuação preconiza a qualificação do ensino ministrado em classe comum, espaço no qual o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar, o que se amplia ao tratarmos da educação de tempo integral.

Atualmente, é muito provável que professores que se formaram recentemente na área de Educação Especial sejam solicitados a atuar em Coensino com professores de classe comum em algum momento de sua carreira (SCRUGGS; MASTROPIERI, 2017. Tradução livre). Com as práticas do Ensino Colaborativo, além de apoiar seus alunos, os professores de Educação Especial podem ter a tarefa de provocar seus colegas professores a experimentar novos métodos de colaboração e modelos desconhecidos de ensino. Embora possa ser um desafio obter a adesão de alguns parceiros para coensinar, a ideia de Coensino para apoiar educandos com deficiência não é nova (SCRUGGS; MASTROPIERI, 2017. Tradução livre).

Com políticas e legislações específicas, os alunos com deficiência poderiam receber serviços, principalmente na classe comum, onde teriam acesso ao currículo geral e professores das áreas de conteúdos qualificados, e receberiam o apoio adequado de um professor especializado em Educação Especial. Deste modo, os professores regentes e especializados trabalham juntos, dentro de uma mesma sala de aula, a fim de atender a todos os estudantes. (SCRUGGS; MASTROPIERI, 2017. Tradução livre).

O Ensino Colaborativo é “[...]um modelo de prestação de serviço ou uma estrutura para fornecer serviços especializados a estudantes com deficiência, em um contexto de educação comum. É o que os dois professores fazem e como o fazem que pode tornar o coensino eficaz para educandos com deficiência” (SCRUGGS; MASTROPIERI, 2017, p. 285. Tradução livre). O que fazem e o que podem fazer os professores em Coensino:

Identificar os papéis ideais para melhor atender às necessidades dos educandos público-alvo da educação especial no contexto de uma sala de aula com atuação em coensino é a chave para o coensino eficaz. No entanto, o professor da educação geral é responsável principalmente pelo planejamento e instrução do conteúdo e do currículo, enquanto o professor

da educação especial é responsável principalmente por avaliar os problemas de aprendizagem em sala de aula e comportamento social e fornecer estratégias e intervenções para lidar com esses problemas. (SCRUGGS; MASTROPIERI, 2017, p. 285. Tradução livre)

Embora existam muitas habilidades e práticas de Coensino para aprender, os novos professores de Educação Especial podem se beneficiar mais ao se concentrar em envolver-se em uma colaboração efetiva com professores que coadunam com as práticas de Coensino, a fim de fornecer instrução explícita e específicas aos estudantes com deficiência.

Para a prática de colaboração eficaz, as professoras de Educação Especial podem aumentar o sucesso de suas experiências de Coensino, comunicando-se de forma efetiva, maximizando seu tempo de planejamento e dominando o conhecimento do conteúdo em parceria com o professor do ensino regular. Boas habilidades de comunicação são necessárias para desenvolver e manter uma relação de Coensino eficaz. Os professores devem ser capazes de ouvir o seu parceiro de ensino, bem como comunicar os seus próprios pontos de vista e sugestões, especialmente durante o tempo de planejamento em conjunto (SCRUGGS; MASTROPIERI, 2017. Tradução livre).

Os autores discutiram os elementos necessários para uma boa comunicação, no Quadro 4:

Quadro 4 - Elementos para boa comunicação

Elementos para Boa Comunicação
Escuta ativa com real interesse ao que o parceiro de ensino tem a dizer;
Despersonalizar situações, evitar comentários pessoais e concentrar-se na tarefa;
Encontrar objetivos comuns que sejam declarados de forma clara e precisa;
Trocar ideias sobre possíveis soluções, primeiro sem avaliação e depois priorizadas;
Resumir objetivos e soluções em conjunto, quando necessário, por escrito;
Acompanhar para monitorar o progresso e verificar se as metas foram alcançadas.

Fonte: Elaborado com base em SCRUGGS; MASTROPIERI, 2017. Tradução Livre.

A escuta ativa é uma chave importante para alcançar e manter uma parceria produtiva de Coensino durante a qual, o planejamento e o ensino serão beneficiados. Se a comunicação eficaz for estabelecida cedo e mantida, muitos problemas potenciais podem ser superados.

Para realização do planejamento, o professor de Educação Especial e o professor de educação comum devem ser capazes de planejar juntos para que possam executar com sucesso um ensino eficaz em uma sala de aula comum através do Coensino. A atuação ideal exige que ambos os professores compartilhem tempos de planejamento comuns ao longo de uma semana. No entanto, a falta de tempo para o planejamento comum, tem sido relatada pelos professores como uma das maiores barreiras para o Coensino bem-sucedido, e é uma variável que os professores têm muito pouco controle (SCRUGGS *et al.*, 2007 *apud* SCRUGGS; MASTROPIERI, 2017. Tradução livre).

Como os professores podem ter tempo limitado para planejar juntos, é importante que eles maximizem o tempo que têm em comum. A tecnologia pode ser especialmente útil para melhorar a eficiência do co-planejamento. Por exemplo, documentos *online* na *web* tornam-se simples para que os professores possam fazer anotações, planejar com antecedência e, comunicar preocupações importantes através de documentos que podem ser compartilhados em diferentes momentos do dia; a qualquer momento, o professor pode abrir o documento para ver as anotações de outro professor e adicionar as suas próprias. Por exemplo, o *Google Docs* no *Google Drive* ou *Teams* da *Microsoft*, podem ser utilizados para realizar o registro compartilhado do co-planejamento através do plano de aula em Coensino (veja o quadro 5 sobre plano de Coensino).

Quadro 5 - Exemplo de Plano de Coensino

Plano de aula em Coensino		
Foco da lição: Nuvens e Clima		
Objetivo de Aprendizagem: Aprender e apresentar informações sobre diferentes tipos de nuvens e clima		
Materiais: Livro de ciências sobre nuvens e clima; websites sobre nuvens e clima		
Atividades da Aula		
Atividade	Função do/a professor/a de ensino regular	Função do/a professor/a de educação especial
Introduzir tópico - ativar conhecimento prévio e fazer conexões	Papel principal Pense nas últimas vezes em que você viu nuvens no céu. Pense em como eram aquelas nuvens e que tipo de clima estava acontecendo. Que tamanho? Que forma? Que cor?	Papel de apoio Prestar assistência aos educandos conforme necessário.
Próxima (aula principal, interação com os alunos)	Papel principal Pegue seus livros e tablets/iPads. Abra o livro no capítulo sobre nuvens e clima e abra o link para o site sobre nuvens e clima.	Papel de apoio Prover assistência com materiais quando necessário.
Em seguida (estratégia mnemônica, atividade mediada por	Papel de apoio Prestar assistência conforme	Papel principal Agora vamos nos dividir em

pares)	necessário.	grupos e praticar a revisão de informações importantes sobre tipos de nuvens e clima com nossos parceiros.
Avaliação formativa	Papel de apoio Prestar assistência conforme necessário.	Papel principal A seguir, todos descreverão três tipos de nuvens com clima típico. O/a educando/a tem a opção de escrever ou dizer suas respostas. Os primeiros parceiros anunciam suas respostas, enquanto os segundos parceiros ouvem e avaliam as respostas.
Outros		
Erros/desafios comuns dos alunos a serem observados: Misturar os nomes dos tipos de nuvens e respectivos padrões climáticos; esquecer os nomes dos tipos de nuvens		
Alunos que podem precisar de suporte extra: Fornecer estratégias adicionais para recuperar nomes e definições de tipos de nuvens. Forneça oportunidades adicionais para praticar novos conteúdos		
Estratégias adicionais para incorporar quando apropriado: Forneça algumas listas de vocabulário descrevendo e mostrando nuvens diferentes, nuvens e clima típicos		

Fonte: Traduzido e adaptado de Scruggs; Mastropieri (2017). Tradução Livre.

O Plano de Coensino demonstrado no Quadro 5 acima, aponta um possível caminho de construção em parceria do planejamento de aula, a partir do compartilhamento entre professores do ensino comum e professores de Educação Especial sobre as ideias a serem executadas nas aulas em classe comum. Este documento pode ser disponibilizado *online* para acesso, atualização e escrita dos professores envolvidos na proposta de Coensino/Ensino Colaborativo.

É importante que os professores que atuam em Coensino identifiquem áreas na qual trabalhar, usando etapas como as seguintes para a realização da autoavaliação do trabalho em Coensino:

1. Faça com que ambos os professores avaliem sua colaboração atual.
2. Compare e discuta os resultados da autoavaliação, especialmente destacando diferenças ou áreas de crescimento.
3. Estabeleça metas para novas estruturas, funções ou práticas a serem implementadas em conjunto.
4. Implemente etapas para atingir as metas.
5. Monitore e avalie, reunindo-se frequentemente para discutir e ajustar a instrução. (SCRUGGS; MASTROPIERI, 2017, p. 287. Tradução livre).

O quadro 6 em seguida, apresenta um instrumento de autoavaliação do Coensino traduzido e adaptado de Scruggs, Mastropieri (2017), que pode ser útil para o acompanhamento das ações em Coensino de ambos os professores, possibilita verificar se as

ações estão condizentes com as práticas de Coensino e se precisam rever metas, atitudes e objetivos de atuação.

Quadro 6 – Autoavaliação de Coensino

<i>Instruções: Ambos os parceiros de coensino devem preencher esta lista de verificação... depois discutir... destacar áreas/pontos fortes em comum... identificar algumas áreas de crescimento... fazer um plano/definir metas...</i>	
Eu escuto ativamente meu parceiro de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre • Algumas vezes • Nunca
Eu despessoalizo as situações e me concentro na tarefa em mãos	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre • Algumas vezes • Nunca
Eu trabalho em conjunto com meu professor parceiro para identificar objetivos comuns	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre • Algumas vezes • Nunca
Eu trabalho em conjunto com meu parceiro de ensino para trocar ideias e identificar possíveis soluções	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre • Algumas vezes • Nunca
Eu trabalho junto com meu parceiro de ensino para identificar metas e planos	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre • Algumas vezes • Nunca
Eu acompanho metas e planos com meu parceiro de ensino para monitorar e avaliar o progresso	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre • Algumas vezes • Nunca
Duas metas que temos para nosso coensino incluem:	
1 –	
2 –	

Fonte: Traduzido e Adaptado de Scruggs; Mastropieri (2017). Tradução Livre.

Talvez a maior barreira para uma relação totalmente colaborativa entre professores de ensino comum e de educação especial seja o conhecimento do conteúdo que está sendo ensinado (SCRUGGS *et al.*, 2007 *apud* SCRUGGS; MASTROPIERI, 2017. Tradução livre). Isso provavelmente se deve ao fato de que, a formação inicial tradicional para professores de Educação Especial é focada na instrução de estratégias e intervenções intensas para os educandos. Embora esse problema exista em todos os níveis de ensino, a lacuna de conhecimento do conteúdo parece particularmente pronunciada nos níveis mais avançados de ensino, tal como na segunda etapa do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

O professor de Educação Especial também deve ter conhecimento do conteúdo que está sendo ensinado para entender como avaliar os problemas de aprendizagem em relação a esse conteúdo e planejar e implementar técnicas instrucionais para resolver esses problemas. Dominar o conhecimento do conteúdo - especialmente em várias áreas de conhecimento para aqueles que atuam em uma variedade de classes - leva tempo e esforço intencional. Os professores de Educação Especial que procuram aprimorar seu conhecimento de conteúdo podem se beneficiar do seguinte:

Adquirir um mapa curricular do professor de educação comum que descreva qual conteúdo será ensinado ao longo do ano letivo;
Selecionar alguns padrões, conceitos ou habilidades para focar no aprendizado com antecedência. Pode ser especialmente útil trabalhar com o professor de classe comum para escolher áreas com as quais os alunos lutaram no passado para estarem mais preparados para oferecer apoio individualizado;
Acessar recursos disponíveis que podem auxiliar no aprendizado do conteúdo. Isso pode ser tão simples quanto usar o livro didático do aluno para aprender sobre o conteúdo ou acessar recursos instrucionais baseados na web, aulas em vídeo com ampla variedade de conteúdo (SCRUGGS; MASTROPIERI, 2017, p. 288. Tradução livre).

A maioria dos professores e, talvez especialmente, os novos professores - podem ter tempo muito limitado para essas atividades, mas escolhendo apenas algumas áreas para focar em cada semestre, podem adquirir conhecimento de conteúdo mais profundo ao longo do tempo o que os ajudará a apoiar melhor seus estudantes e colaborar com seus colegas professores de educação comum.

Considerando que o Coensino é um modelo de prestação de serviços, e não uma intervenção, isso permite que os professores planejem aulas fundamentadas no ciclo de instrução direta e explícita. Os professores de Educação Especial podem colaborar com o professor de educação comum para:

- (a) identificar elementos críticos do histórico do conhecimento que precisará ser preparado;
- (b) escolher as novas habilidades que provavelmente precisarão ser modeladas;
- (c) criar oportunidades significativas para a prática guiada;
- (d) estruturar oportunidades para a prática independente;
- (e) fornecer soluções imediatas e corretivas, feedback e elogios específicos (SCRUGGS; MASTROPIERI, 2017, p. 289. Tradução livre).

Ao planejar e fornecer uma instrução explícita, o professor de educação comum pode fornecer a instrução para o professor de Educação Especial com o assunto da disciplina e os objetivos de aprendizagem que são abordados no currículo. Então, o professor de Educação

Especial pode combinar seu conhecimento com o conhecimento específico do professor do ensino comum sobre as necessidades e estratégias individuais dos estudantes com necessidades educacionais específicas, ao mesmo tempo, em que garante que as diferenciações no planejamento educacional individualizado e nas atividades de cada estudante sejam realizadas (SCRUGGS; MASTROPIERI, 2017. Tradução livre).

As estratégias de ensino eficazes e explícitas são essenciais para maximizar a aprendizagem em sala de aula com perspectiva inclusiva (ARCHER; HUGHES, 2011 *apud* SCRUGGS; MASTROPIERI, 2017. Tradução livre). Mastropieri e Scruggs (2018) se referiram ao que chamaram de “repassar as variáveis”: priorizar objetivos; adaptar o ambiente, materiais, instrução e avaliação; ensinar e avaliar sistematicamente.

O Coensino eficaz depende de professores envolvidos em uma verdadeira parceria, na qual o professor de Educação Especial contribui para projetar e implementar estratégias eficazes para a efetiva participação dos estudantes do público-alvo da educação especial. Os professores de Educação Especial também podem desempenhar papéis mais ativos e iguais em arranjos de Coensino, ao se familiarizarem mais com o conteúdo da instrução em sala de aula comum. A verdadeira experiência que trazem para o Coensino, está em sua capacidade de adaptar a instrução e planejar efetivamente estratégias para promover o aprendizado do conteúdo por estudantes do público-alvo da educação especial, que possam ter dificuldades com uma determinada área de conteúdo ou habilidade (SCRUGGS; MASTROPIERI, 2017. Tradução livre).

A despeito da eficácia da modalidade de prestação de serviço de apoio em Coensino e/ou Ensino Colaborativo, recomendada pela literatura sobre inclusão escolar, não são práticas regulamentadas legalmente no Brasil e, portanto, não há diretrizes em documentos educacionais oficiais, além de não serem modelos disseminados nos cursos iniciais de formação de professores em licenciatura. Há, portanto, uma lacuna formativa para a atuação colaborativa entre professor do ensino comum e professor especializado na perspectiva do Coensino e/ou Ensino Colaborativo.

A literatura aponta que uma efetiva política de educação especial na perspectiva inclusiva requer uma rede de diferentes tipos de serviços de apoio, pois, as necessidades educacionais dos EPAEE são diversas e variadas em natureza e intensidade, não havendo nenhum tipo de apoio que sirva como modelo predominante para apoiar a todos os EPAEE (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). As autoras descreveram alguns tipos de serviço de apoio à inclusão escolar na Educação Especial, definindo o Modelo de Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, sendo:

[...] um serviço de apoio que tem sido privilegiado na política brasileira de inclusão escolar, e envolve atendimento escolar complementar ou suplementar no contraturno da frequência às classes comuns. A quantidade de tempo que uma criança pode estar na sala de recursos para o AEE é variada, assim como a natureza e variedade de serviços que um aluno recebe, apesar de ser um modelo de apoio muito utilizado em nosso país, ele dificulta a relação entre o ensino na classe comum e na sala de recursos, entre professores e na partilha de responsabilidades relacionadas à escolarização [...] (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 24).

Outro serviço de apoio à inclusão escolar definido pelas autoras, e que também é previsto como uma das modalidades de AEE na PPEE-EI do município de São Paulo, é o Serviço Itinerante, definido como:

[...] Um modelo comumente utilizado para determinadas categorias que exigem um contato menor entre professor e aluno, cujos atendimentos podem ser mais esporádicos, ou para oferecer serviços a condições de baixa incidência e que não requerem a disponibilidade de um professor em tempo integral. No modelo de serviço itinerante, geralmente o professor se desloca de escola em escola para trabalhar diretamente com certas crianças. Este modelo permite suporte a alunos da população-alvo da Educação Especial que estão em classe comuns e é também um modelo econômico, embora apenas alguns estudantes possam se beneficiar dele porque não atende necessidades intensivas de apoio (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 25).

As autoras definiram ainda, o Modelo de Coensino e/ou Ensino Colaborativo já descrito:

Envolve um trabalho de parceria entre o professor de Educação Especial e o professor de ensino comum, e que a literatura vem apontando como um dos mais promissores suportes à inclusão escolar.

[...] pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar.

[...] pressupõe mudança na organização escolar, como a contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte na classe comum, a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na classe comum e a melhoria na qualidade do ensino para todos os alunos. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 25).

A definição de AEE na PPEE-EI foi estabelecida no Decreto municipal nº 57.379/2016 como:

Art. 5º considera-se Atendimento Educacional Especializado - AEE o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter complementar ou

suplementar às atividades escolares, destinado ao público-alvo da Educação Especial que dele necessite (SÃO PAULO, 2016a).

No parágrafo primeiro deste mesmo artigo é definida a função do AEE:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes no processo de escolarização e desenvolvimento dos educandos e educandas, considerando as suas necessidades específicas e assegurando a sua participação plena e efetiva nas atividades escolares (SÃO PAULO, 2016a).

A definição se assemelha àquela da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, contida no Decreto Federal nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que define quais são os objetivos do AEE.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011a).

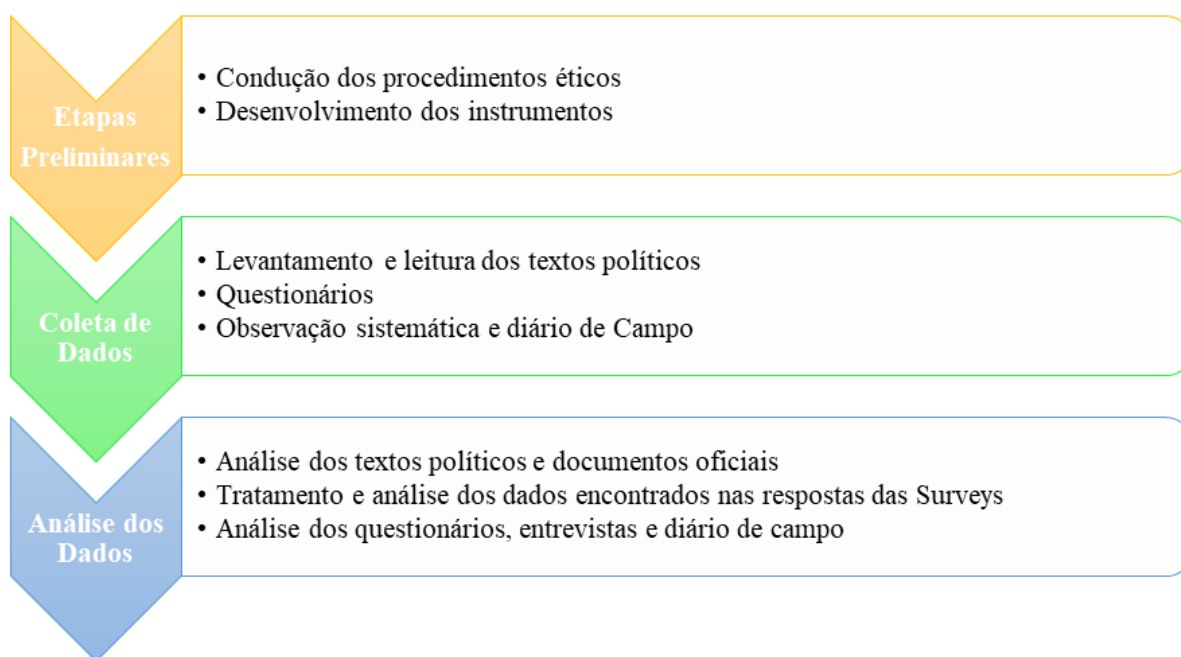
Como se vê, as políticas educacionais municipais e nacionais estabelecem e definem o AEE, com predomínio da modalidade de AEE Contraturno. Entretanto, a adição das modalidades de AEE Colaborativo e AEE Itinerante são regulamentadas especificamente na PPEE-EI do município de São Paulo, mostrando que, nas políticas educacionais locais estão também sua própria interpretação de como devem ser os serviços de apoio e como deve ocorrer, apesar de não apresentarem diretrizes específicas sobre suas execuções. E em que medida o AEE Colaborativo se assemelha à concepção de Ensino Colaborativo/Coensino, recomendado pela literatura. Será que os professores interpretam e encenam essa modalidade colaborativamente?

CAPÍTULO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 30). Esta pesquisa tem enfoque qualitativo, pois pretende analisar e descrever o Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino de São Paulo, em escolas de tempo integral, com base em coleta de dados, levantamento de documentos oficiais e observação sistemática registradas em diário de campo. Logo, os dados foram obtidos por diversos focos, em que o propósito é gerar uma teoria substantiva e produzir resultados que coadunam com o objetivo do estudo, a análise é derivada de dados sistematicamente coletados, reunidos e analisados (STRAUSS; CORBIN, 2008).

O delineamento da pesquisa envolveu algumas etapas, a saber:

Figura 2 - Esquema do delineamento da Pesquisa



Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Como etapa preliminar, foi solicitada autorização para a realização da pesquisa à Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo e na sequência, após autorização, foi feita a solicitação para a diretoria regional de ensino da região selecionada. Assumiu-se os procedimentos éticos da pesquisa em respeito à Resolução nº 466/2012 e a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, portanto o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal

de São Carlos - UFSCar sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) N° 39863920.0.0000.5504, em 05 de fevereiro de 2021, sob o parecer n° 4.526.142.

O delineamento envolveu uma pesquisa multimétodo, mista; possibilitando uma convergência entre as estratégias de estudos e análise, complementando as técnicas a fim de obter dados por diversos meios, assim como, a produção de resultados que compactuam com os objetivos da pesquisa.

No Quadro 7 a seguir, encontram-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, assim como, as etapas do delineamento e a descrição dos respectivos procedimentos.

Quadro 7 - Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Etapa	Síntese de Estratégias e Ações	Resultados Esperados
<u>Procedimentos Preliminares</u>		
Condução dos Procedimentos Éticos	1.1 Seleção da DRE e das Escolas; 1.2 Submissão da proposta ao comitê de ética; 1.3 Contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação e com a Diretoria Regional de Ensino selecionada; 1.4 Apresentação do estudo à Secretaria Municipal de educação e aos diretores das escolas;	1.1 Pactuação para realização do projeto com autoridades do município e obtenção da carta de anuência; 1.2 Aprovação do projeto pelo comitê de ética; 1.3 Caracterização do local da pesquisa; 1.4 Aprovação da proposta, seleção das escolas, e assinatura da carta de anuência com diretores das escolas e com professores participantes
Desenvolvimento dos Instrumentos	2.1 Elaboração dos questionários preliminares; 2.2 Submissão de questionário para juízes; 2.3 Inserção do questionário na plataforma online <i>Survey Monkey</i> .	2.1 Construção de instrumento para a coleta de dados; 2.2 Aprimoramento de questionário após as contribuições de juízes; 2.3 Planejamento da coleta de dados através de links e QR-Code para acesso online dos questionários inseridos na plataforma.
<u>Procedimento de Coleta dos Dados</u>		
Levantamento e Leitura dos Textos Políticos	1.1. Levantamento dos Documentos Políticos, contexto nacional acerca da educação especial na perspectiva inclusiva; 1.2. Levantamento de textos políticos sobre o contexto municipal das políticas educacionais.	1.1 Organização e análise dos textos políticos nacionais no software ATLAS.ti para leitura e codificação; 1.2. Organização e análise dos textos políticos municipais no software ATLAS.ti para leitura e codificação.
Questionários	1.3 Coleta de dados através da aplicação do questionário <i>Survey</i> em plataforma online;	1.3 Banco de dados dos questionários - perguntas abertas e fechadas, categorização dos respondentes

Observação Sistemática e Diário de Campo	1.4 Coleta de dados através de observação sistemática e diário de campo;	1.4 Banco de dados dos registros realizados em diário de campo a partir de observações em cada contexto escolar
<u>Procedimentos de Análise dos Dados</u>		
Análise de Textos Políticos Educacionais	1.1. Análise de textos políticos sobre o contexto nacional e internacional das políticas educacionais; 1.2. Análise de textos políticos sobre o contexto municipal das políticas educacionais.	1.1 Produção de seção sobre o contexto nacional das políticas de educação; 1.2. Produção de seção sobre o contexto municipal das políticas de educação;
Análise de Documentos Oficiais	2.1 Análise dos textos de documentos oficiais sobre a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva; 2.2 Análise dos textos de documentos oficiais sobre a política municipal de educação especial na perspectiva inclusiva;	2.1 Produção de seção com o estudo documental sobre o contexto da política de educação especial na perspectiva inclusiva nacional; 2.2 Produção de seção baseada em estudo documental sobre o contexto da política de educação especial na perspectiva inclusiva municipal;
Análise de questionários, entrevistas e diário de campo	3.1 Tratamento e análise dos dados encontrados nas respostas das <i>Survey</i> , inclusive para caracterização de participantes e respondentes da pesquisa; 3.2 Análise dos registros em diário de campo obtidos a partir de observações sistemáticas	3.1 Produção de uma seção de resultados e discussões que demonstre as concepções dos professores e a atuação acerca da política educacional; 3.2 Produção de seção baseada na análise da atuação da política pelos participantes e respondentes da pesquisa a partir das respostas dos questionários e dos registros em diário de campo obtidos a partir das observações sistemáticas

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa obtidos pela estruturação metodológica.

4.1 Local

O estudo foi realizado no município de São Paulo, que compreende um amplo território com vastos perfis de unidades escolares. Neste sentido, para qualificar a coleta de dados, foi traçado um perfil da rede de ensino, da diretoria alvo do estudo e das escolas investigadas, a fim de, possibilitar a diversificação dos tipos de atuação no AEE a serem observados.

A DRE selecionada possui escolas que ofertam a educação em tempo integral e que atendem EPAEE através da oferta de AEE. Optou-se por apenas uma das DRE da RME-SP para a investigação, devido a necessidade de delimitação, considerando a impossibilidade de abarcar em um único estudo, a nível de mestrado, toda a extensão da rede municipal de São Paulo, que totaliza 13 DRE.

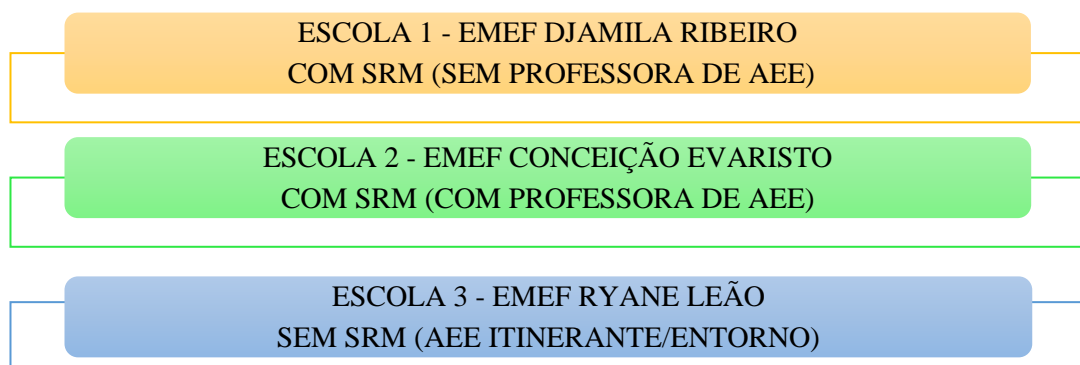
A opção pela DRE estudada se deve a maior facilidade de acesso aos participantes, aos locais de realização da observação e, pela variação nos perfis escolares. É válido ressaltar que, por questões éticas, a pesquisadora não possui nenhum vínculo direto de trabalho com as unidades escolares selecionadas, assim como, não foi selecionada a escola de tempo integral em que a pesquisadora atua. Embora seja funcionária da referida rede, a vinculação da pesquisadora se dava apenas no âmbito da diretoria regional de educação.

Considerando a necessidade de manter-se o anonimato, fez-se a opção neste trabalho de substituir o nome próprio das escolas por nomes de escritoras negras brasileiras⁸, conforme indicado na Figura 3, a seguir.

Para a pesquisa definiu-se três perfis de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, sendo que todas as selecionadas possuíam matrículas de estudantes em tempo integral e aderiram ao Programa São Paulo Integral/2021 ou ao Mais Educação (Programa Federal), atenderam aos critérios, sendo selecionadas escolas que apresentassem três possibilidades de oferta do AEE:

⁸ Optei neste trabalho pela substituição dos nomes reais por nomes de Mulheres escritoras, por sua importância e para enfatizar que pessoas negras (pretas e pardas) são maioria no país (conforme o censo de 2010), a ideia, acima de qualquer coisa, é valorizar a mulher, sobretudo a Mulher Negra, preservando o anonimato conforme a ética política exige.

Figura 3 - Perfil das Escolas com respectivos nomes fictícios



Fonte: Elaboração própria (2021).

Para a designação da Pr-AEE é necessário um espaço físico adequado para a instalação da SRM na U.E. As SRM são instaladas por ato oficial do Secretário Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2016b).

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Djamila Ribeiro havia o espaço de SRM instituído, mas não havia professora designada para o cargo de Pr-AEE na escola, pois, a professora que exercia essa função havia assumido outro cargo em uma escola de outro território e desde então, a U.E não conseguiu substituí-la por outro profissional com especialização em Educação Especial interessado na função. A escola estava há dois anos sem Pr-AEE.

A EMEF Conceição Evaristo possuía SRM e a Pr-AEE designada para a função realizava o AEE, atendendo 20 EPAEE, número limite, de acordo com a PPEE-EI, que sugere atendimento de 12 a 20 EPAEE por Pr-AEE (SÃO PAULO, 2016b).

A EMEF Ryane Leão não possuía SRM nem Pr-AEE. Os EPAEE eram atendidos na SRM da U.E do entorno e acompanhados pela Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), mensalmente ou a depender da necessidade, através do AEE Itinerante.

Com o intuito de aprimorar a compreensão das atuações políticas no âmbito institucional, foram elaborados quadros descritivos, de forma a contemplar as Dimensões Contextuais, observadas nas visitas de campo em cada uma das U.E, pois, segundo Stephen Ball “as dimensões contextuais são importantes na atuação política educacional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35). Desse modo os Quadros a seguir (ver Quadros 8, 9 e 10), apontam os aspectos observados nas escolas, a partir da observação sistemática realizada em campo e na coleta de dados documentais em *sites* eletrônicos oficiais.

No Quadro 8, descrevemos alguns aspectos do Contexto Material das três escolas, sendo o primeiro item: presença ou ausência de SRM, assim como, a quantidade geral de professores, de professores com formação em Educação Especial, em qualquer nível: especialização, aperfeiçoamento ou cursos livres. O contexto material refere-se aos aspectos físicos das escolas: edifícios e orçamentos, funcionários, tecnologias de informação disponíveis e infraestrutura que podem impactar consideravelmente as atuações de políticas educacionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Quadro 8 - Perfil das escolas pesquisadas/Contextos Materiais

CONDIÇÕES CONTEXTUAIS	ESCOLA 1 EMEF DJAMILA RIBEIRO	ESCOLA 2 EMEF CONCEIÇÃO EVARISTO	ESCOLA 3 EMEF RYANE LEÃO
SRM	NÃO	SIM	NÃO
Edifício	Elevador Rampa	Rampa Edifício térreo	Sem Acessibilidade
Banheiro Adaptado	SIM	SIM	SIM
Recursos de Acessibilidade (VIAS DE CIRCULAÇÃO INTERNA)	NÃO	SIM	NÃO
Estrutura	Sala de Leitura Laboratório de Informática Parque Infantil Acesso à internet Pátio coberto Quadra descoberta	Sala de Leitura Laboratório de Informática Parque Infantil Acesso à internet Pátio coberto Quadra coberta	Sala de Leitura Laboratório de Informática Parque Infantil Acesso à internet Pátio coberto e descoberto Quadra coberta e descoberta
Professores	38	33	27
Professores com formação em Educação Especial⁹	03	04	06

⁹ Trata-se de professores com formação em Educação Especial, em qualquer nível (aperfeiçoamento, cursos livres, especialização) e que não necessariamente atuam como Pr-AEE.

Orçamento	FUNDEB FUNDEF PTRF ¹⁰ PDDE	FUNDEB FUNDEF PTRF PDDE ¹¹	FUNDEB FUNDEF PTRF PDDE
Tecnologias	Kit multimídias em salas de aula	Projetores Notebooks	Notebooks
Infraestrutura	Horta Cozinha Experimental Rádio Sala "Aquário" (instrumentos, fantasias, camarim) Elevador Banheiro adaptado	Horta Parque Adaptado Refeitório SRM	Brinquedoteca Banheiro adaptado
Funcionários	Agente escolar Ass. de Diretor Aux. Técnico de Educação Coord. Pedagógico Diretor Professores Secretário	Agente escolar Ass. de Diretor Aux. Técnico de Educação Coord. Pedagógico Diretor Professores (sala comum) Professor de AEE Secretário	Agente escolar Ass. de Diretor Aux. Técnico de Educação Coord. Pedagógico Diretor Professores Secretário
Quadro de apoio	Agente de Apoio Auxiliar de Vida Escolar Estagiários	Agente de Apoio Auxiliar de Vida Escolar Estagiários	Agente de Apoio Auxiliar de Vida Escolar Estagiários
IDEB¹²	Anos iniciais - 5,1 Anos finais - * ¹³	Anos iniciais - 6,3 Anos finais - 5,3	Anos iniciais - 6,5 Anos finais - 5,5

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa obtidos a partir da observação sistemática.

Quadro 9 - Contextos Situados dos locais pesquisados

CONDIÇÕES CONTEXTUAIS	ESCOLA 1 <u>EMEF DJAMILA RIBEIRO</u>	ESCOLA 2 <u>EMEF CONCEIÇÃO EVARISTO</u>	ESCOLA 3 <u>EMEF RYANE LEÃO</u>
Matrículas	769	656	349
Tempo Integral	2	223	220

¹⁰ Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF) - recursos financeiros repassados pela Secretaria Municipal de Educação – SME. Esses dados foram obtidos através do Portal Dados Abertos, através do site: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/>

¹¹ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.

¹² Dados obtidos através do site oficial do INEP. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica?undefined=undefined>

¹³ Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

EPAEE	18	20	12
Modalidades	Ensino Fundamental I e II	Ensino Fundamental I e II	Ensino Fundamental I e II
Complexidade de Gestão¹⁴	Nível 3	Nível 3	Nível 3

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa obtidos a partir da observação sistemática.

Quadro 10 - Contextos Externos dos locais pesquisados

CONDIÇÕES CONTEXTUAIS	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Apoio das Autoridades Locais	EMEI e CEU UBS ¹⁵ CRAS	CEU UBS AMA	UBS AMA
IDEP	Anos iniciais - <u>3,4</u> Anos finais - <u>3,7</u>	Anos iniciais - <u>4,8</u> Anos finais - <u>5,2</u>	Anos iniciais - <u>5,9</u> Anos finais - <u>5,2</u>

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Estão ilustrados no Quadro 10, aspectos dos Contextos Externos, sendo que, os mecanismos performativos trazem pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas, como avaliações e classificações do INEP ou avaliações de nível municipal ou institucional; para esta pesquisa apontamos os dados do IDEB e o IDEP, é possível observar que as pontuações obtidas nas avaliações IDEB e IDEP variam entre uma escola e outra.

Os aspectos das dimensões contextuais variam de escola para escola, mesmo tratando-se da mesma rede de ensino, o que resvala nos índices de desempenho, que também variam entre as três unidades escolares. Sobre a Dimensão Contextual, Ball afirma:

O contexto é um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feitas nas escolas – e é único para cada escola; apesar das semelhanças que eles podem inicialmente parecer ter. [...] O contexto é, obviamente, sempre específico. É também dinâmico e cambiante, tanto dentro como fora das escolas. Uma escola pode sofrer mudanças em seu corpo docente e/ou na capacidade, atitude e formação do seu grupo de funcionários (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 63).

4.2 Participantes

¹⁴ Indicador de Complexidade de Gestão está relacionado às seguintes características: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade e complexidade de modalidades/etapas oferecidas.

¹⁵ Unidade Básica de Saúde (UBS).

Participaram da pesquisa professores de sala comum, diretoras e coordenadoras pedagógicas e professoras do AEE. Especificamente, participaram: 22 professores de classe comum; duas professoras de Atendimento Educacional Especializado; quatro coordenadoras pedagógicas e duas diretoras ou assistente de direção.

A partir do referencial teórico-metodológico de Stephen Ball (1994), apresentamos nossa proposta de criar nomes fictícios que foram construídos a partir das relações com os respondentes dos questionários. Optou-se por esta estratégia por compreender que os nomes carregam a historicidade dos sujeitos, além disso, compreende-se que a escrita dos nomes em um texto acadêmico ou relatório de pesquisa possui um sentido de verdade. Considerando a necessidade de manter-se o anonimato, optou-se neste trabalho, por substituir o nome próprio dos participantes por nomes de países e capitais do continente africano, cada participante consta da lista com seu nome fictício e sua caracterização. O Quadro 11 (ver item 4.2.1), apresenta as características dos professores participantes, a escola a qual pertenciam, sexo biológico, faixa etária, tempo de atuação e cargo. O Quadro 12 (ver item 4.2.1) apresenta o perfil das gestoras e o Quadro 13 (ver item 4.2.1) as características das professoras do AEE.

4.2.1 Perfil e caracterização de professores de Classe Comum

Acerca do sexo biológico dos participantes, a maioria dos respondentes era do sexo feminino, representado por 88% (oitenta e oito por cento) dos participantes, contra 12% (doze por cento) do sexo masculino (ver Quadro 11). Em cada uma das escolas, participou um professor identificado como do sexo biológico masculino, enquanto as demais pessoas, 19 participantes da pesquisa eram biologicamente do sexo feminino¹⁶.

¹⁶ Considerando a participação demasiada de mulheres nesta pesquisa e a massiva atuação feminina nas escolas e na área educacional no contexto geral, a escrita deste trabalho generalizou e utilizará a flexão de gêneros no feminino, buscando valorizar as trabalhadoras mulheres.

Quadro 11 – Escolas e Professores Participantes

	Participante	Cargo	Sexo	Faixa etária em anos	Faixa de tempo de serviço (anos)	Quantidade de EPAEE por turma
EMEF Conceição Evaristo	1. Angola	Profa. de AEE	F	45-54	-	-
	2. Tunísia	Profa. de Artes	F	35-44	1-3	5
	3. Zâmbia	Prof. de Matemática	M	55-64	15-20	4
	4. Zimbábue	Profa. de 1º ano	F	45-54	5-10	1
	5. Líbia	Profa. de Inglês	F	35-44	10-15	5
	6. Malawi	Profa. de Artes	F	35-44	3-5	4
	7. Eritreia	Profa. de L. Portuguesa	F	45-54	15-20	4
	8. Uganda	Profa. de Apoio Pedagógico	F	45-54	20-25	1
	9. Somália	Profa. de Ciências	F	55-64	20-25	6
EMEF Djamila Ribeiro	10. Namíbia	Profa. de Ciências	F	35-44	3-5	5
	11. Argel	Profa. de Inglês	F	45-54	5-10	6
	12. Luanda	Profa. de 1º ano	F	35-44	10-15	0
	13. Harare	Profa. de 2º ano	F	35-44	5-10	2
	14. Lusaka	Prof. de Geografia	M	25-34	1 -3	13
	15. Níger	Profa. de Ciências	F	45-54	15-20	3
	16. Nigéria	Profa. de Fund. I	F	35 e 44	10-15	13
EMEF Ryane Leão	17. Argélia	Profa. de AEE	F	45-54	-	-

	18. Benim	Prof.de Geografia	M	35-44	10-15	2
	19. Chade	Profa. do 5º ano	F	45-54	1-3	15
	20. Libéria	Profa. de L. Portuguesa	F	35-44	10-15	6
	21. Ruanda	Profa. de Sala Comum	F	65-74	+30	1
	22. Mauritània	Profa. do 5º ano	F	35-44	3-5	-
	23. Quênia	Profa. de 2º ano	F	65-74	+30	2
	24. Nairóbi	Profa. de Sala Comum	F	25-34	1-3	-

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Quadro 12 - Perfil e caracterização das Gestoras

	Participante	Perfil	Sexo	Faixa etária em anos	Formação	Faixa de tempo de atuação (em anos)
EMEF Ryane Leão	1. Gabão	Assistente de Direção	F	45-54	Letras	5-10
EMEF Djamilia Ribeiro	2. Egito	Diretora	F	55-64	Serviço Social/Filosofia/História	20-25
	3. Etiópia	Coordenadora Pedagógica	F	55-64	Pedagogia/Matemática/Artes Visuais	1-3
	4. Senegal	Coordenadora Pedagógica	F	35-44	Pedagogia	10-15
EMEF Conceição Evaristo	5. Guiné	Coordenadora Pedagógica	F	35-44	Pedagogia	3-5
	6. Tanzânia	Coordenadora Pedagógica	F	45-54	Pedagogia/Artes Visuais	1-3

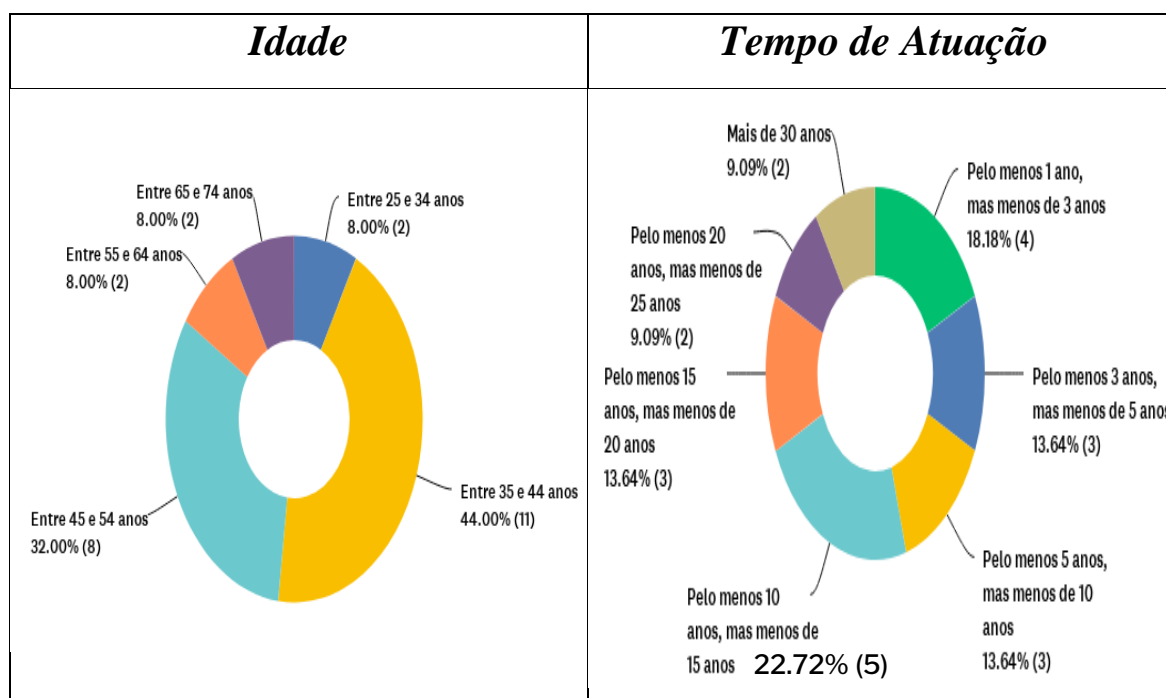
Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Quadro 13 – Perfil das professoras do Atendimento Educacional Especializado

Participante	Sexo	Idade	Formação	Tempo de	Especialização	Quantidade
--------------	------	-------	----------	----------	----------------	------------

				Atuação (anos)		Modalidade de AEE	de EPAEE
Angola (E2)	F	45-54	Artes e Pedagogia	7	Educação Especial	Colaborativo e Contraturno	20
Argélia (E3)	F	45-54	Matemática	6	Educação Especial com ênfase em Deficiência Múltipla e Educação Especial com ênfase em AH/SD	Itinerante	154

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração Própria.

Gráfico 1 - Perfil etário e do tempo de atuação dos participantes

Fonte: Dados da Pesquisa obtidos através do Questionário para Professores de Sala Comum em Escolas de Tempo Integral (Q-PSCEI).

O Gráfico 1 demonstra que a maior parte dos respondentes tinha entre 35 e 54 anos de idade. Na faixa etária entre 65 e 74 anos havia dois participantes, outros dois participantes na faixa dos mais jovens, tinham entre 25 e 34 anos.

Os professores respondentes, indicaram estar há tempos atuando no cargo de exercício atual, como pode-se observar no Gráfico 1. Dois professores atuavam há mais de 30 anos no mesmo cargo; dois estavam há pelo menos 20 anos no cargo; três professores estavam há pelo menos 15 anos; cinco atuavam há pelo menos dez anos na rede; três professores há pelo menos cinco anos; três há pelo menos três anos no mesmo cargo, e quatro estavam no mesmo cargo há pelo menos um ano; enquanto três professores ignoraram essa pergunta. No geral, percebe-se que cerca de 45% (quarenta e cinco) atuavam há menos de 10 anos no cargo, enquanto o restante tinha mais tempo de experiência, pois atuavam de 10 a 30 anos no cargo.

4.2.2 Perfil das Professoras de AEE

As Pr-AEE Angola e Argélia, afirmaram ter confiança na atuação com os EPAEE em decorrência da formação que obtiveram. As Pr-AEE obtiveram a formação em Educação Especial através da formação continuada em cursos de especialização, ambas tinham a

mesma idade e eram do mesmo sexo biológico, sendo que a Pr-AEE Angola atuava na EMEF Conceição Evaristo, enquanto a Pr-AEE Argélia, na EMEF Ryane Leão.

A Pr-AEE Angola atuava em SRM e atendia aos EPAEE na modalidade Contraturno e em sua maioria Colaborativo, isso porque, parte deste grupo permanecia na escola em tempo integral. Enquanto a Professora Argélia exerce a função de PAAI, atuando no CEFAl, que fica localizado na DRE. A demanda pelo acompanhamento dos estudantes, como podemos observar no Quadro 13 exposto anteriormente; era grande, neste caso, chegando a 154 EPAEE e o AEE era realizado na modalidade itinerante, com ocorrências de atendimentos mais espaçadas, organizado e sistematizado para ocorrer mensalmente ou quinzenalmente, a depender da necessidade e da demanda da U.E.

4.2.3 Perfil das Gestoras

As gestoras participantes possuíam formação em nível de especialização, cursos de: Educação e Currículo; História dos Museus; Educação Especial; Neuropedagogia; Distúrbios de Aprendizagem; Alfabetização e Letramento; História da Arte; Ética, Valores e Cidadania; Educação à Distância e Psicopedagogia. Uma delas possuía especialização em nível de mestrado e três possuíam mais de uma especialização.

4.3 Materiais e Equipamentos

Para a realização da pesquisa foi utilizado um computador pessoal (*notebook*) com acesso à internet para a busca sobre os documentos políticos da educação especial inclusiva em sítios eletrônicos. Foi realizado assinatura da plataforma *Survey Monkey* para a elaboração de questionário e coleta de respostas *online*, foram impressos convites com QR-Code que direcionavam os participantes para a coleta de dados (questionário *online*) - entregues acompanhados de uma caneta e uma bala. Utilizou-se caderno e caneta para o registro do diário de campo. Na etapa de análise dos dados, como apoio para a otimização das análises foi utilizado o *software* ATLAS.ti, adquirido com recursos próprios de forma *online* na página *web* do *software*.

4.4 Instrumentos

Para esta pesquisa utilizou-se um questionário de elaboração própria, adaptado com base em questões norteadoras para a aplicação da Abordagem do Ciclo de Políticas, formuladas por Mainardes (2006), para a caracterização do perfil dos participantes e informações preliminares acerca das concepções dos participantes sobre as políticas educacionais. Os questionários foram estruturados considerando os diferentes perfis dos participantes.

No total, foram elaborados três questionários do tipo *Survey* com perguntas abertas e fechadas, avaliados por dois juízes, cada: um questionário direcionado a professores de AEE avaliado por Rosana Musolino (professora de AEE na RME-SP, não-participante da pesquisa) e Daniele Cruz (integrante do GP-FOREESP); um questionário com questões para professores de sala comum, avaliado por Fernanda Zientara (professora da RME-SP, não-participante da pesquisa) e Gabriela Tannús-Valadão (integrante do GP-FOREESP), e outro questionário com questões voltadas aos gestores, avaliado por integrantes do GP-FOREESP.

No Quadro 14, a seguir, fica discriminado a composição dos questionários elaborados para a coleta de dados nesta pesquisa:

Quadro 14 – Questionários

Apêndice	Questionário	Destinado à	Qtd. questões	Seções
A	Q-PRAEETI	Professores de AEE em Escolas de Tempo Integral	50	Seção 1 - Perfil dos Participantes; Seção 2 - Formação Profissional; Seção 3 - Atuação Profissional; Seção 4 - Concepções acerca da PPEE-EI; Seção 5 - Concepções acerca do Atendimento Educacional Especializado; Seção 6 - Documentação do Atendimento Educacional Especializado; Seção 7 - Prática Educacional Especializada.
B	Q-PSCEI	Professores de Sala Comum de Escolas de Tempo Integral	39	Seção 1 - Identificação; Seção 2 - Atuação Profissional; Seção 3 - Formação Profissional; Seção 4 - Concepções.

C	Q-DCEI	Diretores e Coordenadores de Escolas de Tempo Integral	22	Seção 1 - Identificação; Seção 2 - Formação Profissional; Seção 3 - Atuação Profissional; Seção 4 - Concepções acerca das políticas públicas educacionais
---	--------	--	----	--

Fonte: Elaboração própria (2021).

A fim de complementar os dados e enriquecer a coleta, foi utilizado um plano de observação sistemática, que se constituiu dos aspectos apontados por Ball, Maguire e Braun (2016) como Dimensão Contextual e, de Diário de Campo com Roteiro de Observação, utilizado para registrar os dados da visita de campo e que ocorreu durante a permanência no espaço escolar acerca dos aspectos observados, conforme o Quadro 15.

Quadro 15 - Diário de Campo

DIÁRIO DE CAMPO	
Data:	Horário:
Temática observada:	
Local:	Atividade:
Atores encontrados:	
Relato	

Fonte: Elaboração própria (2021).

4.5 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados efetivou-se a partir de documentos (registros fornecidos pela escola e documentos oficiais de esfera municipal e federal); entrevista semiestruturada com professoras de Educação Especial, questionário *Survey* com perguntas abertas e fechadas, estruturado na plataforma digital *Survey Monkey* e para complementar a coleta observação sistemática, de forma exploratória e descritiva, Gil (2014) afirma:

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como

instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. (GIL, 2014, p. 28, *grifo nosso*).

Em consonância com o objetivo da pesquisa, para o melhor escopo da coleta de dados, realizou-se observação sistemática dos diferentes aspectos nas unidades escolares, considerando o perfil variado compreendido neste estudo e buscando atingir maior assimetria na descrição da pesquisa de campo. A observação sistemática exigiu elaboração prévia do planejamento de observação, cujo plano estabeleceu o que seria observado, em que momentos, bem como, a forma que seria registrada e organizada as informações (GIL, 2014). Neste sentido, as observações consideraram os aspectos apontados por Ball, Maguire e Braun (2016), chamados de dimensões contextuais e categorização dos atores.

Para a coleta inicial dos dados, realizou-se um estudo documental, com o levantamento de textos políticos educacionais federais e municipais; na sequência foi realizada a aplicação de questionário para caracterização do perfil dos participantes, além de ser realizado o estudo de observação, que buscou através da observação sistematizada, acompanhar e analisar a atuação da política pública educacional na prática das unidades escolares. A coleta de dados ocorreu conforme discriminado a seguir.

4.5.1 Estudo documental

Foram coletados, lidos e estudados documentos políticos (documentos oficiais de esfera municipal e federal), que definiam a função dos serviços de AEE e as atribuições e funções de professores do ensino comum e especial. A princípio, selecionaram-se os textos políticos municipais para aporte dos textos nacionais que influenciaram a escrita política municipal. Conforme recomendam Ball, Maguire e Braun (2016), para compreender atuações de políticas públicas é exigido uma abordagem multi-política, por esta razão, debruçou-se neste estudo sobre os documentos políticos apresentados no Quadro 16, a seguir:

Quadro 16 - Relação de Documentos Políticos analisados e as respectivas informações

Texto Documental	Regulamentação	Data	Esfera
------------------	----------------	------	--------

Política São Paulo Educadora	Publicação de material ¹⁷	2020	MUNICIPAL
Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PORTARIA SME Nº 8.764/2016)	Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.	23 de dezembro de 2016	MUNICIPAL
Decreto Nº 57.379/2016	Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva	13 de outubro de 2016	MUNICIPAL
Plano Municipal de Educação (LEI Nº 16.271/2015)	Metas e Diretrizes para a Educação do município	17 de setembro de 2015	MUNICIPAL
LBI - Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13.146)	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	06 de julho de 2015	FEDERAL
Plano Nacional de Educação (LEI Nº 13.005/2014)	Metas e Diretrizes para a Educação do país	25 de junho de 2014	FEDERAL
Nota Técnica Nº 62/2011	Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011	08 de dezembro de 2011	FEDERAL
Decreto Nº 7.611	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências	17 de novembro de 2011	FEDERAL
Resolução CNE/CEB Nº 4	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	02 de outubro de 2009	FEDERAL
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Institui em âmbito nacional a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	07 de janeiro de 2008	FEDERAL

¹⁷ Refere-se a material elaborado como orientação e descrição das concepções da RME acerca da Educação Integral, definido pela SME-SP como um “documento conceitual sobre a Política São Paulo Educadora e Educação Integral” disponibilizado aos professores e entregue nas unidades escolares (SÃO PAULO, 2020, p. 3).

Resolução CNE/CEB Nº 2	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	11 de setembro de 2001	FEDERAL
---------------------------	---	------------------------	---------

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Parte dos documentos políticos selecionados para compor este estudo, compuseram a estruturação da política municipal educacional em voga nesta pesquisa, o que Ball, Maguire e Braun (2016) denominam como contexto de influência, referindo-se também às políticas nacionais e internacionais para a produção do texto da política local, a PPEE-EI.

4.5.2 Serviços de AEE com base no discurso de atores acerca da atuação da política educacional - *Survey*

Nesta etapa, questionários com perguntas fechadas, abertas e dependentes foram aplicados ao conjunto de professores do ensino comum que atuavam com EPAEE e aplicado à Pr-AEE que atuavam em escolas de tempo integral, incluindo as gestoras das unidades escolares, a fim de caracterizar como o AEE é ofertado em escolas de tempo integral e oferecer um panorama da organização dos serviços na diretoria regional de ensino investigada.

Através dos relatos angariados nos questionários, buscou-se compreender as concepções acerca da prática docente (atuação da política), mediante as concepções dos respondentes acerca das diretrizes das políticas educacionais do município e de como os respondentes as interpretavam. Considerando a teoria de Ball, Maguire e Braun (2012), a pesquisa com foco na ACP, buscou analisar, principalmente, o contexto da prática de políticas educacionais (*Theory of policy enactment* - Teoria da Atuação), considerando e enfatizando as dimensões contextuais¹⁸.

Após a coleta de dados por meio de questionários, optou-se pela coleta de dados através de entrevistas individuais com as Pr-AEE, realizadas através da plataforma digital *Google Meet* em ambiente *online* com gravação dos encontros para seleção de partes mais

¹⁸ São dimensões contextuais para Ball, Maguire e Braun (2016) Contextos Situados (localidade, histórias escolares e matrículas); Contextos Materiais (funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura); Culturas Profissionais (valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas) e Contextos Externos (grau e qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do IDEB, posições na tabela de classificação, requisito legais e responsabilidades).

relevantes das falas como meio de complementar a coleta, objetivando, identificar aspectos acerca das concepções dos participantes.

4.5.3 Estudo da organização e funcionamento do AEE nas escolas - observação da prática

Nesta etapa, a fim de melhor qualificar esta investigação, considerou-se importante, desenvolver a realização de observação sistemática com uso de roteiro de observação e registros em diário de campo. Nesse sentido, é possível validar o discurso apontado pelos participantes anteriormente, pois, Ball, Maguire e Braun (2012) afirmam que os dados gerados no discurso dialógico democratizam o processo de pesquisa e dão voz aos pesquisados.

Como parte da coleta, efetivou-se uma visita para observação sistemática em cada uma das três escolas de tempo integral, de perfis diferentes. As observações ocorreram em ordens distintas no que se refere aos objetivos de observação, considerando os contextos de cada escola. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 419), “observar implica entrarmos profundamente em situações sociais e mantermos um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, estarmos atentos aos detalhes, acontecimentos, eventos e interações”. Nas visitas de campo, foi possível observar os espaços, a infraestrutura e conversar com alguns professores de classe comum, relacionando o diálogo aos aspectos observados nas dimensões contextuais.

Na imagem denominada Quadro 17, delimitou-se a atividade a ser desempenhada em cada escola e em cada uma das visitas. As visitas, nomeadas aqui de: visita 1 (V1), visita 2 (V2) e visita 3 (V3); poderiam acontecer simultaneamente entre escolas ou não, por exemplo: em uma mesma semana pode ocorrer a V2 nas escolas um e três, enquanto ocorre a V3 na escola dois. As visitas foram traçadas de acordo com a disponibilidade dos participantes, principalmente da professora de AEE. A coleta de dados nesta etapa, ocorreu em sessenta dias, em média.

Quadro 17- Atividade desenvolvida em cada visita

Dia	Escola 1	Escola 2	Escola 3
V1	QUESTIONÁRIO	QUESTIONÁRIO	QUESTIONÁRIO

V2	OBSERVAÇÃO	ENTREVISTA	OBSERVAÇÃO
V3	-	OBSERVAÇÃO	-

Fonte: Elaboração própria.

Para uma melhor exposição e compreensão de como ocorreram, faz-se necessário descrever cada visita. A V1 tratou-se da aplicação do questionário digital, e para cada uma das escolas foi enviado *e-mail* com o *link* do questionário e imagem contendo convite para participarem da pesquisa, concomitante a isso, foi entregue um convite impresso para participação na pesquisa com *link* e QR-Code de acesso às perguntas de qualquer aparelho eletrônico.

A V2 e a V3 envolveram a conversa com uma das professoras especializadas, observação participante e registro dos aspectos observados em diário de campo. A observação apontada nesta etapa da pesquisa, deu-se através da permanência de um período médio de tempo de três a quatro horas no espaço educacional, com olhar atento e direcionado aos aspectos e características apontadas nas dimensões contextuais: infraestrutura, comunidade escolar, valores - o discurso dos professores sobre a prática de inclusão dos EPAEE; para otimizar a observação, os olhares foram direcionados para contextos diferentes em cada uma das unidades educacionais, conforme descrito no Quadro 18.

Quadro 18 - Aspectos considerados nas visitas de observação

ESCOLA	PLANO DE OBSERVAÇÃO
Escola 1	Atendimento dos EPAEE que estudam em tempo integral
Escola 2	Posicionamento da Pr-AEE frente à política
Escola 3	Estrutura física, posicionamento dos professores frente à política

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Para além dos aspectos apontados anteriormente, no Quadro 19 a seguir, considerou-se os aspectos das dimensões contextuais que influenciam na atuação política, na realização das observações sistemáticas, considerando as afirmações de Ball, Maguire e Braun (2016).

Quadro 19 - Dimensão Contextual e seus respectivos aspectos

<u>DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA ATUAÇÃO POLÍTICA</u>				
CONTEXTOS MATERIAIS				
SRM	Tecnologias	Porte da escola	Orçamento	Estrutura
IDEB	Infraestrutura	Edifício	Funcionários	Matrículas
Banheiro Adaptado	Recursos de Acessibilidade (VIAS DE CIRCULAÇÃO INTERNA)	IDEP	Professores	Professores com formação em Educação Especial
CONTEXTOS SITUADOS				
Localidade	Matrículas	EPAEE		Modalidades
Perfil	Complexidade de Gestão		Tempo Integral	
CULTURAS PROFISSIONAIS				
Compromissos	Valores	Gestão da Política		Experiência
CONTEXTOS EXTERNOS				
Apoio das Autoridades Locais		IDEP IDEB	Equipamentos	

Fonte: Elaboração própria (2021).

É importante ressaltar que, a análise e a coleta de dados que contemple todos os aspectos das dimensões contextuais supracitados, demandariam muito tempo e dedicação para os estudos, o que para essa pesquisa, em grau de mestrado foi inviável, assim, considerou-se com a disponibilidade de tempo que houve, apenas alguns aspectos dos contextos das dimensões contextuais da fundamentação teórica mencionada.

Quadro 20 - Dias e horários das visitas de observação

Escola	Dia da visita	Horário	Duração
EMEF Djamila Ribeiro	02/09/2021	10h20 às 14h30	04h10'
EMEF Conceição Evaristo	10/09/2021	13h30 às 17h	03h30'
EMEF Ryane Leão	-	-	-

Fonte: Elaboração própria. Dados da pesquisa.

Organizou-se uma agenda de visitas, descrita acima, como forma de coletar dados e registrar em forma de diário de campo. Assim, realizou-se como opção de coleta de dados a partir da observação da prática docente, o registro em diário de campo.

O diário de campo foi utilizado em cada uma das escolas, os registros foram também transcritos no *software* ATLAS.ti para análise dos dados. Em cada diário de campo eram registrados a data da visita, o horário de início e término da permanência na escola, a temática observada, ou seja, quais foram os aspectos das dimensões contextuais observados no dia, registrou-se a atividade realizada para fazer a observação - se foi a constância na sala dos professores, a exploração do ambiente físico e arredores da escola ou outra atividade que contribuiu para a observação. Registrou-se também os atores envolvidos na observação, os profissionais que atuam na política e que contribuíram ou fizeram parte de algum modo na observação. Por fim, era feito um relato de tudo o que ocorreu durante o tempo que permaneceu na U.E. Os dados do diário de campo foram relevantes para a análise dos dados e complementaram os demais dados coletados para a pesquisa.

4.6 Procedimentos de análise de dados

A interpretação dos dados teve como princípio a Teorização Combinada, termo recomendado por Mainardes (2018), o qual pressupõe o esforço do pesquisador em combinar e articular teorias e/ou conceitos provenientes de mais de uma teoria, a fim de, fundamentar e melhor sustentar a análise dos dados. Em seguimento, firma-se pelo posicionamento crítico em virtude de as análises às políticas públicas educacionais inclusivas ocorrerem com o compromisso com a justiça social, e analisadas por uma lente ampliada que possibilitará a interconexão com o contexto econômico, político e social.

Quanto ao nível de abrangência do referido estudo, analisou-se os contextos nacional e local, pois, o presente estudo, embora se tratasse da análise do micro contexto, deve estar atrelado às influências dos contextos macrossociais locais, regionais, estaduais e federais das políticas de inclusão escolar.

Os dados oriundos da *Survey*, foram obtidos com o objetivo de identificar opiniões, costumes e algumas características dos professores e gestoras que interpretavam e atuavam as políticas educacionais, tais dados, foram tratados e analisados descritivamente, com apoio em confecção de figuras, tabelas, quadros e gráficos que demonstraram as características dos perfis dos professores e dos serviços de AEE ofertados na rede municipal de ensino de São Paulo.

Os dados provenientes do estudo de observação sistemática, envolveram anotações da pesquisadora em diário de campo e foram tratados e analisados através do *software* ATLAS.ti, ferramenta de análise de dados qualitativos.

A análise dos dados derivados de cada uma das etapas complementares foi realizada considerando a capacidade de inclusividade admitida pelo programa de análise qualitativa indicado nesta pesquisa, por tratar-se de um referencial-metodológico que admite um programa de dados analíticos inclusivo, as etapas previram inclusão de novos dados coletados até chegar à saturação das informações.

Inicialmente, foi realizada a codificação dos textos políticos, mais especificamente, 11 textos. Com o propósito de ilustrar e explicitar claramente as etapas de análise, com a análise dos documentos políticos foram levantados 61 códigos, dentre eles: Tipos de AEE, Serviço de Apoio, Direitos e Garantias, Interseccionalidade e Avaliação, resultando um total de trezentos e trinta e uma citações ou excertos, cuja contagem foi possibilitada por função do ATLAS.ti. Com o uso do *software* como suporte informático e organizacional para o desenvolvimento da análise de dados, este recurso permitiu expressar o sentido circular da análise dos dados, uma vez que, permitiu incorporação sequencial de novos dados ao longo do processo de pesquisa, sem que, houvesse a necessidade de coletar todos os dados ao mesmo tempo.

Sequencialmente, foram transcritos e analisados os dados obtidos através das respostas das *Survey*. A análise foi realizada com o suporte do ATLAS.ti, organizando os excertos das respostas dos questionários, utilizando trechos relevantes para o objeto da pesquisa. Por fim, também com auxílio do *software* ATLAS.ti, os dados coletados na observação sistemática e registrados no diário de campo foram organizados e transcritos no *software*, a fim de, contribuir para o processo de análise dos dados. Considerando-se o conjunto dos dados foram organizados alguns eixos de análise para compilar os dados das diferentes fontes, sobre os aspectos que mais se destacaram em relação aos objetivos do estudo.

CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram compilados a partir dos dados das diferentes fontes, ilustrados com apoio de recursos, tais como: figuras, quadros, tabelas, nuvem de palavras e extração de excertos dos relatos dos professores. Adotando-se os elementos do referencial teórico metodológico, os resultados foram organizados em quatro seções, com a finalidade de descrever e analisar, são eles:

- O Contexto de Influência da Rede Municipal de Ensino de São Paulo;
- O Contexto de Produção de Texto nas Políticas de Educação Especial e Educação Integral do Município;
- As Dimensões Contextuais das Escolas para além da Organização e do Funcionamento do AEE;
- O Contexto da Prática e Atuação Política: a escolarização dos EPAEE a partir da caracterização de professores de sala comum e das professoras de AEE.

5.1 O Contexto de Influência da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Neste tópico foram organizadas as informações de modo a contextualizar uma breve história da política de Educação Especial e da Educação Integral no município. A RME-SP apresenta um histórico na educação do município com um marco na gestão de Luiza Erundina (1989-1992), que fez em seu governo grandes contribuições através de políticas públicas significativas na área da Educação (PRIETO, 2000). Na época, com a contribuição de Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella na pasta da Secretaria da Educação, objetivou-se a construção de uma escola pública popular, democrática e de qualidade. Foi nesta mesma gestão que foram criadas as Salas de Apoio, denominadas Salas de Apoio às crianças com Necessidades Educacionais Especiais (SAPNE) que foram direcionadas para o atendimento de estudantes com Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Visual (DV) e/ou Deficiência Auditiva (DA) - frequentadas algumas vezes por semana em horário diverso ao da classe regular (AGUIAR, 2011).

A RME-SP seguiu discutindo a escolarização da pessoa com deficiência, TGD e AH/SD para a promoção de uma educação inclusiva, igualitária e equitativa a todos, e a atual política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, regulamenta a prática do AEE Colaborativo. Esta seção dedica-se a contar um pouco sobre este processo histórico.

O primeiro marco na Educação Especial de São Paulo foi a promulgação do Decreto nº 33.891, de 16 de dezembro de 1993, que instituiu a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino e deu outras providências. A referida política criou, dentre outros serviços, as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNES) destinadas ao apoio e acompanhamento pedagógico dos alunos paralelamente à classe comum dos alunos com deficiência. De 1993 a 2004, foram instaladas 99 SAPNES, demonstrando o movimento da rede municipal em concretizar a proposta de atendimento pedagógico estabelecida pelo Decreto (SME-SP, n.d.).

Em 2004, foi publicado o Decreto Municipal nº 45.415 de 18 de outubro, que estabelece diretrizes para a política de atendimento à bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades especiais na RME-SP, abrangendo questões relativas à sistemática de matrícula; condições para o atendimento da demanda da rede; avaliação pedagógica; definição do público-alvo a ser atendido pelos serviços de apoio especializado; organização dos serviços de apoio especializado e acessibilidade. O mesmo texto político definiu os serviços a serem ofertados: Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI); Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI); Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI); Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE) e as Instituições Conveniadas de Educação Especial.

Nesse contexto, houve uma mudança na denominação das Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNES) para Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) e, a ampliação do atendimento e da atenção através do CEFAI e a atuação de PAAI exercendo o papel do professor itinerante (SME-SP, n.d.).

Com base nas referências federais acerca de um ideário de educação especial na perspectiva inclusiva e dando continuidade a uma trajetória de ações, a SME-SP através da Portaria nº 2.755 de 12 de maio de 2009, instituiu uma equipe intersetorial, com representantes dos diferentes setores da administração pública, designada como Comissão Especial de Trabalho, para realizar uma avaliação das ações que vinham sendo implantadas ao longo dos anos e, como consequência, elaborar um plano de ação, para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos da rede municipal de ensino. Esta comissão, após amplo estudo sobre a rede de ensino e mapeamento de suas necessidades, apresentou para a SME-SP um relatório sobre as condições de atendimento às crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados nas unidades educacionais municipais, apontando ações e articulações necessárias para o aprimoramento e alcance das metas da Educação Especial do

município e propôs adequações normativas em função da legislação nacional em vigor, bem como, estratégias a serem utilizadas a curto, médio e longo prazos no âmbito da SME-SP. A comissão especial de trabalho apontou ainda, a necessidade de desenvolvimento de ações intersetoriais para assegurar o direito das pessoas com deficiência, na conformidade da legislação em vigor (SME-SP, n.d.).

Outro marco considerado importante, foi a institucionalização do Programa Incluir, publicado no Decreto Municipal nº 51.778, de 14 de setembro de 2010, que instituiu a Política de Atendimento de Educação Especial, no âmbito da SME-SP. Esse programa era integrado por diversos projetos, cuja finalidade foi: construir uma rede de apoio ao aluno, à escola e à família, por meio de suportes e serviços especializados, que viabilizassem o acompanhamento da trajetória escolar e do processo de aprendizagem do aluno. Trata-se de um programa intersetorial, a partir do momento que pretende envolver a família, serviços de saúde e transporte (SÃO PAULO, 2010).

Sobre as ações intersetoriais:

Intersetorialidade tem por objetivo acompanhar as articulações entre as diversas instâncias da Secretaria Municipal de Educação em ações que permitam concretizar a Política São Paulo Educadora. A formação integral do sujeito aponta para a necessidade de aproximação de determinados setores para a consolidação da Educação Integral no Brasil como política pública que requer novos arranjos intersetoriais. Além disso, a organização intersetorial amplia as possibilidades de troca e de formação do sujeito, permitindo a superação das fronteiras entre os diversos setores da sociedade, potencializando uma educação de qualidade. O estabelecimento de parcerias entre diferentes instituições que compreendam as dimensões formal e não-formal da educação possibilita que a ampliação do tempo educacional na vida dos estudantes seja não apenas garantida, mas também diversificada. Exemplos de critérios a serem considerados nesta dimensão são: parcerias realizadas em cada setor de interesse; ações intersetoriais e intersecretariais imbricadas com o desenvolvimento integral dos bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos em articulação com as redes – de proteção social, saúde, assistência, pontos de cultura/esportes, entre outras [...] (SÃO PAULO, 2020).

O Projeto Rede, por exemplo, é um projeto ainda vigente na RME-SP e ocorre em parceria com a Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM), que recruta e treina profissionais para atuarem como uma espécie de Profissional de Apoio, denominados Auxiliar de Vida Escolar (AVE), auxiliando os EPAEE nas Atividades de Vida Diária (higiene, alimentação e locomoção), e conta ainda, com Fisioterapeutas, Terapeutas Ocupacionais, Psicólogos e Assistentes Sociais. Caberia uma discussão sobre os modos como essa intersetorialidade é proposta, através de Parceria Público-Privada, mas,

não aprofundarei esta questão neste estudo. Considerando a relevância dos projetos no Programa Incluir, é possível descrever os projetos que integravam o Programa e foram parcialmente aproveitados.

Quadro 21- Projetos do Programa Incluir

PROJETO	OBJETIVO
Identificar	Qualificar, na RME, os dados de alunos com quadros de deficiência, TGD e AH/SD apontados no Sistema EOL (Escola <i>On Line</i>)
Apoiar	Ampliar as ações de suporte pedagógico especializado para o público-alvo da educação especial;
Formar	Oferecer formação específica aos professores para atuação nos serviços de educação especial, bem como formação continuada aos profissionais de educação;
Acessibilidade	Eliminar as barreiras que impeçam os alunos com quadros de deficiência e TGD a participarem, em condição de equidade, de todas as atividades educacionais;
Rede	Oferecer aos alunos da RME, que apresentem quadros de deficiência e TGD, apoio intensivo na locomoção, alimentação e higiene para participação nas atividades escolares;
Reestruturação das Escolas Municipais de Educação Especial - EMEE	Reorganizar as Escolas Municipais de Educação Especial na perspectiva da educação bilíngue;
Avaliar	Analisar os impactos da implantação e implementação do Programa Incluir nos alunos e unidades escolares, bem como avaliar e acompanhar os processos de aprendizagem do público-alvo da educação especial.

Fonte: Disponível pelo link <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/historico-da-educacao-especial-no-municipio/>.

Em 2016, no final da gestão Haddad, foi publicado o Decreto nº 57.379 de 13 de outubro, que instituiu e faz vigorar a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEE-EI), com isso, o Programa Incluir deixou de existir. No entanto, essa nova política foi pautada nesse programa e manteve muitas propostas que foram previstas nele, como por exemplo: o Projeto Rede; o uso do Sistema Escola *On Line* (EOL) para qualificar os dados de alunos com quadros de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação; o oferecimento de formação continuada aos professores e professoras, inclusive em nível de especialização/pós-graduação, para o trabalho nas classes comuns e com as atividades próprias do AEE; e a ampliação de ações de suporte pedagógico especializado para o público-alvo da educação especial. (SME-SP, 2016a).

A PPEE-EI, regulamenta e orienta a atuação do(a) AVE e em seu art. 85 aponta que caberá ao AVE, dentre outras atribuições, dentro do seu horário de trabalho: Organizar sua rotina de trabalho conforme orientações e demanda a ser atendida, auxiliar na locomoção em diferentes ambientes, auxiliar nos momentos de higiene, troca de vestuário e/ou fraldas/

absorventes, higiene bucal, acompanhar e auxiliar no horário de refeição, se necessário, administrar medicamentos para o educando ou educanda do público-alvo da educação especial, mediante a solicitação da família ou dos responsáveis, (SÃO PAULO, 2016c).

Ainda na gestão Haddad, foi elaborado na cidade de São Paulo, o Plano Municipal de Educação (PME), que dentre outras perspectivas, trata em uma de suas metas da universalização do acesso à Educação Básica e ao AEE para os estudantes do público-alvo da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino.

Desse modo, é possível observar que a RME-SP vem há décadas construindo um percurso pautado nos aspectos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; com a ideia de fomentar a Educação para Todos e de Educação Integral e em Tempo Integral, de forma articulada e intersetorial, na transversalidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino.

Contudo, o histórico demonstra avanços, mas em alguns pontos, fica evidente que ainda há lacunas a serem preenchidas no que se refere ao AEE, à Educação Especial e ao acesso à educação de qualidade na perspectiva inclusiva e integral. Uma das lacunas é a impossibilidade de analisar o documento de monitoramento, avaliação e acompanhamento do PME de São Paulo, pois, não se encontra disponível para consulta. De acordo com o cronograma estabelecido e publicado em portaria específica (SÃO PAULO, 2016d), sobre o sistema de monitoramento e avaliação das diretrizes, metas e estratégias do PME; a previsão era de monitoramento anual e monitoramento e avaliação bienal (realizada em 2018), mas, não há nenhum relatório disponibilizado até o presente momento sobre o cumprimento das estratégias e metas, impossibilitando, que fizéssemos a análise do PME em sua execução; logo, as discussões nesta pesquisa se darão basicamente considerando as metas estabelecidas que culminam desta temática, sem análise de relatórios de acompanhamento expedidos pelos órgãos responsáveis, ficando esta incumbência para um possível estudo a ser realizado futuramente.

5.1.1 A Educação Integral na RME-SP

A Educação Integral começou a surgir na cidade de São Paulo em 1935 com os parques infantis. Nos anos 2000, a partir da criação dos CEU, emergiu na Cidade de São Paulo, uma prerrogativa inovadora no contexto da Educação Integral, iniciada no Brasil anos atrás. Foi através dos CEUs que grande parte da periferia da cidade passou a ter acesso aos espetáculos teatrais e musicais, tornando-se um equipamento público que atendia

diretamente o que se discutiu até o presente momento: a formação multidimensional dos sujeitos, a inclusão social e escolar e a acessibilização. Os CEUs foram concebidos com o propósito de potencializar a intersectorialidade nas políticas públicas do município de São Paulo, a constituição da rede de proteção social e a consolidação dos princípios da Cidade Educadora. (GOMES; AZEVEDO, 2021).

Os CEUs se configuram como um lócus para a Educação Integral, considerando seus contextos físicos e suas infraestruturas atingindo as crianças e adolescentes socialmente vulneráveis, por isso, é importante reiterar a relevância do contexto do território para as práticas pedagógicas, como um caminho promissor para a formação de sujeitos críticos e conscientes do seu papel como cidadãos. A RME-SP propôs um percurso, integrando tempos e espaços e, centrando-se na aprendizagem integral, levando em conta todas as dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) do educando, como ilustra a matriz curricular apresentada na Figura 4 (SÃO PAULO, 2020).

Figura 4 - Matriz Curricular do Programa São Paulo integral

ANEXO I DA INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 34, DE 26 DE AGOSTO DE 2021
ENSINO FUNDAMENTAL EMEF/EMEFM – PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL
 Dois Turnos Diurnos ou Dois Turnos Diurnos e um Noturno

MATRIZ CURRICULAR											
LEIS FEDERAIS nºs 9.394/96 e 11.274/06 e RESOLUÇÕES CNE/CEB nº 4/10 e CNE/CP nº 2/17											
B A S E N A C I O N A L C O M U M	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Horas-aula semanais								
			Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
	Linguagens	Língua Portuguesa	7	7	7	7	7	5	5	5	5
		Arte	1	1	1	1	1	2	2	2	2
		Ed. Física	2	2	2	2	2	3	3	3	3
		Língua Inglesa	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Matemática	Matemática	7	7	7	7	7	5	5	5	5
	Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3	3	4	4	4	4
	Ciências Humanas	Geografia	3	3	3	3	3	3	3	4	4
		História	3	3	3	3	3	4	4	3	3
Total da Base Nacional Comum			28	28	28	28	28	28	28	28	28
Parte Diversificada	Sala de Leitura		1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Educação Digital		1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total da Parte Diversificada			2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total da Carga Horária			30	30	30	30	30	30	30	30	30
Lei nº 9.394, art. 33 Ensino Religioso			1	1	1	1	1	1	1	1	1

Fonte: SÃO PAULO, 2021 – Instrução Normativa nº34.

A Instrução Normativa nº 34 de 26 de agosto de 2021, estabelece em seu art. 2º que:

O Programa SPI tem como objetivo principal a promoção de experiências pedagógicas, visando à consecução da educação integral por meio da expansão do tempo de permanência dos estudantes na escola de forma qualificada, à ressignificação dos espaços e do currículo, garantindo o direito de acesso aos territórios educativos na escola e para além dela, numa perspectiva de formação e desenvolvimento integral, contemplando as aprendizagens multidimensionais e a integralidade dos sujeitos [...] (SÃO PAULO, 2021).

A expansão curricular nas classes do Ensino Fundamental ocorre por meio dos “Territórios do Saber”, organizados em Experiências Pedagógicas de diversas áreas: Educomunicação, Oralidade e Novas Linguagens; Culturas, Arte e Memória; Orientação de Estudos e Invenção Criativa; Consciência e Sustentabilidade Socioambiental, Economia Solidária e Educação Financeira; Ética, Convivência e Protagonismos; Cultura Corporal, Aprendizagem emocional e Promoção da Saúde. A legislação orienta, que o planejamento das experiências pedagógicas, deverá considerar o atendimento às necessidades específicas das crianças e adolescentes, inclusive, dos que se constituem como público-alvo da Educação Especial, assegurando plena participação e o direito à educação com os princípios da equidade (SÃO PAULO, 2021).

A Educação Integral é proposta como uma educação para além das diretrizes curriculares, uma educação que prioriza o desenvolvimento integral dos sujeitos, considerando sua integralidade, ou seja, independente das barreiras existentes no meio social, o que é levado em conta no processo educacional é o sujeito em todas as suas dimensões; segundo a Política São Paulo Educadora e Educação Integral (PSPEI), a Educação Integral é “comprometida com o exercício da cidadania” (SÃO PAULO, 2020, p. 11).

A Unidade Educacional que promove o protagonismo e a gestão democrática, deve ensinar a pensar em novas soluções e não oferecer respostas prontas ao seu alunado, deve questionar, ao invés de calar as vozes das crianças e dos adolescentes. A unidade educacional que faz a opção de ofertar a Educação Integral, precisa criar estratégias para despertar nos alunos o interesse na descoberta do mundo, que deve ultrapassar as barreiras dos muros e dos equipamentos do território (SÃO PAULO, 2020).

Em 2015, a educação municipal paulistana instituiu o Plano Municipal de Educação (PME), como citado anteriormente, com alguns objetivos definidos a partir de treze metas. Em sua meta 9, o PME estabeleceu o aumento da oferta de Educação Integral em tempo integral, em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender,

ao menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes até o ano de 2025, quando finda o decênio de vigência do PME (SÃO PAULO, 2015).

Em 2021, a cidade possuía cerca de 200 escolas¹⁹ que aderiram ao SPI, dentre cerca de 1.800²⁰ escolas de Educação Infantil (EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil), escolas de Ensino Fundamental (EMEF - Escola Municipal de Educação Fundamental) e Centros de Educação Unificado (CEU). Ao considerar o total de escolas na RME-SP, podemos afirmar que há um percentual médio de 11% (onze por cento) de escolas que atendem seus alunos em tempo integral.

Entretanto, ao se comparar com o percentual da meta estabelecida no PME, há um longo caminho a ser percorrido, pois, estão distantes de atingir a meta de 50% (cinquenta por cento) das escolas. A rede estava em uma constante crescente no que tange a adesão do SPI (ver Figura 5). No ano de 2021, 31.692 alunos eram beneficiados com o SPI, em uma rede com mais de 880 mil alunos²¹, e estava bem distante da meta estabelecida no PME, previsto a atender pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) de educandos e educandas na RME-SP.

Figura 5 - Adesões ao Programa São Paulo Integral de 2016 a 2021

COMPARATIVO DE 2016 A 2021 DE ADESÕES AO PROGRAMA SPI						
	2016	2017	2018	2019	2020	2021
QUANTIDADE DE UNIDADES NO SPI	71	122	102	146	194	198
	Sendo: 12 CEUs EMEFs 59 EMEFs	Sendo: 15 CEUs EMEFs CEU EMEI EMEFMs 65 EMEFs 39 EMEIs	Sendo: 12 CEUs EMEFs 2 CEUs EMEIs 2 EMEFMs 1 EMEBS 47 EMEFs 38 EMEIs	Sendo: 17 CEUs EMEFs 2 CEUs EMEIs 2 EMEFMs 82 EMEFs 43 EMEIs	Sendo: 45 CEUs EMEFs 2 CEUs EMEIs 3 EMEMs 96 EMEFs 48 EMEIs	Sendo: 45 CEUs EMEFs 2 CEUs EMEIs 3 EMEFMs 102 EMEFs 46 EMEIs



¹⁹ Conforme publicação do Comunicado SME-SP nº 470 com a relação das unidades educacionais que aderiram ao Programa São Paulo Integral/2021, publicado em diário oficial da cidade no dia 14/10/2020.

²⁰ Quantidade apontada em tabela (foram consideradas apenas as modalidades de ensino que se encaixam no perfil de adesão ao Programa SPI no site do <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000> (Acesso em 14/07/2021 às 23:49).

²¹ Esse número, está considerando apenas os estudantes matriculados na rede direta de ensino, são números obtidos através da somatória dos dados encontrado no sítio eletrônico: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000> (Acesso em 14/07/2021, às 23h49).

Fonte	Anexo único do Comunicado nº 06, de 11 de janeiro de 2016, publicado em 12/01/2016	Comunicado nº 1.085, de 14 de outubro de 2016, publicado em 15/10/2016, pág. 89 Retificação do Comunicado nº 1.085, publicada em 20/10/2016 pág. 27 2ª Retificação do Comunicado nº 1.085, publicada em 23/12/2016, pág. 37	Comunicado nº 1.155, de 06 de dezembro de 2017, publicado em 7/12/2017, pág. 44	Comunicado nº 1.189, de 10 de dezembro de 2018, publicado em 11/12/2008, pág. 39 Retificação do Comunicado nº 1.189, publicada em 25/01/2019, pág. 58	Comunicado nº 791, de 01 de novembro de 2019, pág. 20 Retificação do Comunicado nº 719, publicado em 01 de fevereiro de 2020, pág. 55	Comunicado SME nº470, de outubro de 2020.
-------	--	---	---	--	--	---

Fonte: Disponível pelo link <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-integral/>

A SME-SP tem adotado medidas de incentivo para a adesão do SPI na rede, sendo que, de 2016 a 2021 houve um aumento considerável de escolas que aderiram, apesar do pequeno avanço entre os anos de 2019 e 2020. Em 2021, o aumento da adesão foi pífio comparado ao ano anterior, considerando que o crescimento foi mais significativo. A descontinuidade administrativa na secretaria municipal de educação e/ou o contexto pandêmico de COVID-19, possivelmente foram influentes nesse declínio das adesões.

5.1.2 A Educação Especial Inclusiva na RME-SP

Considerando a especificidade da modalidade de Educação Especial na rede, a Prefeitura de São Paulo, na figura da SME-SP publicou a Portaria nº 1.185 de 01 de fevereiro de 2016, orientando a organização do Atendimento Educacional Especializado nas unidades escolares participantes do SPI. No parágrafo primeiro, do art. 5 desta legislação foi orientado que o EPAEE somente seria atendido no AEE contraturno, se não houvesse a possibilidade de realização do AEE Colaborativo ou AEE Itinerante. O art. 5 desta mesma portaria sugeriu, no inciso primeiro, a organização da oferta do AEE Colaborativo ao EPAEE com o seguinte texto:

I – [...] dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando, expressas no Plano de

Atendimento Educacional Especializado, por meio de acompanhamento sistemático do professor regente de SAAI da UE; (SÃO PAULO, 2016b).

Em tempo, com a ressalva de que a PPEE-EI foi publicada posterior à Portaria nº 1.185/2016, estando com o uso de terminologias desatualizadas, como SAAI - Sala de Acompanhamento e Apoio à Inclusão, utiliza-se atualmente, SRM e necessitando de uma nova publicação para a orientação do AEE nas U.E que aderiram ao SPI. Ainda restam alguns questionamentos quanto à relação entre a permanência dos EPAEE por período mínimo de sete horas-relógio diariamente na U.E e, seu atendimento em CAEE, por exemplo, ou atendimento terapêutico semanal, muito comum entre os EPAEE nas unidades educacionais pesquisadas. Além disso, prevê-se que o EPAEE deve ser atendido pela Pr-AEE na modalidade de AEE Colaborativo em sua U.E, mas, não há orientação para o estudante que é atendido em CAEE por opção da família, ou que realiza os atendimentos clínicos semanalmente; e pode ser que o estudante nessas condições, se ausente da U.E em dias de atendimentos na rede de saúde ou em CAEE que pode estar localizado fora de seu território.

Na última década do século XX, a cidade de São Paulo passou por grandes transformações, instituiu e regulamentou na RME-SP a jornada de trabalho docente e a formação permanente, como atividades a serem desempenhadas dentro do horário de trabalho dos professores. A formação de professores visava buscar por meio da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a superação dos problemas enfrentados e a reinvenção das práticas. Outro marco para a Educação na cidade de São Paulo foi a nomeação do Paulo Freire como secretário de Educação, exercendo uma gestão democrática. Neste contexto político, foram implementadas as jornadas docentes que viabilizaram a realização da formação continuada de professores dentro da jornada de trabalho e que perdura até os dias atuais, contribuindo para a troca de informações acerca dos processos estudantis dos alunos, inclusive sobre os estudantes com necessidades educacionais especiais²² (SENSATO, 2017).

A importância desses espaços coletivos de formação dentro das unidades educacionais, fica evidenciada na pesquisa quando os professores apontam, por exemplo, que as formações que obtiveram sobre educação especial na perspectiva inclusiva deram-se em proposição formativa pela Coordenação Pedagógica.

No município de São Paulo, a SME-SP implementou em 2017, o Currículo da Cidade organizado em três Ciclos (Alfabetização - 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I,

²² Terminologia utilizada pelo autor referenciado.

Interdisciplinar - 5º e 6º ano e, Autoral - 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II). O Currículo da Cidade está estruturado em três conceitos orientadores: o primeiro é o da Educação Integral, que busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. O segundo conceito de Equidade, parte do princípio de que todos são capazes de desenvolver-se, desde que, ofertados os processos educativos pertinentes, prevê ainda, fortalecer políticas de equidade que explicitem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e adolescentes, assegurada a cada estudante, independentemente de sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica. O terceiro conceito é o de Educação Inclusiva, que estabelece respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, considerando suas características biopsicossociais através da perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática (SÃO PAULO, 2017).

Além disso, a prefeitura de São Paulo adotou os ODS para o Currículo da Cidade, e cabe destacar o Objetivo 4 - Educação de Qualidade, que pontua: “assegurar a Educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015), como parte da Agenda 2030, sendo este, um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade das nações.

No que concerne à Educação na cidade de São Paulo, a SME-SP estruturou o IDEP obtido a partir do resultado no desempenho da Prova São Paulo e no fluxo escolar. Os profissionais da SME-SP recebem o pagamento do Prêmio de Desempenho Educacional (PDE), instituído pela Lei nº 14.938, de 30 de junho de 2009, que se refere a um bônus salarial, no qual o valor é calculado a partir de critérios que envolvem o desempenho das unidades escolares e da assiduidade dos profissionais de educação, da taxa de evasão escolar, e dos resultados obtidos em prova institucional externa. Nesse sentido, cada U.E e cada profissional, pode receber um valor diferente a depender da apuração dos critérios, cabendo ressaltar que o valor pode variar em cada U.E de acordo com seu desempenho, determinado pela relação existente entre o número de estudantes efetivamente matriculados e o número de desistentes; e entre o número de estudantes efetivamente matriculados e o número de participantes na Prova São Paulo (SÃO PAULO, 2021).

Este é um exemplo do que Ball (2004) chama de performatividade, que facilita o papel de monitoramento do Governo que governa à distância. Objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público e o trabalho com conhecimento das instituições educacionais transforma-se em resultados, em níveis de desempenho, em formas de qualidade. Os

discursos de responsabilização da qualidade, da melhoria e da eficiência que circundam, tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis, tornando a mudança inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. A consequência disso, é o ensino e a aprendizagem serem reduzidos a processos de produção e de fornecimento para o cumprimento dos objetivos e exigências de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade (BALL, 2004).

De fato, as avaliações realizadas deveriam levar em consideração as realidades locais, pois, as escolas inseridas em contextos sociais mais vulneráveis, tendem a padecer pela falta de estrutura no atendimento dos estudantes e pela inserção em comunidade que não considera a integralidade e a diversidade para promover seu desenvolvimento (MOLL, 2012). Provas que não consideram a heterogeneidade dos estudantes, nem a especificidade e singularidades de escolas com esse perfil possivelmente terão seus prêmios depreciados por “mal desempenho”. Para Ball, Maguire e Braun (2016) essa situação deve ser parte do contexto de influência na política, em que o contexto local precisa ser considerado para influenciar nas políticas públicas de modo que não sejam desiguais e injustas. Cabe a reflexão sobre os moldes avaliativos generalizados na escola da atualidade, se consideram a integralidade do sujeito, o contexto e território em que estão inseridos e suas especificidades e que geralmente, não apresentam uma perspectiva de equidade.

A SME-SP tem adotado, regulamentado e instituído políticas públicas voltadas aos EPAEE. Políticas mais recentes estimulam a inclusão escolar com propostas de práticas acessíveis, além de promover a prática do AEE Colaborativo. A exemplo disso, a PPEE-EI contém 100 artigos, sendo alguns relacionados a orientações de práticas dos atuantes de políticas (professores, coordenadores, profissionais de apoio, AVE, dentre outros); voltados para orientações sobre as possibilidades do AEE, as atribuições de cada ator da política, dentre outras orientações. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2012) para que a política seja encenada é preciso que seus atores a conheçam e a traduzam a partir do texto para ação. Neste sentido, perguntamos às professoras se conheciam a PPEE-EI, acreditando que para encenar a política é preciso minimamente conhecê-la. Os resultados obtidos apontaram que cerca de 93% (noventa e três por cento) dos respondentes alegaram conhecer ou já ter lido a PPEE-EI, logo, entendemos que a maioria dos participantes têm conhecimento para atuar a política educacional de educação especial nos contextos educacionais em que estão inseridos.

Na RME-SP, compõem os serviços de Educação Especial Inclusiva: os 13 CEFAI, um em cada região da cidade, em cada DRE. O CEFAI é responsável pela formação

continuada dos professores de AEE da RME-SP, com formação específica ofertada mensalmente pela equipe de PAAI de cada CEFAl. Ele também promove formação aos profissionais do serviço de apoio (estagiários do curso de pedagogia) e acompanha o processo de escolarização dos EPAEE, além de, realizar o AEE Itinerante em Centros de Educação Infantil (CEI), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e em escolas que não possuem Pr-AEE.

5.2 O Contexto de Produção de Texto nas Políticas de Educação Especial e Educação Integral do Município

Ainda que as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, preconizem uma padronização pelo MEC, no contexto de estados e municípios, as políticas públicas educacionais sofrem múltiplas traduções e interpretações em vários níveis, de forma que políticas locais, assumem diversos contornos e ressignificam o texto político nacional, assumindo a autoria de novas políticas locais (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

O Município de São Paulo desempenha algumas políticas públicas de educação e neste estudo circunscreve-se à PPEE-EI e à Política de Educação Integral com maior ênfase. Neste tópico, serão analisados 10 documentos identificados e selecionados nesta pesquisa para a discussão dos textos políticos paulistanos. Fizemos a análise lexical, exposta na nuvem de palavras, esta abordagem mostra ao leitor os focos enfatizados nestes documentos oficiais, de maneira visual e didática. As palavras que são apresentadas em tamanho maior são as que aparecem mais vezes, conseqüentemente as palavras de tamanho menor são as menos frequentes nos textos políticos paulistanos, conforme apresentado na Figura 6, a seguir.

Figura 6 - Nuvem de palavras extraída dos textos políticos paulistanos



Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa obtidos através dos Textos Políticos.

As palavras que mais aparecem nos textos políticos ficam evidenciadas, com frequência a partir de 51 vezes, chegando a 1.008 (mil e oito) repetições no caso da palavra de maior frequência e tamanho “Educação”. Destacam-se ainda outras palavras: educação, integral, educandos, desenvolvimento, formação, educacional, aprendizagem, professor, respectivamente, dentre muitas outras.

É usual que políticas educacionais tragam no cunho de seu texto o destaque para a palavra Educação, como visto na nuvem de palavras; as palavras que a sucedem como é o caso da palavra “integral”. Esta palavra demonstra a relevância da integralidade no sistema de ensino, especialmente da SME-SP, pois, a rede em seus textos políticos educacionais, explicita que a Educação Integral que introduz, não se trata apenas do tempo de permanência expandido dos estudantes nas unidades educacionais do SPI, mas refere-se a uma Educação Integral que considera o educando como um sujeito que precisa ser formado para o exercício da cidadania. A Educação Integral considera o território como ambiente educador que integra a U.E que para Singer (2015), o “Território Educativo” é aquele que permite reconhecer o exercício do potencial educador dos diversos agentes, ampliando e diversificando as oportunidades educativas para todos e todas.

Podemos interligar a palavra “integral”, fazendo uma intersecção de seu significado com as demais palavras. A concepção de Educação Integral que promove o desenvolvimento, amplia as possibilidades da formação do sujeito, inclusive em todas as

suas dimensões; criando estratégias favorecedoras para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, através de uma educação inclusiva que promove a Educação Especial, fomentando práticas de atendimento educacional especializado em modalidades que constam da política municipal de educação especial na perspectiva inclusiva; é um diferencial da SME-SP, uma vez que, a PNEE-EI não contempla outras modalidades de AEE, para além do AEE contraturno em SRM.

Na Tabela 1 abaixo, é possível verificar as principais palavras utilizadas para analisar a frequência de cada uma delas. É importante pontuar que houve situações em que palavras derivaram e ficaram juntas em uma mesma linha da tabela, porém, sem somatória, buscando estar fidedigna aos dados dos textos coletados e analisados através do software ATLAS.ti.

Tabela 1 - Frequência das palavras utilizadas para a análise lexical e geração da nuvem de palavras

Palavra	Frequência	Palavra	Frequência	Palavra	Frequência
Educação	1008	Professor + Professores	95 95	Política	66
Integral	378	Público	93	Alvo	65
Educandos + Educandas + Educanda	244 168 63	Comunidade	91	Território	65
Ensino	229	Projeto	89	Promover	62
Educacional	199	CEFAI	83	Experiências	61
Educacionais	185	Perspectiva	82	Participação	60
Desenvolvimento	179	Cultura	79	DRE	58
Atendimento	174	Pedagógicas	77	Jornada	58
Formação	173	Qualidade	77	Acompanhamento	57
Especial	168	Educadores	76	Diretrizes	57
AEE	147	Vida	76	Conhecimento	56
Escola	146	Língua	74	Projetos	56
Atividades	133	Apoio	73	Saúde	56
Estudantes	123	Organização	73	Profissionais	55
Libras	115	Bílingue	72	Aula	54

Rede	113	Diferentes	72	Habilidades	54
Espaços	112	Especializado	71	Necessidade + Necessidades	54 52
Crianças	110	Forma	71	Direitos	53
Programa	109	Secretaria	71	Condições	52
Recursos	108	Educando	69	Culturais + Cultural	52 51
Escolas	105	Plano	69	Fundamental	51
Aprendizagem	101	Todos	69	Infantil	51
Pedagógico	99	Acesso	67	Jovens	51
Currículo	96	Avaliação	67	Responsáveis	51

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa.

Ao analisar a Figura 6 e a Tabela 1, que trazem as palavras Educação e Integral como recordes de aparições, acredita-se que tais referências podem relacionar-se ao compromisso da SME com a Educação Integral, entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural e promove a sua formação como sujeito de direitos e deveres. Esta premissa fica explicitada no texto da Política de Educação Integral da RME-SP:

[...] Educação Integral entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões [...] como parte indissociável do processo de aprendizagem ao longo da vida e sua formação como sujeitos de direitos e deveres, comprometida com o exercício da cidadania. Trata-se de uma concepção política, um paradigma urgente, necessário e possível para a qualidade social em educação na nossa cidade. Uma abordagem pedagógica voltada ao desenvolvimento dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos na perspectiva da Cidade Educadora (SÃO PAULO, 2020).

Assim, a Educação Integral é um compromisso assumido pela SME-SP e está estabelecido no Plano Municipal de Educação, assim como no Plano Nacional de Educação, em suas metas 9 e 6, respectivamente, sendo que ambos têm textos muito semelhantes, que estabelecem a ampliação da oferta de Educação Integral em tempo integral e Educação em tempo integral (no PNE). Se considerarmos o índice apontado no Plano Municipal de Educação, em que, pelo menos metade das escolas públicas municipais teriam que ofertar

Educação Integral em tempo integral, o que resultaria numa média de quatro mil²³ escolas, atendendo em média um milhão de estudantes. O PME foi publicado em 2015 e o PNE em 2014, com vigência de dez anos, a saber:

Meta 9: Oferecer **educação integral em tempo integral** em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos educandos da Educação Básica até o final da vigência deste Plano (SÃO PAULO, 2015 - grifo nosso).

Meta 6: Oferecer **educação em tempo integral** em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014a – grifo nosso).

Nota-se que a Meta 9 estabelecida pelo município de São Paulo, não objetiva apenas expandir a oferta em tempo ampliado nas unidades educacionais, o texto político trata da Educação Integral (aquela que considera a formação dos sujeitos em todas as suas dimensões) e em tempo integral, referindo-se à ampliação de tempo da permanência mínima do educando por sete horas-relógio na unidade educacional diariamente. Enquanto a Meta 6 da política nacional educacional, prevê apenas a ampliação de tempo de permanência, retratado no seu texto como oferta de “educação em tempo integral” (BRASIL, 2014a).

Sobre a palavra “formação” em destaque na Figura 6, a formação de professores na política federal, por meio da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009b) em seu art. 12, estabelece que para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e para a formação específica em Educação Especial. Em maio de 2006, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, estabeleceu, entre outras providências, a extinção das Habilitações dos cursos de Licenciatura passando assim, a Educação Especial a ser ofertada nos cursos de Licenciatura em Educação Especial em nível de graduação ou pós-graduação (BRASIL, 2006).

A PPEE-EI trata em seu art. 8 sobre a incumbência da SME-SP, em parceria com os CEFAL, em ofertar a formação continuada aos professores, inclusive em nível de especialização e/ou pós-graduação para o trabalho nas classes comuns e com as atividades próprias do AEE.

Por mais que não haja diretrizes políticas específicas para a orientação sobre a formação continuada dos professores da RME-SP, na proporção adequada para uma rede tão imensa como a paulistana, a PPEE-EI assume o papel de normatizar a responsabilização da

²³ Dado obtido considerando a rede conveniada e as modalidades de ensino: infantil, fundamental e ensino médio, através do INEP.

SME-SP, por meio da Divisão de Educação Especial (DIEE) junto aos CEFAP, de promoverem formação *in loco*, continuada e dentre outras, em nível de especialização.

Mainardes (2006), explicou sobre o contexto de produção de texto da ACP, afirmando que os textos políticos não são necessariamente coerentes:

[...] os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. [...] Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são resultado de disputas e acordos [...] (MAINARDES, 2006, p. 52).

Conforme afirmado no excerto acima, os textos políticos de esfera federal e municipal podem apresentar contradição entre si. A política paulistana, ao contrário da nacional, trata do papel do sistema municipal educacional no que concerne à formação de professores.

Na Nuvem de palavras (Figura 6), a palavra “AEE”, advinda do termo Atendimento Educacional Especializado, apareceu nos textos políticos 147 vezes, é válido pontuar que este atendimento é orientado pela PPEE-EI em três modalidades:

Art. 23 - O AEE nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino será organizado nas seguintes formas:

I - Colaborativo: desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do Pr-AEE;

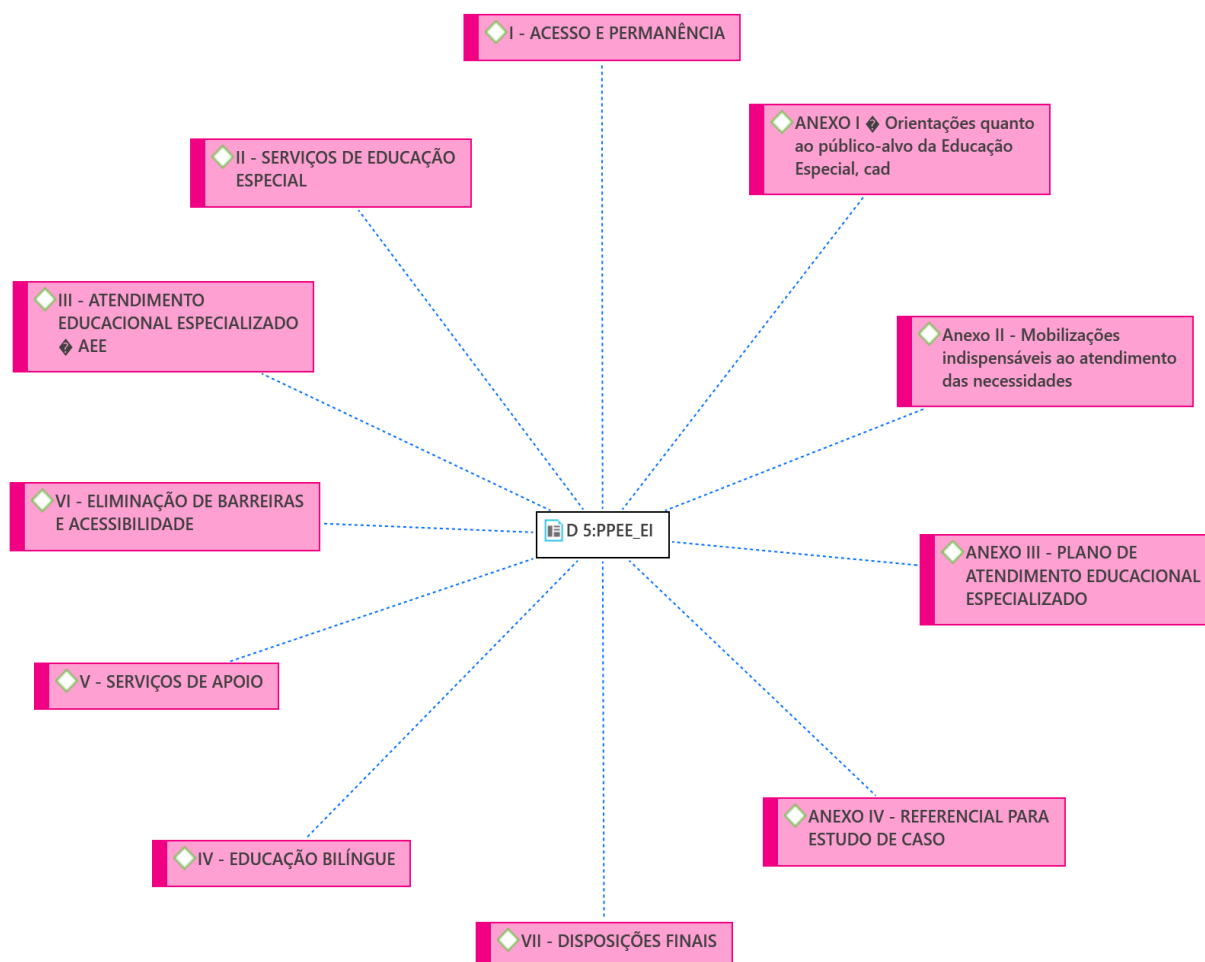
II - Contraturno: atendimento às especificidades de cada educando, expressas no Plano de AEE, no contraturno escolar, realizado pelo Pr-AEE, na própria U.E, em U.E do entorno, em CAEE ou em Instituição de Educação Especial conveniada com a SME.

III - Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando, expressas no Plano de AEE. (SÃO PAULO, 2016a).

Enquanto na PNEE-EI (BRASIL, 2008a) predominam orientações para o AEE em contraturno em SRM, a PPEE-EI (SÃO PAULO, 2016a), possibilita a oferta em outras duas modalidades, para além do contraturno: o colaborativo e o itinerante, ampliando a definição dos serviços de apoio ao AEE, para além do AEE realizado em SRM.

A PPEE-EI, trata-se de uma política com uma centena de artigos que compõem as diretrizes políticas de educação especial na perspectiva inclusiva municipais, organizada em sete capítulos e quatro anexos, discriminados conforme a Figura 7.

Figura 7 - PPEE-EI e sua organização textual



Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa - textos políticos, 2021.

O AEE (III) e a Educação Bilíngue (IV), se destacam na PPEE-EI em quantidade de artigos. Em relação à Educação Bilíngue no âmbito da RME-SP, é ofertada nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), sendo seis unidades na rede; ainda, as Unidades Polo de Educação Bilíngue para surdos e ouvintes, havendo duas na rede e, as Unidades Educacionais comuns para surdos e ouvintes com indicação de agrupar os educandos com surdez e assegurar a oferta do AEE a eles, contemplando atividades em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (SÃO PAULO, 2016a).

Na Tabela 1, apresentada anteriormente, a palavra AEE ou Atendimento Educacional Especializado apareceu 147 vezes e, para que o AEE aconteça a PPEE-EI orienta a elaboração de um documento ao qual nomeia de Plano de AEE, que consta do Anexo III da Política local. Este Plano em questão, está em consonância com o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a) e Nota Técnica nº 4 de 2014 (BRASIL, 2014b) e com a LBI de 2015 (BRASIL, 2015).

O capítulo da PPEE-EI de que trata o AEE é composto por 28 artigos (do 17º ao 45º art.) que orientam sobre os responsáveis pelo AEE, o processo de encaminhamento dos EPAEE, a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PL-AEE), organização das modalidades de AEE, AEE na Educação Infantil, atribuições do Pr-AEE, dentre outras diretrizes. Tantas diretrizes políticas, mas ainda deixam lacunas sobre o fazer pedagógico e a atuação política. Segundo a análise de Oliveira e Prieto (2020), mesmo com a densidade de artigos no que cerne ao AEE, da forma como ele está descrito na política, não é possível ter clareza de como executar as diretrizes políticas, particularmente em relação ao AEE Colaborativo e Itinerante, que constam exclusivamente nesse texto político. Sobre o entendimento das políticas públicas educacionais, Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016) afirmam:

[...] queremos “transformar” a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes “interpretações” conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Para Ball (1994, p. 19), às “políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos” ainda, para o autor, colocar políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo.

A PPEE-EI estimula e orienta o trabalho e atuação dos professores de Educação Especial e professores regentes de classe comum em colaboração, possibilitando, que se articulem para desenvolverem abordagens pedagógicas que potencializam o desenvolvimento dos educandos; na perspectiva do “Ensino Colaborativo”. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), orientam que professor de ensino comum e professor especializado podem dividir a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes.

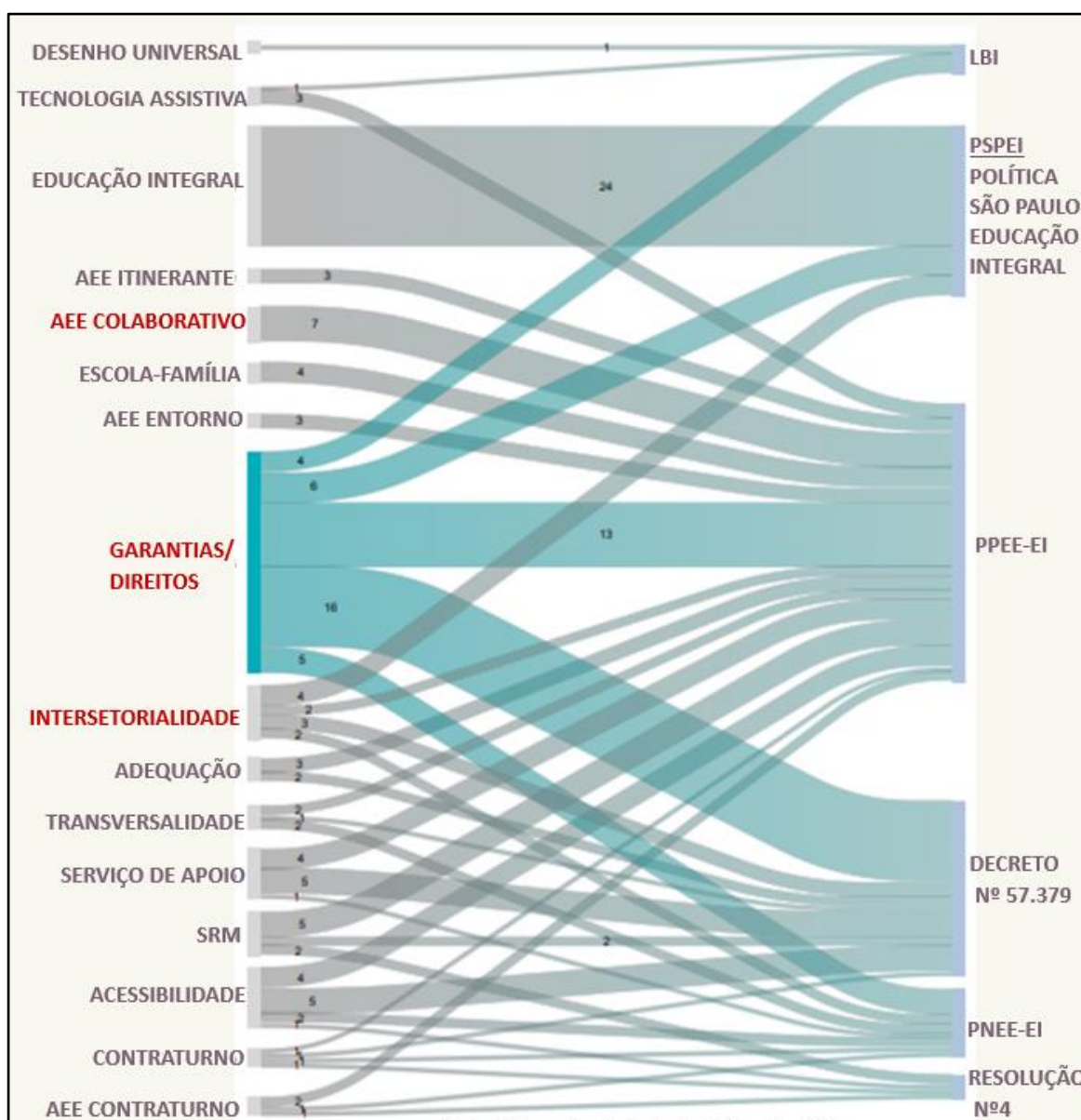
Enquanto a PPEE-EI explica, sem maiores aprofundamentos, que o AEE Colaborativo deve ser desenvolvido dentro do turno, em articulação com os profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atender as necessidades específicas dos estudantes. Desse modo, não fica evidenciado se o que a RME-SP nomeia de AEE Colaborativo tem alguma relação com o que a literatura se refere como Ensino Colaborativo. Na referência teórica sobre Ensino Colaborativo os professores compartilham o mesmo espaço educativo, sem hierarquização, dividem as responsabilidades e planejam juntos, o professor especializado não tutela o EPAEE, mas auxilia a todos os educandos, inclusive observando os perfis e suas possíveis dificuldades, barreiras, habilidades e competências.

Na Figura 8, a seguir, dando sequência ao estudo do contexto de produção de texto, analisamos os textos políticos selecionados através da relação dos textos políticos e seus códigos, criados através de temáticas presentes nos textos das políticas públicas educacionais. Foi elaborado um diagrama de Sankey com auxílio do software ATLAS.ti. Para realizar esta análise foram desconsiderados o plano municipal e o plano nacional de educação, considerando apenas as políticas diretamente relacionadas à Educação Especial Inclusiva e Política de Educação Integral, como: LBI, PSPEI, PPEE-EI, Decreto nº 57.379/2016 SP, PNEE-EI e Resolução nº 4/2009. A relação entre os códigos e as políticas apresenta dominância pela PPEE-EI.

A PPEE-EI apresenta 13 relações com o código nomeado “Garantias/Direitos” que se refere aos direitos e as garantias fundamentais destinados às pessoas com deficiência, que ficam explicitados nas políticas públicas, dentre os quais, a garantia de transporte gratuito por meio de veículos adaptados. No art. 20, consta o direito ao AEE, em casos em que o EPAEE estiver acometido por enfermidades ou doenças, com permanência prolongada em domicílio que o impeçam de frequentar as aulas, (mesmo sem explicar como isso deve ocorrer), assegura garantia e direito à institucionalização da oferta do AEE nos diferentes tempos e espaços educativos (SÃO PAULO, 2016a).

Acerca desse direito, foi perguntado às Pr-AEE como ocorria na prática este AEE, se havia o domiciliar, se já realizaram atendimento hospitalar em algum caso e ambas apontaram a não-realização por não ter tido a sinalização de necessidade, mas aparentemente as professoras de AEE não conheciam esta possibilidade existente na PPEE-EI. Talvez este possa ser o motivo pelo qual nunca o realizaram, precisaríamos de uma análise de etnografia crítica na U.E para entendermos melhor o que este trecho da política significa para os atuantes e como ele é, e se é encenado.

Figura 8 - Diagrama de Sankey sobre a relação dos textos documentais com os códigos



Fonte: Elaboração própria de acordo com os dados obtidos na Pesquisa a partir dos Documentos Políticos.

O código Garantia/Direitos aparece em quase todos os textos políticos presentes no diagrama Sankey (Figura 8), com exceção apenas da Resolução nº 4/2011. Na LBI, o código aparece quatro vezes, em seu art. 4 cita que: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”; já em seu art. 8, a lei declara que:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à **educação**, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à **acessibilidade**, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação,

aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 2015).

O documento em questão aborda ainda, em parágrafo único, o dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade em assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência. Neste trecho interpreta-se como todos os elegíveis como público-alvo da educação especial, colocando-os à salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Por fim, o documento garante o direito à educação, cabendo ao Poder Público²⁴ “[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (BRASIL, 2015, art. 28), na política pública supracitada está descrito a incumbência do poder público no art. 28, inciso segundo:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

A LBI garante o direito²⁵ à educação, sendo um dever do Estado, da família e da comunidade escolar, assegurar educação de qualidade às pessoas elegíveis ao público-alvo da educação especial.

A autora Duarte (2004), explica que a Teoria Geral do Direito, se faz entre Direitos e Garantias: “os direitos representam por si só certos bens e as garantias destinam-se a assegurar fruição desses bens” (MIRANDA, 1998, p. 88 *apud* DUARTE, 2004, p. 116). Contudo, buscou-se na análise dos documentos políticos, elucidar a partir do código garantias/direitos, como o texto orienta a fruição desses bens, em cada uma das políticas públicas de educação. Ao longo da discussão dos resultados, nas etapas subsequentes, descrever-se-á sobre a exequibilidade dessas garantias.

Um outro aspecto da codificação abordada no diagrama Sankey, refere-se ao código de “Intersetorialidade” que apareceu na maioria dos documentos políticos, repetindo-se 11 vezes. Dar-se-á destaque, a priori, para a seguinte afirmação identificada na PSPEI:

²⁴ Conjunto dos órgãos por meio dos quais o Estado e outras pessoas públicas exercem suas funções específicas.

²⁵ “Direito” é uma figura deôntica e, portanto, é um termo da linguagem normativa, ou seja, de uma linguagem na qual se fala de normas e sobre normas. A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” devem entender-se tanto o mero fato exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (BOBBIO, 2004, p. 38).

Fomentar a intersetorialidade consolidando, nos territórios, o diálogo permanente e ações conjuntas com as Secretarias de Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Verde e Meio Ambiente, Direitos Humanos e Cidadania, Mobilidade e Transportes, Urbanismo e Licenciamento, Segurança Urbana, entre outras, assim como com as organizações da sociedade civil é parte das ações para que seja atingido o IDEB de 6,5 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de 5,8 nos anos finais do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2020).

Para Inojosa (2001, p. 105), intersetorialidade diz respeito à “[...] articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento, para a realização e avaliação de políticas, programas e projetos, com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas”.

A prerrogativa da intersetorialidade é recomendada na política de educação pela SME-SP em consonância à concepção de Educação Integral e, compreendida como estratégia para atingir metas do índice de avaliações externas, de acordo com o que está descrito no excerto supracitado. Para Avelar e Malfitano (2018), por meio da articulação intersetorial é possível promover e facilitar o acesso às políticas sociais, abrangendo maior alcance. A intersetorialidade é potente e capaz de modificar a maneira como a política interfere no cotidiano dos sujeitos, portanto, acredita-se que esta é uma ação que necessita ser institucionalizada.

No âmbito das políticas educacionais internacionais, a intersetorialidade foi defendida na Declaração Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990). Embasada na noção da educação como de responsabilidade de todos, esse documento afirmou a importância do estabelecimento de articulações e alianças em todos os níveis, inclusive “[...] entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais [...]” (ONU, 1990, p. 6). A linha central de argumentação desse documento é a de que, a intersetorialidade aplicada às políticas educacionais, seria caminho para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, o que, por sua vez, acarretaria ganhos expressos na garantia do direito à educação básica de qualidade e no desenvolvimento socioeconômico.

É importante observar que a defesa da intersetorialidade não implicaria na negação das especificidades de cada setor, pois, a ideia seria somar forças para obtenção de melhores resultados. São mantidas “[...] a especificidade de cada setor com o objetivo de torná-los interativos e articulados entre si na busca de resolutividade para problemas complexos na ordem social” (Garajau, 2013, p. 3).

Por isso, as atuações políticas intersetoriais, se justificam pela própria complexidade da realidade. É importante “[...] ter diferentes recortes de um problema para equacioná-los em uma multiplicidade de níveis, ter diferentes profissionais trabalhando para os mesmos objetivos, de diferentes maneiras e de forma complementar” (WESTPHAL; ZIGLIO, 1999, p. 114).

Nesta etapa do estudo, através da Tabela 2, abaixo, foi possível realizar análise e compreender as ligações e relações dos códigos com os textos políticos. Os textos políticos educacionais selecionados foram lidos e, alguns trechos/citações foram nomeados por códigos distintos para cada temática, por exemplo: os trechos das políticas que se referiam à direitos ou a garantias de serviços dos EPAEE ficaram enquadrados no código Garantias/Direitos, assim como citações que se referiam aos aspectos do atendimento em SRM ficam enquadradas no código de mesmo nome. O *software* ATLAS.ti aponta a frequência em que cada citação aparece nos códigos, o que é chamado de grau de magnitude, quanto mais citações com determinado código, maior é o número do seu grau de magnitude. A Tabela 2, ilustra o Grau de Magnitude (GR) dentro de cada código, ou seja, o GR refere-se ao número de citações vinculadas ao código.

Destaca-se então, o GR do código Garantias/Direitos, que lidera a quantidade de ocorrências, não estando presente em apenas um dos documentos relacionados na tabela (Decreto 57.379/2016, PNEE-EI, PPEE-EI, PSPEI, Resolução nº4 2009 e LBI), desconsiderou-se o código educação integral que apesar do seu GR ser 24, este código aparece apenas na PSPEI, não relacionando-se com outras políticas, seguido do código Acessibilidade que se vinculou-se à 12 citações. Curiosamente, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que é uma estratégia pedagógica amplamente discutida e disseminada atualmente, apareceu apenas na LBI. A intersetorialidade aparece em citações dos textos políticos referentes à Educação Especial e à Educação Integral, e houve mais citações na política de Educação Integral, que nos faz pressupor que há uma concepção de prática educadora intersetorial na área de Educação Integral.

O AEE Colaborativo foi observado como prerrogativa exclusiva da PPEE-EI, neste sentido, busca-se explorar essa concepção com referência na narrativa dos atores das políticas públicas nos diversos contextos escolares - professores, coordenadores e gestores. Enquanto o código AEE Colaborativo aparece em sete citações, o código AEE Contraturno aparece apenas em duas citações na PPEE-EI, é possível que o AEE Contraturno em SRM venha perdendo forças e espaço numa cidade que incentiva a ampliação da oferta de

Educação Integral e de tempo integral, inclusive dispõe sobre Educação Integral e de tempo integral como meta no PME.

É possível também, que a RME-SP esteja promovendo e incentivando, de certo modo, a premissa do AEE Colaborativo, pressupondo maior oferta de educação em tempo integral, conseqüentemente, a necessidade de realizar o atendimento dos EPAEE dentro do turno, promovendo seu desenvolvimento e sua formação integral e garantindo seus direitos, já que, os estudantes de escolas de tempo integral, não devem permanecer na escola além das sete horas-relógio diárias para a realização do AEE, conforme orienta a PPEE-EI em seu art. 23.

Ball, Maguire e Braun (2016) apontam que políticas educacionais fazem sentido quando as atuações são coletivas e colaborativas, na prerrogativa da interação e da inter-relação entre os atores, os textos, conversas, tecnologias e artefatos, os autores citam, ainda que:

[...] o “fazer” da política permanece colocado dentro de uma concepção linear, de cima para baixo e indiferenciada de trabalho com política nas escolas. Isso nos diz algo sobre como as políticas são compreendidas, trabalhadas e reformuladas conforme elas são filtradas no cotidiano da sala de aula, mas que vê todas as políticas e todas as escolas e todos os professores da mesma forma (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 16).

Assim, como vimos na análise documental acerca das políticas educacionais, “algumas colidem ou se sobrepõem, produzindo contradições, incoerência e confusão” (BALL; MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 19), como é o caso da PNEE-EI e da PPEE-EI em que a política nacional destaca a prática do AEE Contraturno em SRM e a política municipal concebe outras modalidades para a realização do AEE, como: o Itinerante e Colaborativo.

Tabela 2 - Tabela código-documento

Códigos	Decreto 57.379/2016 SP Gr=89	PNEE_EI Gr=26	PPEE_EI Gr=138	PSPEI Gr=35	Resolução nº4 2009 Gr=10	LBI 13146 Gr=13	Total
Acessibilidade Gr=12	5	2	4	0	1	0	12
Adequação Gr=5	2	0	3	0	0	0	5
AEE Colaborativo Gr=7	0	0	7	0	0	0	7
AEE Contraturno Gr=4	0	1	2	0	1	0	4
AEE Entorno Gr=3	0	0	3	0	0	0	3
AEE Itinerante Gr=3	0	0	3	0	0	0	3
Contraturno Gr=4	1	1	1	0	1	0	4
Desenho Universal Gr=1	0	0	0	0	0	1	1
Educação Integral Gr=24	0	0	0	24	0	0	24
Escola-Família Gr=4	0	0	4	0	0	0	4
Garantias/Direitos Gr=45	16	5	13	6	0	4	44
Intersetorialidade Gr=11	3	2	2	4	0	0	11
Serviço de Apoio Gr=10	5	1	4	0	0	0	10
SRM Gr=9	2	0	5	0	2	0	9
Tecnologia Assistiva Gr=4	0	0	3	0	0	1	4
Transversalidade Gr=5	1	2	2	0	0	0	5
Total	35	14	56	34	5	6	150
*Gr - Grau de Magnitude							

Fonte: Elaboração própria de acordo com análise no software Atlas.ti dos textos políticos obtidos a partir dos dados da pesquisa.

Além de percebermos uma sobreposição e/ou colisão nas políticas municipais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Política de Educação Integral, em que a segunda citada, torna impedimento à PPEE-EI na prestação de serviço do AEE em contraturno, orientando para a realização do AEE Colaborativo sem estabelecer diretrizes de como deve ocorrer, resultando em diferentes encenações políticas nas unidades educacionais pelos profissionais da educação. Segundo os autores Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas são encenadas de maneiras diferentes, porque os atores as traduzem de formas diferenciadas, e o contexto em que atuam são variados, assim como, suas salas de aula e os indivíduos a quem a política é praticada.

Destarte, com base no excerto “a política é fácil, as atuações não são” (BALL MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 22), investigou-se os atores das políticas educacionais acerca

de suas caracterizações, concepções, e de seus variados cotidianos e contextos escolares. No próximo tópico apresenta-se resultados obtidos através de observação de campo, aplicação de questionário e da realização de entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores e gestores das escolas de tempo integral da RME-SP, considerando as Dimensões Contextuais e a Caracterização dos Atores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

5.3 As Dimensões Contextuais das Escolas para além da Organização e do Funcionamento do AEE

Segundo Stephen Ball “as dimensões contextuais são importantes na atuação política educacional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35). Foram produzidas alguns quadros e tabelas com os dados das dimensões contextuais das unidades educacionais, na Tabela 3, o primeiro item é a SRM, trata-se do contexto material, em que também é descrito a quantidade de professores; o número de matrículas refere-se ao contexto situado e, os índices de avaliação externa, como o IDEB e o IDEP referem-se ao contexto externo, vamos discorrer melhor sobre eles mais adiante.

Tabela 3 - Dimensões contextuais: alguns aspectos

CONDIÇÕES CONTEXTUAIS	ESCOLA 1 EMEF DJAMILA RIBEIRO	ESCOLA 2 EMEF CONCEIÇÃO EVARISTO	ESCOLA 3 EMEF RYANE LEÃO
SRM	NÃO	SIM	NÃO
Matrículas	769	656	349
Professores	38	33	27
IDEB²⁶	Anos iniciais - 5,1 Anos finais - * ²⁷	Anos iniciais - 6,3 Anos finais - 5,3	Anos iniciais - 6,5 Anos finais - 5,5
IDEP	Anos iniciais - 3,4 Anos finais - 3,7	Anos iniciais - 4,8 Anos finais - 5,2	Anos iniciais - 5,9 Anos finais - 5,2

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa obtidos a partir do Diário de Campo.

Na Tabela 3 acima, estão ilustrados aspectos das dimensões contextuais, acerca dos contextos externos, e pode ser observado que, as pontuações obtidas nas avaliações IDEB e IDEP, variam entre uma escola e outra, as médias indicam que a escola não alcançou a meta

²⁶ Dados obtidos através do site oficial do INEP. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica?undefined=undefined>

²⁷ * Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

estipulada e o que apenas na Escola 3, ficou indicado que a unidade educacional atingiu a meta.

Conforme afirmou Ball (1994), as dissonâncias nas médias dos indicadores entre as escolas podem estar relacionadas às condições sociais, culturais e até de geolocalização, aspectos que interferem diretamente na interpretação das políticas educacionais. Isto significa que o local onde a escola está alocada, suas notas, o desempenho em avaliações sistêmicas e o contexto sociodemográfico impactam diretamente a forma como as políticas serão praticadas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Deste modo os quadros a seguir (quadro 22, 23 e 24), apontam os aspectos observados nas escolas, a partir da observação realizada em campo e na coleta de dados documentais em *sites* eletrônicos oficiais. No Quadro 22, há uma breve descrição, com base nos dados coletados, de aspectos dos contextos materiais: edifícios e estruturas, orçamentos, tecnologias disponíveis e infraestruturas locais de cada U.E pesquisada.

Quadro 22 - Contextos Materiais dos locais pesquisados

CONDIÇÕES CONTEXTUAIS	ESCOLA 1 EMEF DJAMILA RIBEIRO	ESCOLA 2 EMEF CONCEIÇÃO EVARISTO	ESCOLA 3 EMEF RYANE LEÃO
SRM	NÃO	SIM	NÃO
Edifício	Elevador Rampa	Rampa Edifício térreo	
Banheiro Adaptado	SIM	SIM	NÃO
Recursos de Acessibilidade (VIAS DE CIRCULAÇÃO INTERNA)	NÃO	SIM	NÃO
Estrutura	Sala de Leitura Laboratório de Informática Parque Infantil Acesso à internet Pátio coberto Quadra descoberta	Sala de Leitura Laboratório de Informática Parque Infantil Acesso à internet Pátio coberto Quadra coberta	Sala de Leitura Laboratório de Informática Parque Infantil Acesso à internet Pátio coberto e descoberto Quadra coberta e descoberta
Professores	38	33	27
Professores com formação em Educação Especial²⁸	03	04	06

²⁸ Trata-se de professores com formação em Educação Especial, em qualquer nível (aperfeiçoamento, cursos livres, especialização) e que não necessariamente atuam como Pr-AEE.

Orçamento	FUNDEB FUNDEF PTRF ²⁹ - 267.726,60 PDDE -	FUNDEB FUNDEF PTRF - 245.951,60 PDDE ³⁰ -	FUNDEB FUNDEF PTRF- 210.077,40 PDDE-
Tecnologias	Kit multimídias em salas de aula	Projetores Notebooks	-
Infraestrutura	Horta Cozinha Experimental Rádio Sala "Aquário" (instrumentos, fantasias, camarim) Elevador Banheiro adaptado	Horta Parque Adaptado Refeitório SRM	Brinquedoteca Banheiro adaptado
Funcionários	Agente escolar Ass. de Diretor Aux. Técnico de Educação Coord. Pedagógico Diretor Professores Secretário	Agente escolar Ass. de Diretor Aux. Técnico de Educação Coord. Pedagógico Diretor Professores (sala comum) Professor de AEE Secretário	Agente escolar Ass. de Diretor Aux. Técnico de Educação Coord. Pedagógico Diretor Professores Secretário
Quadro de apoio	Agente de Apoio Auxiliar de Vida Escolar Estagiários	Agente de Apoio Auxiliar de Vida Escolar Estagiários	Agente de Apoio Auxiliar de Vida Escolar Estagiários
IDEB	Anos iniciais - <u>3,4</u> Anos finais - <u>3,7</u>	Anos iniciais - <u>4,8</u> Anos finais - <u>5,2</u>	Anos iniciais - 5,9 Anos finais - 5,2

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração própria - Diário de Campo.

Quadro 23 - Contextos Situados dos locais pesquisados

CONDIÇÕES CONTEXTUAIS	ESCOLA 1 <u>EMEF DJAMILA RIBEIRO</u>	ESCOLA 2 <u>EMEF CONCEIÇÃO EVARISTO</u>	ESCOLA 3 <u>EMEF RYANE LEÃO</u>
Localidade	Descrever informações georreferenciadas sobre o território da escola - dados econômicos,	demográficos, censo escolar, mapeamento de agentes culturais e equipamentos públicos etc. – disponíveis no Portal Cultura Educa:	ferramenta desenvolvida pelo Instituto LIDAS para o mapeamento do território de escolas públicas.
Matrículas	769	656	349

²⁹ Programa de Transferência de Recursos Financeiros - recursos financeiros repassados pela Secretaria Municipal de Educação – SME. Esses dados foram obtidos através do Portal Dados Abertos, através do site: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/>.

³⁰ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.

Tempo Integral	2	223	220
EPAEE	18	20	12
Modalidades	Ensino Fundamental I e II	Ensino Fundamental I e II	Ensino Fundamental I e II
Complexidade de Gestão³¹	Nível 3	Nível 3	Nível 3

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa obtidos através do Diário de Campo.

Quadro 24 - Contextos Externos dos locais pesquisados

CONDIÇÕES CONTEXTUAIS	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Apoio das Autoridades Locais	EMEI e CEU UBS CRAS	CEU próximo UBS AMA	UBS AMA
IDEB	Anos iniciais - <u>5,1</u> Anos finais - * <u>3,2</u>	Anos iniciais - 6,3 Anos finais - <u>5,3</u>	Anos iniciais - 6,5 Anos finais - 5,5
IDEP	Anos iniciais - <u>3,4</u> Anos finais - <u>3,7</u>	Anos iniciais - <u>4,8</u> Anos finais - <u>5,2</u>	Anos iniciais - 5,9 Anos finais - 5,2

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa obtidos através do Diário de Campo.

Segundo Illich (1985) é uma ilusão imaginar que, fechando os olhos para a precariedade dos bairros e das famílias, a escola teria condições, sozinha, de educar. Os alunos matriculados nessas escolas, na verdade, são de certa maneira trancafiados no interior do espaço escolar como medidas, muito mais do que ações primordialmente educativas.

A Educação Integral a que se refere este estudo, considera a escola como uma instituição de resguardo contra a violência brutal do contexto urbano, como espaço de formação do ser humano integral, capaz de entender e lutar contra as desigualdades sociais impostas no seu cotidiano e, promotora de uma educação que prioriza o desenvolvimento de todos independente de suas necessidades educacionais específicas. “A política é fácil, as atuações não são” (BALL; MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 22).

5.4 Contexto da Prática e Atuação Política: a escolarização dos EPAEE a partir da caracterização de professores de sala comum e das professoras de AEE

³¹ Indicador de Complexidade de Gestão está relacionado às seguintes características: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade e complexidade de modalidades/etapas oferecidas.

³² *Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

A análise da atuação das políticas entrelaça três facetas constituintes do trabalho com políticas públicas educacionais e do processo da política - o material, o interpretativo e o discursivo, nenhum deles é suficiente isoladamente para capturar, entender e representar a atuação política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Para atuar a política é preciso interpretá-la através de sua leitura, revelando-se uma interpretação política e substantiva, pois tem a finalidade de atribuir sentido às necessidades do contexto local e dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, não se pode considerar os atores políticos como iguais, pois, as dimensões contextuais do local em que atuam se diferem e influem na forma como interpretam e traduzem a política. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Para Bowe, Ball e Gold (1992), o contexto da prática é quando as políticas são colocadas em ação através de sua (re)interpretação e de sua encenação, é onde podem ocorrer as mudanças e transformações significativas, pensadas durante a elaboração e produção do texto político. Os autores apontam, que as pessoas que atuam nas escolas leem a política a partir de suas experiências, vivências, valores e histórias.

Para apresentar os resultados do contexto da prática foram destacados sete eixos de análise para compilar os dados provenientes das diferentes fontes, que foram os que pareceram se destacar como centrais, para atender os objetivos do estudo e que serão detalhados a seguir. Esses eixos foram:

- a) A política de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Escola Integral;
- b) Intersetorialidade, Escola Integral e a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial;
- c) Atendimento Educacional Especializado na Escola de Tempo Integral na prática;
- d) Atendimento Educacional Especializado Colaborativo;
- e) Planejamento Educacional do Atendimento Educacional Especializado (PL-AEE);
- f) Acessibilidade em Escolas de Tempo Integral;
- g) Senso de autoeficácia e a formação dos professores de estudantes público-alvo em escolas de tempo integral.

5.4.1. A política de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Escola Integral

A maior parte do grupo de professoras que respondeu conhecer a PPEE-EI, apropriou-se do conhecimento das diretrizes na U.E, nos momentos de formação no horário coletivo, apenas uma professora, a Tunísia da EMEF Conceição Evaristo (E2) apontou que conheceu a PPEE-EI durante o estudo para a prova do concurso público. Entretanto, cerca de 20% (vinte por cento) do grupo relatou não ter conhecimento da referida política.

A Pr-AEE Angola (E2) mencionou que há anos os professores especializados lutavam para fortalecer as práticas de escolarização dos EPAEE.

A política veio para agregar nosso conhecimento e o nosso trabalho diário, termos um documento que fortalece o nosso fazer é essencial, gratificante e fortalece uma questão que há anos estamos lutando para que possa se fortalecer, e **tem nos dado efeitos extremamente positivos** (Pr-AEE Angola - E2, grifo nosso).

A Pr-AEE Angola no trecho acima demonstra a sua percepção sobre a atuação e interpretação que tem da política, essa é uma ideia que para Ball (1994) faz muito sentido, pois, a política produz efeitos e resultados e estes precisam ser identificados para mensurar a eficácia da política.

Na coleta de dados, quando as Pr-AEE foram questionadas sobre o conhecimento acerca da PPEE-EI, a Pr-AEE Angola (E2) e a Pr-AEE Argélia da EMEF Ryane Leão (E3) afirmaram conhecer o texto político, já terem lido e já terem recebido formação norteando essa política educacional. Para entender, o quanto se responsabilizavam no ambiente escolar sobre a atuação da política de Educação Especial, foi perguntado às professoras, quem elas consideravam responsáveis por este processo. Uma das professoras respondeu que seriam: a professora de AEE, o CEFAI, a equipe gestora, a SPDM, a família e os professores de sala comum, e comentou:

Toda implementação de políticas que requer trabalho coletivo se refere a todos que fazem parte daquele meio, que tem ligações diretas ou indiretas, a sociedade, a humanidade necessitam de cooperação, compreensão e sensibilidade, para tanto todos são responsáveis (Prof.^a de AEE Angola - E2).

A Professora de AEE Argélia (E3) comentou sobre a influência da PPEE-EI no seu dia-a-dia, a professora analisa e aponta o impacto da política na escolarização e

acessibilização dos EPAEE do seu ponto de vista e descreve a atuação em parceria com a equipe escolar:

A PPEE-EI me dá respaldo para argumentar contra a segregação ou exclusão que ainda persistem. Orientar as equipes escolares. Me fornece apoio para a oferta e organização dos serviços de Educação Especial (Pr-AEE Argélia - E3).

Em síntese, a maioria das professoras afirma ter conhecimento da política de escolarização de EPAEE e tende a ver com bons olhos a ideia de inclusão escolar. Quando se trata de definir os apoios para a escolarização desses alunos na escola comum, tanto a PPEE-PEI quanto a PNEE-EI (BRASIL, 2008a), recomendam prioritariamente mecanismos compensatórios, tal como o AEE no contraturno associado à frequência na classe comum. A política paulistana, por outro lado, prevê outras opções que seriam o AEE Itinerante e o AEE Colaborativo, mas ambos ainda aparecem como uma opção, quando não for possível que ocorra o AEE extraclasse na SRM.

Assim, em escolas de tempo integral, pelo impedimento legislativo acerca do atendimento em contraturno, o relato de Pr-AEE Angola ilustra a adoção de outro modelo como uma opção a mais:

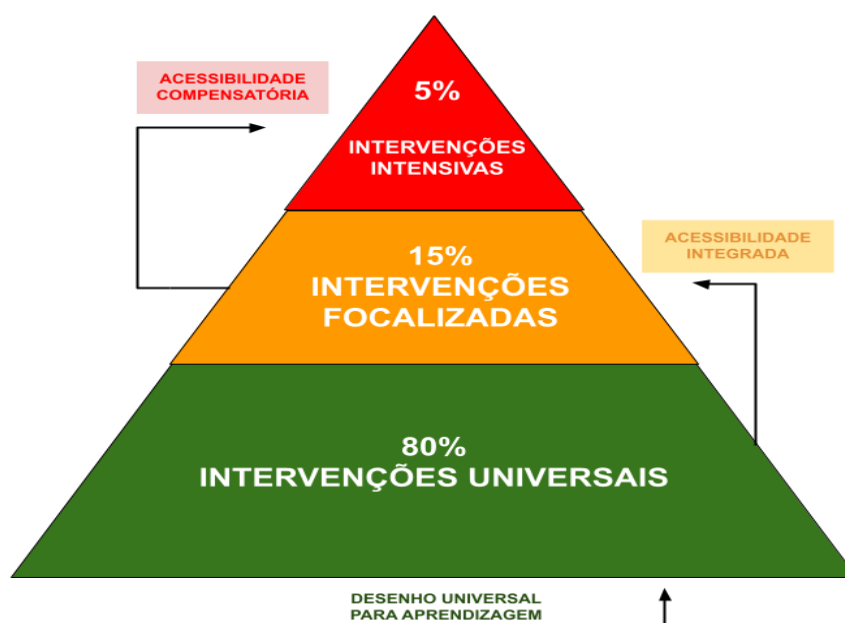
Eu busco atender aos professores através do AEE Colaborativo, em parceria, orientando o que pode ser realizado em sala de aula comum para a participação de todos. Mas a SRM está sempre aberta para atender as necessidades dos educandos, na medida em que surgem, sempre tem aquele que necessita de acompanhamento mais sistemático. Nesses casos há atendimento pontual, com base na necessidade imediata de intervenção com o estudante na SRM (Pr-AEE Angola - E2).

A literatura científica, entretanto, têm apontado para a necessidade de investimento em um Sistema de Suporte Multicamada ou Sistema de Intervenção Multicamada/Multiníveis, em que o ensino e as intervenções são ofertados aos EPAEE em níveis variados de intensidade com base em suas necessidades, conforme ilustrado anteriormente.

O primeiro nível seria o das intervenções universais, que visam melhorar o ensino para todos no contexto da classe comum. Quando esse ensino melhorado na classe comum não for satisfatório, são acrescentadas intervenções suplementares direcionadas. Se, por sua vez, esse nível de suporte não for suficiente, lança-se mão do terceiro nível: as intervenções intensivas (tempo aumentado e foco reduzido) para indivíduos ou pequenos grupos, como o

AEE em SEM, conforme explicitado abaixo na Figura 9, (KOVALESKI; BLACK, 2010 *apud* ZERBATO; MENDES, 2021).

Figura 9 - Sistema de Intervenção Multicamadas ou Multiníveis



Fonte: Elaboração própria com base em Informação verbal MENDES (2018).³³

A proposta do Sistema de Suporte Multicamada baseia-se no fato de que 80% (oitenta por cento) do total de estudantes teriam dificuldades leves e necessidades educacionais especiais que poderiam ser supridas na classe comum, desde que houvesse qualidade de ensino neste contexto. Além desses, cerca de 15% (quinze por cento) precisariam de intervenções focalizadas (profissionais de apoio, recursos de acessibilidade, SRM, professor especializado), e além de frequentarem uma classe comum com ensino de boa qualidade, precisariam de intervenções focalizadas mais complexas que poderiam ser oferecidas no contexto da classe comum ou extraclasse. Para uma minoria dos estudantes, estimada em 5% (cinco por cento), haveria necessidade de uma acessibilidade compensatória, com intervenções intensivas, extraclasse (como por exemplo, sala de recursos multifuncionais, AEE, terapias, atendimentos clínicos, equipe multidisciplinar) (MENDES, 2018).

³³ Informação dada pela palestrante Enicéia Gonçalves Mendes em Seminário Internacional de Educação Bilíngue para Surdos, dias 03 e 04 de dezembro de 2018 na SME-SP, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p2nIkgG8cmE&t=1724s>

De certo modo, a escola de tempo integral, por ter seu tempo aumentado, possibilitaria uma intervenção intensiva e melhor qualidade na oferta de educação, desde que a concepção de Educação Integral seja de fato exercida no contexto das U.E. Assim, a atuação do Pr-AEE nas U.E poderia contribuir para a melhoria do atendimento do EPAEE na classe comum, assim como, contribuir para a melhoria da qualidade da educação para todos.

Para que possamos de fato, considerar o sistema de intervenção multicamadas, a oferta de Educação Integral e em tempo integral e a atuação com os EPAEE em modalidade de AEE Colaborativo é necessário melhorar a qualidade da educação de forma geral para todos, pensar na integralidade dos sujeitos e contribuir com as práticas pedagógicas em classe comum. Nesse sentido, é significativa a referência trazida pela Pr-AEE Angola da E2 ao afirmar acerca da sua atuação no AEE Colaborativo que “sua ação é mais efetiva no apoio ao professor do ensino regular e, conseqüentemente, ao desenvolvimento do estudante”. Pode-se dizer que a professora percebe o quanto a prática de apoio no ambiente de classe comum reverbera na qualidade de ensino e no desenvolvimento do educando.

Nas escolas investigadas, ao serem questionadas sobre como entendiam a Educação Integral e de tempo integral e a organização da grade curricular dos Territórios do Saber como uma prática inclusiva, uma professora participante respondeu: “Na educação integral qualquer espaço pode se tornar educativo” (Prof.^a Níger – EMEF Djamilia Ribeiro E1).

A Professora Eritreia também contribui com o seu relato acerca das práticas pedagógicas educacionais na escola integral em que atuava: “Da forma como são organizados os projetos e as temáticas desenvolvidas dentro da nossa unidade, penso que as possibilidades para a Educação inclusiva são inúmeras” (Prof.^a Eritreia – E2).

[...] embora em muitos casos notemos que há necessidade de um atendimento mais especializado para o desenvolvimento de certas habilidades, o EPAEE desenvolve inúmeras habilidades intelectuais e emocionais em nossa escola, no contexto dos espaços comuns (Prof.^a Libéria – E3).

Concomitante à PPEE-EI, há na cidade a Política de Educação Integral, que prevê a oferta da educação em tempo ampliado, no mínimo sete horas-relógio diárias, oito horas-aula, havendo um esforço da rede para que as escolas municipais ampliem a sua jornada escolar, através de programas de incentivo como o Programa São Paulo Integral (SPI) e o Programa Mais Educação. Segundo Machado (2012, p. 268) “o aumento de horas pode propiciar aprendizagens significativas, mas esse processo não é assegurado em uma relação

simples de causa e efeito”. Sabemos que a ampliação de tempo, não se refere apenas ao tempo de permanência no espaço escolar, envolve ampliação das oportunidades de desenvolvimento, maiores oportunidades de vivências educativas diversas, oportunidade de vivenciarem experiências variadas, o que não assegura, mas implica a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, inclusive por considerar o desenvolvimento do sujeito em sua integralidade. O conceito de Educação Integral e de tempo integral, além de democrático, é inclusivo. Faz-se necessário saber como acontece a encenação dessa política educacional concomitante à PPEE-EI.

É preciso considerar que a Educação Integral deve oferecer acesso a bens culturais diversos como teatro, música, dança, cinema, esporte, literatura, educação ambiental e educação para o trabalho. Na perspectiva da Educação Especial Inclusiva e na escolarização do EPAEE em uma Educação Integral, que considera seu desenvolvimento na integralidade, destacamos os excertos da literatura a seguir:

[...] as atividades físicas promovem maior autonomia e bem-estar físico; as atividades artísticas e intelectuais promovem o autoaperfeiçoamento; as atividades sociais promovem autoconfiança, independência e autonomia. Diante de todas as possibilidades de lazer, sejam ativas ou sedentárias, proporcionam bem-estar emocional (DAHAN-OLIL; SHIKAKO-THOMAS; MAJNEMER, 2012 *apud* BAGATINI, 2021).

Com as contribuições da autora, ressalta-se a importância de uma Educação Integral para o EPAEE, uma vez que esta, promove espaços de lazer, de interação social e demanda práticas esportivas e artísticas que estimulam o desenvolvimento do senso crítico dos educandos e das educandas.

Acerca da escolarização dos EPAEE nas escolas integral e/ou de tempo integral, a concepção de educação, a estrutura e organização dos tempos e espaços escolares auxiliam na formação dos estudantes e favorece a oferta de propostas diversificadas, conforme relatado pelos professores.

Com base nos relatos que a escola tem com o ensino integral, e na infraestrutura que a EMEF Djamila Ribeiro proporciona aos alunos, acredito que a permanência do EPAEE pode ter ótimos ganhos estando na escola, na sala comum. Isso se deve pela quantidade e variedade de atividades que podemos oferecer e proporcionar, como o clube de ciências, a horta pedagógica, oficina de leitura, oficina de música, aulas de espanhol, artesanato, ação social, cinema, dança, desenho, inglês com música, jornal, robótica e teatro que são atividades oferecidas a todos os alunos (Prof. Lusaka - E1).

Acredito que essa oportunidade de formação integral, com acesso a projetos e programas valorosos, deve ser oferecida a todos os estudantes, independente se são público-alvo do atendimento especializado ou não (Prof. Malawi - E2).

Enfim, os resultados nesse aspecto evidenciam que a escola de tempo integral traz várias possibilidades para a escolarização de EPAEE no contexto da classe comum, porque demanda uma revisão dos apoios, que devem ir além de suportes compensatórios extraclasse, centrados no aluno, devem ser redirecionados para a classe comum, que permite promover melhoria no ensino para todos, e obriga à uma revisão do conceito de AEE extraclasse em SRM.

5.4.2. Intersetorialidade, Escola Integral e a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial

O tema da intersetorialidade aparece como um aspecto recorrente nos documentos de políticas públicas educacionais do município investigado, como mencionam a PSPEI, PPEE-EI, PNEE-EI, como condição para qualificar a oferta e as experiências da Educação Integral. As áreas de Saúde, Assistência Social, Cultura e Esportes estão entre as áreas destacadas para a articulação com o setor de Educação.

Entretanto, as respostas aos questionários sobre a intersetorialidade das gestoras que participaram da pesquisa, apontaram opiniões controversas sobre a efetivação da intersetorialidade, apesar de considerarem a articulação com a UBS e com a rede de proteção crucial no contexto educacional, mencionando ser indispensável para a qualidade do atendimento ao EPAEE e para a comunidade educacional, de forma geral.

No contexto da prática da Educação Integral e de tempo integral, as professoras de AEE afirmaram que ocorre um trabalho intersetorial e que articulam os atendimentos dos EPAEE com as instituições de saúde, com as famílias e por vezes com a assistência social.

Mensalmente, nos encontramos com profissionais do sistema de saúde que atendem os EPAEE, sejam eles o CAPSi³⁴ ou a UBS, que temos um contato mais sistematizado. Com o CER³⁵ ou entidades de atendimento especializado como o Instituto Jô Clemente (antiga APAE³⁶ de São Paulo), a ABADS³⁷ ou o CENHA³⁸ as articulações acontecem esporadicamente e atendemos ainda muitas vezes, em parceria com a coordenação pedagógica

³⁴ CAPSi - Centro de Atenção Psicossocial Infante-Juvenil

³⁵ CER - Centro Especializado em Reabilitação

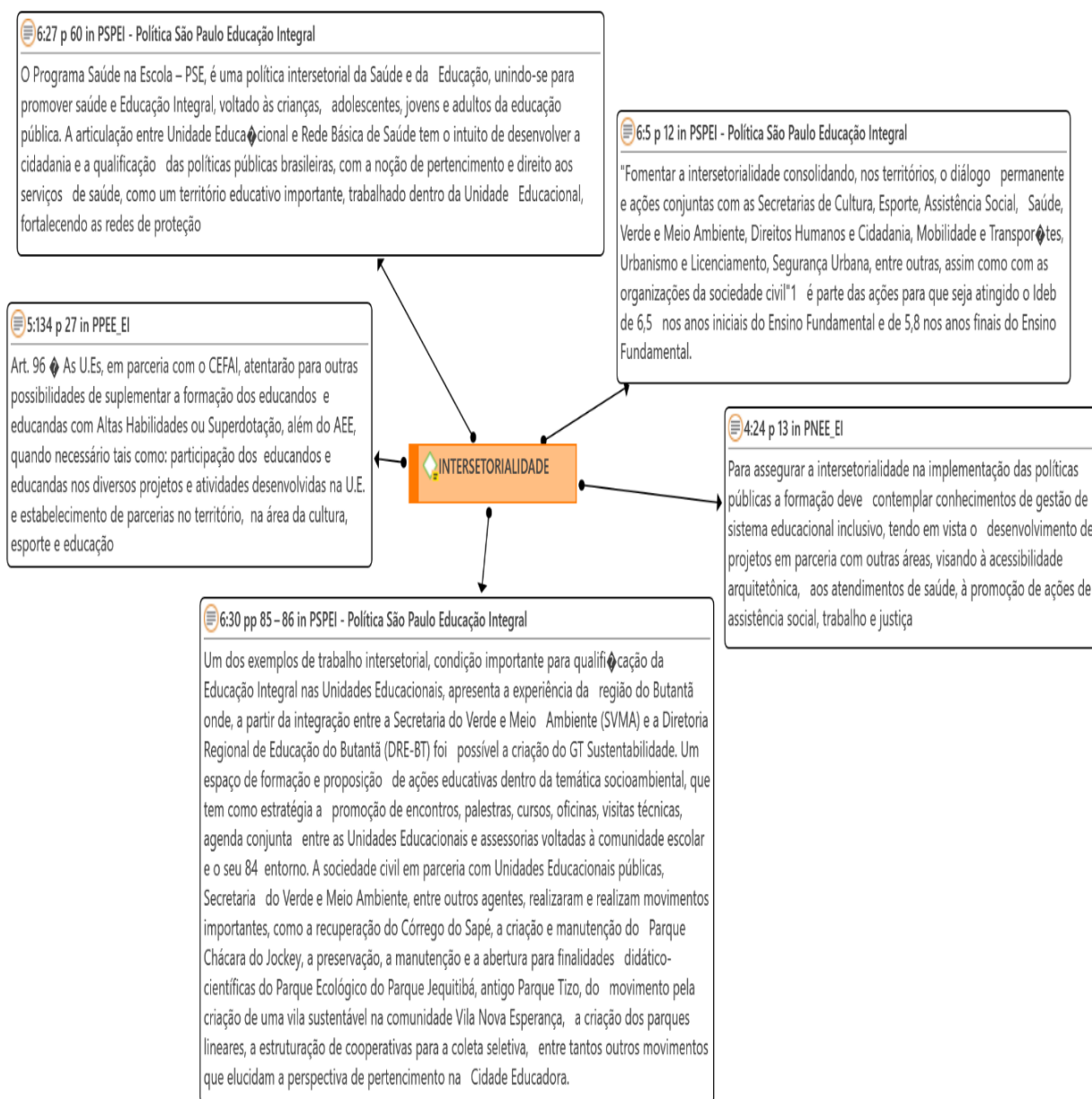
³⁶ APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

³⁷ ABADS – Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social

³⁸ CENHA – Centro Social Nossa Senhora da Penha

o CRAS³⁹ ou CREAS⁴⁰ para acionarmos a rede de proteção, assim como o Conselho Tutelar, quando necessário. E nessa rede intersetorial que se forma, é imprescindível a conversa com as famílias que são responsáveis pelas maiores e mais potentes informações sobre o EPAEE. Os atendimentos às famílias também são esporádicos, e acontecem sempre que há necessidade, há famílias que sempre nos procuram, há famílias que caminham com maior autonomia e são mais independentes (Pr-AEE Argélia – E3).

Figura 10 – Intersetorialidade – trechos de políticas educacionais

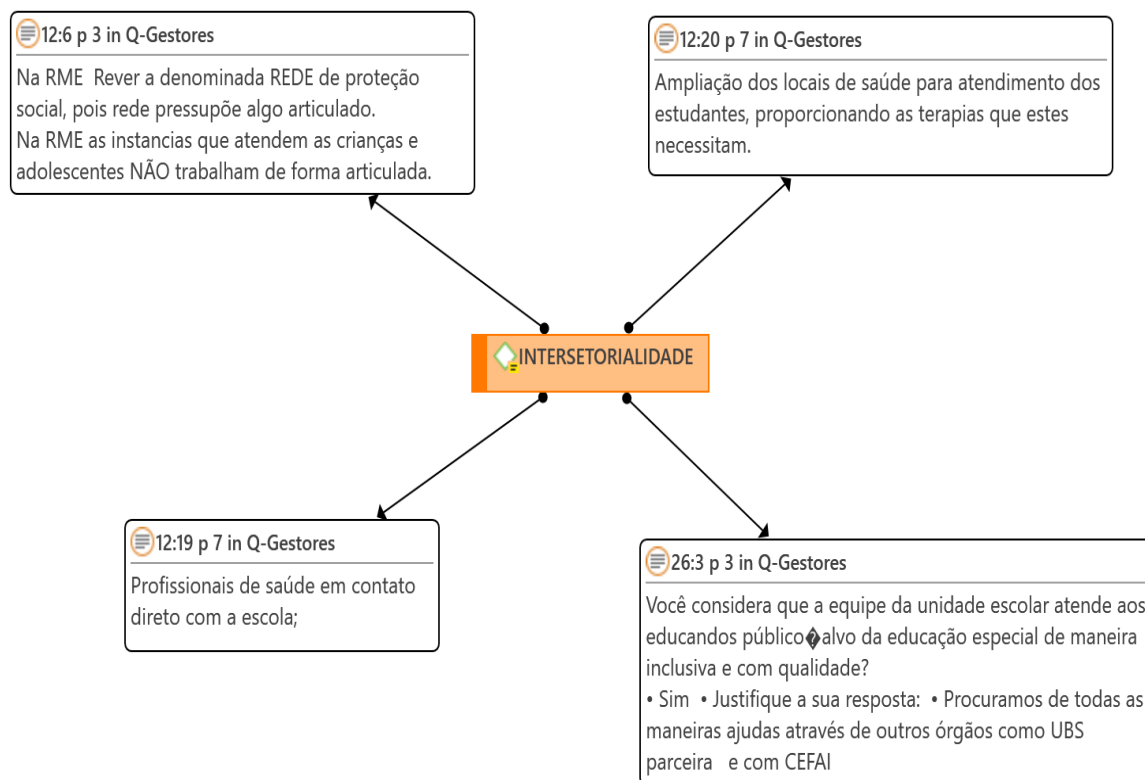


Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa obtidos através das respostas ao questionário - Q-PSCEI.

³⁹ CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

⁴⁰ CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

Figura 11 – Intersetorialidade – trechos respostas dos gestores das escolas



Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa obtidos através das respostas ao Questionário para Diretores e Coordenadores de Escolas de Tempo Integral (Q-DCEI).

Para Serge Ebersold (2019), a intersetorialidade ou a cooperação intersetorial é favorável à promoção da acessibilidade, uma atuação intersetorial de cooperação, que perpassa o trabalho do professor de classe comum articulado com o professor especializado em educação especial e deve envolver outros atores como: gestão escolar, família, profissionais de apoio, profissionais da saúde, setores de administração pública⁴¹ visando a cooperação interinstitucional, interindividual e intersetorial. (EBERSOLD, 2019).

Neste sentido, a atuação política requer um trabalho coletivo, como apontaram os autores Ball, Maguire e Braun (2016):

As atuações são coletivas e colaborativas, mas não simplesmente no sentido distorcido de trabalho em equipe, apesar de estar lá, mas também na interação e na inter-relação entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) que constituem respostas em curso à política [...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.15).

⁴¹ Setores de Administração Pública: Secretaria de Transportes, Secretaria de Educação, Secretaria da Pessoa com Deficiência.

5.4.3. Atendimento Educacional Especializado na Escola de Tempo Integral

A PPEE-EI dentre inúmeras artigos e orientações, prevê em seu art. 23, três modalidades de AEE: o Colaborativo, o Contraturno e o Itinerante; neste sentido, as professoras pontuaram suas opiniões e concepções acerca de tais modalidades de atendimento:

Entendo que o AEE se organizou para que pudéssemos atender os estudantes de acordo com suas necessidades e realidades dentro de uma sociedade que busca atender de forma ampla e diversa. Na minha U.E. sempre defendemos o atendimento colaborativo e de contraturno porque entendíamos que assim iríamos atender as necessidades dos nossos educandos, não nos restringindo apenas ao atendimento colaborativo (Pr-AEE Angola - E2).

Havia escolas na RME-SP que atendiam todos os estudantes em tempo integral e nelas, a atuação da Pr-AEE era exclusivamente na modalidade AEE Colaborativo, envolvendo a parceria entre professor regente e Pr-AEE, para atender as demandas e especificidades do EPAEE na classe comum, o EPAEE não era atendido em SRM como prevê a PNEE-EI.

A escola que não possuía o espaço físico de SRM atendia aos EPAEE exclusivamente na modalidade AEE Colaborativo, porém, durante a coleta de dados não foi possível entrar nas salas para compor a pesquisa.

Quadro 25 - Respostas das Pr-AEE em relação às suas práticas do AEE

Participante	Tempo de Atuação	Modalidade de AEE	Quantidade de EPAEE	Sente-se Confiante
Angola (E2)	7 anos	Colaborativo	20	Me sinto confiante, porém acredito que as informações, cursos e orientações deveriam circular com mais força entre todas as áreas do conhecimento, deixando de ser única e exclusivamente tema abordado por especialistas ou professores do AEE.
Argélia (E3)	6 anos	Itinerante	154	Tenho clareza que o meu processo de aprendizagem é contínuo. A área de Educação Especial é muito ampla, portanto, se faz necessário sempre buscar o conhecimento, aprimorar, reciclar. Muitas vezes me sinto confiante em meu fazer, porém aprofundar conhecimentos e aprender novos, é fundamental.

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa obtidos através das respostas ao Questionário para Professores de AEE em Escolas de Tempo Integral (Q-PRAEETI).

A Pr-AEE Angola ressalta a validação de ambas as modalidades de AEE, sendo possível realizar o AEE Colaborativo, sem deixar de atuar com AEE no contraturno, em uma perspectiva de especificidades trazidas por alguns EPAEE que necessitam de um atendimento mais direcionado e individualizado. Contudo, o atendimento do EPAEE na modalidade AEE contraturno em escola de tempo integral, só é possível se o estudante não estiver matriculado no programa São Paulo Integral. No caso da E2, a adesão ao Programa São Paulo Integral era parcial, participavam do programa apenas algumas turmas, o que possibilitou a atuação da Pr-AEE em contraturno.

A Educação Integral e de Tempo Integral, com a sua política de ampliação de tempo, diverge, por ora, da política de educação integral, que também prevê ampliação da jornada ao considerar o atendimento do EPAEE na SRM em contraturno escolar. As escolas em que atuavam as professoras Angola e Argélia eram escolas que atendiam crianças e adolescentes em tempo integral, espaços em que as SRM e a atuação do AEE em contraturno escolar tomaram um novo rumo e a funcionalidade e efetividade do AEE são ressignificadas:

Em escolas de tempo integral, penso que estas atividades (próprias do AEE) terão que ser desenvolvidas no contexto de sala de aula, para que o estudante não seja apartado das atividades do ensino regular. A parceria entre professor do AEE e ensino regular pode ser enriquecedora no planejamento de aulas mais acessíveis, principalmente se considerar os princípios do DUA (Pr-AEE Argélia - E3).

A Sala de Recursos na realidade da educação integral e de tempo integral se integra à dinâmica da escola de forma natural, passa a ser um espaço de construção que é usado por todos, sem rótulos, sem regras, apenas como espaço de diversidade para o desenvolvimento dos projetos e aulas dentro da rotina de todos que queiram usá-la [...] Na escola de tempo integral o estudante terá projetos, dinâmicas e espaços diversos, o seu tempo dentro da escola será ampliado, sendo assim, com o atendimento colaborativo entendemos que o mesmo possa ampliar habilidades e sanar dificuldades que possam existir com orientações e apoios adequados (Pr-AEE Angola - E2).

5.4.4. Atendimento Educacional Especializado Colaborativo

A PPEE-EI prevê o AEE Colaborativo como serviço de apoio à escolarização do EPAEE e, como uma forma de organizar o AEE para além da oferta do AEE contraturno nas SRM, diferentemente das diretrizes políticas de âmbito federal. A PPEE-EI, define como função do AEE Colaborativo:

Ser desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos,

assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do Pr-AEE. (SÃO PAULO, 2016c).

A PPEE-EI orienta para o atendimento dentro do turno, articulado com todos os envolvidos no processo de formação do sujeito, em todos os tempos e espaços educativos, a partir das necessidades e especificidades expressas no PL-AEE. O PL-AEE deve, dentre outros, conter a descrição dos apoios: as estratégias, os serviços e os recursos pedagógicos e de acessibilidade que serão necessários para o atendimento do EPAEE, “os apoios são recursos e estratégias que melhoram o funcionamento humano e devem ser alinhados com as necessidades individuais de suporte” (AAIDD⁴², 2017 apud GUILHOTO, 2017, p.13).

Por este motivo perguntou-se às professoras de AEE se havia relevância nessa modalidade de atendimento, a qual a política paulistana é precursora. Na opinião da Pr-AEE Angola (E2), o Ensino Colaborativo reverberou no desenvolvimento dos EPAEE e deu maior visibilidade ao professor de AEE, pois, antes da prática colaborativa o professor de AEE ficava invisibilizado na SRM, limitado aos seus atendimentos em contraturno, sem articular com as aulas do ensino regular, neste sentido a professora apontou:

[...] Estabelecer o trabalho colaborativo proporcionou um grande avanço no sentido de dar maior visibilidade ao trabalho do professor do AEE e tornar sua ação mais efetiva no apoio ao professor do ensino regular e, conseqüentemente, ao desenvolvimento do estudante (Pr-AEE Angola - E2).

A Pr-AEE Angola da E2, respondeu sobre a influência da PPEE-EI, especificamente se referindo ao AEE Colaborativo, em sua atuação cotidiana:

A PPEE-EI veio para agregar nosso conhecimento e o nosso trabalho diário, termos um documento que fortalece o nosso fazer é essencial, gratificante e fortalece uma questão que há anos estamos lutando para que possa se ganhar força. Na minha opinião, tem nos dado efeitos extremamente positivos. (Pr-AEE Angola – E2).

Essa afirmação da Pr-AEE Angola coaduna com a afirmação de uma professora de classe comum que durante a observação sistemática na unidade educacional relatou como o AEE Colaborativo mudou a perspectiva de atuação docente para com os EPAEE, principalmente.

Aqui, em nossa escola, o colaborativo ajudou muito, porque aprendemos a caminhar com mais autonomia, tem coisas de adaptação e adequação de atividades que eu nem preciso mais recorrer a Pr-AEE Angola, aprendi

⁴² *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*

como fazer. E ela nos ensinou também que todos os estudantes devem ser tratados igualmente, então o que ofereço para o aluno João é o que é ofertado para o restante da turma. Ele nunca está apartado, claro que respeitando as suas especificidades.

Considerando o AEE Colaborativo como predominante na prática da educação especial na perspectiva inclusiva nas escolas de tempo integral da RME-SP, por conta das diretrizes da política municipal, professoras explicaram como ocorre essa prática colaborativa ou o AEE Colaborativo, no cotidiano:

É realizado em parceria com o coordenador pedagógico e professor do Ensino Regular, no apoio ao planejamento de aulas e atividades acessíveis, considerando os princípios do DUA; orientações para elaboração e construção de materiais pedagógicos acessíveis; orientações para o uso de TA e acessibilidade na informática; encontros formativos com todo o grupo de professores de cada U.E, para dialogarmos e refletirmos sobre as questões referentes aos estudantes do público-alvo da Educação Especial (Pr-AEE Argélia - E3).

Estamos trabalhando com o ensino colaborativo de forma crescente e positiva, uma escola é formada por muitos profissionais que precisam se adequar a novas informações para que possamos estruturar esse ensino que até então não fazia parte do AEE, sendo assim afirmo que o ensino colaborativo está incluso em nossas práticas e que estamos trabalhando para que ele se afirme a cada dia (Pr-AEE Angola - E2).

O AEE Colaborativo não é uma prerrogativa das políticas educacionais federais, embora seja amplamente discutido pela literatura acadêmica (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CAPELLINI; ZERBATO, 2019), que defende o Ensino Colaborativo ou Coensino, como um dos modelos de prestação de serviço de apoio à inclusão e à escolarização dos EPAEE, no qual um professor de ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes.

O Ensino Colaborativo preconiza o trabalho em colaboração de profissionais da educação comum e especial para assegurar a qualidade da escolarização do EPAEE. Assim, uma vez que o estudante é inserido na classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que estar junto dele, no contexto de sala de aula comum, incluindo o professor especializado (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Com o intuito de corresponder aos objetivos da pesquisa, perguntamos aos docentes de classe comum, em uma das questões da *Survey*, sobre o apoio do professor de AEE nas escolas e nos espaços educativos comuns, assim como, na classe comum e sobre o trabalho

em parceria, como esses docentes percebiam essa ação no cotidiano escolar, e os docentes nos contaram um pouco como a prática se dava:

A professora de AEE da unidade é muito colaborativa. Sempre se dispõe a auxiliar nos planos dos educandos. Bem como dar dicas de como atender as especificidades de cada educando (Prof.^a Zimbábue - E2).

Infelizmente o professor de AEE possui diversas escolas e estudantes, isso por vezes dificulta o processo pois a rede não dispõe de mais profissionais o que diminuiria a demanda, sendo possível maior integração entre o professor de AEE e a escola (Prof.^a Nigéria - E1).

Existe muita parceria. Sempre recorro à profissional em caso de dúvida ou para fazer alguma observação que considere relevante quanto ao desenvolvimento de algum EPAEE (Prof.^a Eritreia - E2).

A Professora de AEE além de formar, está sempre à disposição para nos ajudar no planejamento, adaptação de atividades ou para dar ideias ou tirar dúvidas [...] ela está sempre à disposição para o planejamento, adaptação de atividades, formação, atuação com os pais e as redes protetoras, entre outras coisas (Prof.^a Uganda - E2).

Os professores da E3, não puderam contribuir com essa questão, pois não possuíam professor especializado na U.E que atuasse no AEE, e o apoio à escolarização do EPAEE se dava através de AEE Itinerante pelo PAAI. A professora Quênia (E3), descreveu a parceria dessa modalidade de AEE: “Já recebi apoio, visitas” (Prof.^a Quênia - E3).

De acordo com os relatos tanto das professoras regentes, quanto das Pr-AEE, o AEE Colaborativo que elas realizam, pode não ser condizente com o formato de Ensino Colaborativo apontado na literatura (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CAPELLINI; ZERBATO, 2019). A Pr-AEE Angola exemplifica, por exemplo, que a sua prática do AEE Colaborativo é voltada para a atuação em colaboração com o professor regente através de orientações para o atendimento do EPAEE para a acessibilização das atividades, contribuindo com estratégias e recursos de acessibilidade. Para Oliveira e Prieto (2020, p. 348), “há necessidade de um estudo que explore a exequibilidade das ações em AEE com referência na narrativa do próprio professor que atua nos espaços”.

5.4.5. Plano Educacional do Atendimento Educacional Especializado (PL-AEE)

O PL-AEE é um documento individualizado que traça objetivos específicos para cada EPAEE, considerando as habilidades do EPAEE, sua necessidade de apoios e recursos

e não seus déficits, ao se tratar de Educação Integral, é necessário considerar os aspectos dessa concepção de educação em que se valoriza as dimensões intelectual, social, cultural, emocional e física do educando. O PL-AEE, nessa perspectiva, “com suporte personalizado adequado durante um período sustentado, a funcionalidade da pessoa com deficiência intelectual (D.I) geralmente melhorará” (AAIDD, 2017 apud GUILHOTO, 2017, p.13).

O Plano de AEE consiste em um documento que orienta a prática pedagógica dos professores e demais profissionais da educação envolvidos no processo de escolarização do EPAEE, devendo ser elaborado de forma conjunta e colaborativa, consultando sempre que necessário, a família, profissionais da área da saúde e outros profissionais e equipamentos que estiverem envolvidos no processo de desenvolvimento do indivíduo.

A PPEE-EI instrui para a elaboração do PL-AEE, traz um anexo em seu texto político para orientar a construção do documento e cita que “para cada educando atendido deverá ser elaborado um Plano de Atendimento Educacional Especializado”, este plano (ANEXO K) deverá ser elaborado e executado pelos educadores da U.E em conjunto com a Pr-AEE e/ou com o apoio do PAAI, precedido de Avaliação Pedagógica/Estudo de Caso. Este documento está preconizado também nas seguintes diretrizes nacionais:

RESOLUÇÃO nº 4 de 2009:

Art. 9º - A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009b).

LBI:

Art.28 - Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; (BRASIL, 2015).

Segundo as professoras Angola e Argélia, a elaboração do plano de AEE envolvia a participação e colaboração dos educadores, profissionais da U.E, família e PAAI/CEFAI. O PL-AEE era construído nos momentos de hora-atividade dos professores⁴³, no Projeto Especial de Ação (PEA) ou na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)⁴⁴, em espaços

⁴³ A Hora Atividade (HA) do professor é o tempo de disposição do contexto da classe/turma, precisa ser cumprido na Unidade Educacional, tem como objetivos: preparar aulas, corrigir provas e trabalhos, realizar pesquisas e qualificação profissional.

⁴⁴ PEA ou JEIF são espaços de formação coletivos.

de diálogos, horários de articulação da professora de AEE (previsto na Política - como horas-aulas de articulação) e assim, compartilhavam com os pares, as informações para definirem os objetivos e construir um novo plano de AEE com ações que busquem o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Foi questionado aos professores sobre o grau de dificuldade que sentiam na elaboração do PL-AEE, com as opções de respostas: muito fácil, fácil, moderado, difícil e muito difícil. Do conjunto dos professores que responderam, cerca de 67% (sessenta e sete por cento) apontaram que o nível de dificuldade é moderado e cerca de 33% (trinta e três por cento) responderam ser difícil elaborá-lo. No conjunto, esses dados apontam para dificuldades consideráveis ainda presentes quando se trata de planejar o ensino para EPAEE.

Nesse sentido, é importante valorizar o apoio e participação do professor especializado para a elaboração deste documento em parceria, pois, o plano de AEE é de extrema valia para o EPAEE, para o professor de sala comum, para o profissional de apoio, para a família, para o coordenador pedagógico e para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, na educação e desenvolvimento integral do estudante.

Conforme as diretrizes da PPEE-EI, que orientam e regulamenta sobre o PL-AEE, este deve ser elaborado em articulação entre todos os envolvidos no processo educativo e de desenvolvimento do estudante, a fim de contribuir com a efetivação da escolarização do EPAEE, o plano pressupõe a identificação de possíveis barreiras que impeçam o acesso do estudante ao currículo, na identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas, para traçar os caminhos que potencializam o desenvolvimento dos estudantes. O PL-AEE é fundamental e pode ser reavaliado sempre que necessário (SÃO PAULO, 2016c). Essa construção é precedida pelo Estudo de Caso (APÊNDICE L), que envolve a participação da coordenação pedagógica, dos educadores, família e CEFAl.

A documentação pedagógica, segundo nos relataram as professoras, era organizada pelo professor de AEE amparado pela coordenação pedagógica, tornando essa que é vista como responsabilidade burocrática, uma via de mão-dupla. Todo esse trabalho de articulação com vários atores, pressupõe um trabalho em colaboração que exige o apoio da gestão pedagógica (coordenadores e diretores).

Quadro 26 - Articulação e orientação acerca dos EPAEE

Respondente	Você é orientado(a) na elaboração do PL-AEE e na realização de adequação e adaptação?	Caso precise de orientação para elaboração do PL-AEE e adequações/adaptações para os(as) EPAEE a quem você recorre?
--------------------	--	--

Luanda	Não	Coordenação Pedagógica
Lusaka	Sim	Coordenação Pedagógica
Níger	Sim	Coordenação Pedagógica
Nigéria	Não	CEFAI
Eritreia	Sim	Professor(a) de Atendimento Educacional Especializado – Pr-AEE
Malawi	Sim	Professor(a) de Atendimento Educacional Especializado – Pr-AEE
Somália	Sim	Professor(a) de Atendimento Educacional Especializado – Pr-AEE
Tunísia	Sim	Professor(a) de Atendimento Educacional Especializado – Pr-AEE
Uganda	Sim	Professor(a) de Atendimento Educacional Especializado – Pr-AEE
Zimbábue	Sim	Professor(a) de Atendimento Educacional Especializado – Pr-AEE
Benim	Sim	Coordenação Pedagógica
Libéria	Sim	Coordenação Pedagógica
Nairóbi	Sim	CEFAI
Quênia	Sim	Coordenação Pedagógica
Ruanda	Sim	Coordenação Pedagógica / CEFAI

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa obtidos através das respostas aos questionários.

As escolas que não possuíam o Pr-AEE e nem SRM, ou atendimento no entorno, como era o caso da E1, parte das professoras apontaram que não eram orientadas para a elaboração do PL-AEE, nem para a realização das adaptações e adequações de acessibilidade para os EPAEE.

Foi possível constatar que nas demais unidades educacionais havia orientação, e de acordo com as respostas das professoras, na E2 a orientação era feita pela Pr-AEE, enquanto na E3 era a Coordenação Pedagógica que orientava. Entretanto, nenhuma das coordenadoras que atuavam nas E1 e E3 possuíam especialização em Educação Especial, logo, a orientação acerca da acessibilização dos conteúdos pedagógicos poderia estar comprometida, necessitando da orientação de um profissional especializado atuando na U.E, como era o caso da escola que possuía uma professora de AEE designada para atuar com o AEE.

5.4.6 Acessibilidade em Escolas de Tempo Integral

Ao considerarmos o processo de escolarização dos EPAEE e a importância dessa efetivação para além da oferta do atendimento extraclasse, é imprescindível pensar na Acessibilidade necessária, os textos políticos orientam sobre isso:

[...] Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A **acessibilidade** deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008a, grifo nosso).

O Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional que deverá assegurar os direitos de aprendizagem, o trabalho com a diversidade, as estratégias de ensino inclusivas, os recursos pedagógicos e a **acessibilidade** (SÃO PAULO, 2016a, grifo nosso).

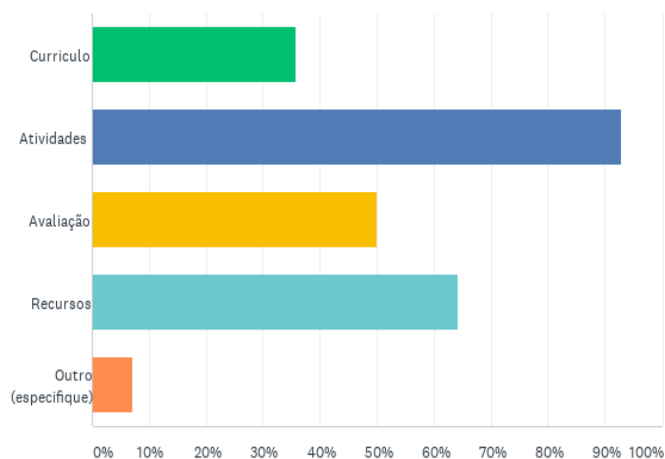
[...] Consideram-se recursos de **acessibilidade** na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2009b, grifo nosso).

Para Ebersold (2020), a acessibilidade exige um trabalho em cooperação que perpassa pelo trabalho do professor de sala comum articulado com o professor especializado, deve envolver outros atores para além dos docentes e dos muros da escola, visando a cooperação interinstitucional, o educando está no centro da ação pública, distante da perspectiva do modelo médico da deficiência que essencializa as dificuldades das pessoas. Nos documentos o conceito de acessibilidade ora parece restrito à acessibilidade física ou arquitetônica, ora parece ampliado para englobar também a acessibilidade pedagógica ou curricular.

No cotidiano da escola, a palavra acessibilidade é comumente substituída por adequação ou adaptação, por vezes, com o objetivo de tornar acessível a escolarização dos EPAEE. Nesse sentido perguntamos aos professores quais são os tipos de adequação ou o tipo de acessibilidade que promovem, as respostas ficam evidenciadas no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Tipos de Adequações

P34 Caso você realize adequações, qual(is) é(são) o(s) tipo(s) de adequação(ões)?



Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa obtidos através das respostas ao questionário - Q-PRAEETI.

Os professores referiram adequar currículo, avaliação, recursos e sobretudo atividades. Ao tratarmos de Acessibilidade pela ótica de Serge Ebersold (2020), o ser humano é visto como capaz de evoluir e progredir, desde que os meios necessários (pedagógicos, técnicos humanos e financeiros) sejam adequadamente mobilizados e ofertados. Conforme o autor, a acessibilidade direcionada ao EPAEE, é evidenciada como sistemas de atendimento no ambiente escolar baseados em uma multidisciplinaridade, que transitam para reflexão e na partilha de responsabilidades entre saúde, educação e família e órgãos envolvidos no desenvolvimento do indivíduo. Isso tem muita relação com a Educação que considera a integralidade dos sujeitos. A Figura 12, a seguir, mostra o processo de escolarização que permite que o estudante seja o centro das ações políticas e o considere como capaz de desenvolver-se.

Figura 12 - Esquema de Serge Ebersold para a Acessibilidade



Fonte: Adaptado de Ebersold (2020). Tradução Livre.

Partiremos da resposta da professora Nigéria acerca da escolarização dos EPAEE na sala de aula comum, perguntamos se esse processo de acessibilização é possível no espaço da sala de aula: “Claro que sim, o estudante detém esse direito e para os outros alunos essa relação é rica e produtiva” (Prof.^a Nigéria - E1).

Esta perspectiva, o sociointeracionismo⁴⁵ e a construção mediada do conhecimento⁴⁶, indicam que a deficiência não constitui em si um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKY, 1997). O impedimento pode estar nas mediações que consideram ou desconsideram a condição diferenciada nas dimensões de trocas e das relações inter e intrassubjetiva, nos diferentes contextos sociais.

⁴⁵ A abordagem sociointeracionista de Vygotsky é um tipo de abordagem que compreende a aprendizagem como a plena interação do indivíduo com o outro, e inclusive a mediação como interação entre o homem e o mundo, um sempre agindo sobre o outro e dessa forma, transformando-o (BANDEIRA; CORREIA, 2020).

⁴⁶ A concepção de Construção Mediada do Conhecimento, teorizada por Feuerstein, preconiza que desenvolvimento cognitivo e a manifestação da aprendizagem são efeitos de um tipo muito específico de interação humana por excelência (GOMES, 2002).

O típico posicionamento de quem atua e detém uma concepção de Educação Integral, para além do tempo de permanência na escola, e percebe que escola não se faz apenas dentro do prédio escolar, a escola de tempo integral considera o território como parte do processo educativo do estudante. Além de considerá-lo um sujeito de direitos: “Creio que os espaços se complementam. Inclusive o que fica fora dos muros da escola, no território escolar” (Prof.^a Eritreia - E2).

A escola, sem dúvidas, é o espaço mais democrático que temos hoje em nossa sociedade, cuidemos e olhemos para ela com acuidade: “Embora todos os percalços e dificuldades enfrentadas na unidade, a escola ainda é um lugar integrador e acolhedor das diferenças” (Prof.^a Nigéria -E1).

5.4.7. Senso de autoeficácia e a formação dos professores de estudantes público-alvo em escolas de tempo integral

Bandura (1994), apresenta o conceito de autoeficácia como a crença de um sujeito acerca da sua própria capacidade para organizar e executar o conjunto de ações necessárias para atingir determinado objetivo. A fim de estimar o senso de autoeficácia de professores de escolas de tempo integral, perguntamos se os professores se sentiam confiantes para realizar o atendimento aos EPAEE. Ao serem perguntados sobre estarem confiantes na atuação pedagógica com os EPAEE, 59% (cinquenta e nove) dos professores disseram que não se sentiam confiantes, enquanto 41% (quarenta e um por cento) responderam que sim, sentem-se confiantes. As justificativas foram distintas, dentre as alegações apareceram:

Parcialmente confiante, embora a própria proposta da escola, com uma perspectiva do ensino integral facilite pensar o desenvolvimento das habilidades de uma forma não tradicionalista (focada exclusivamente em conteúdo correspondentes a determinado ano), permitindo-nos pensar alternativas de atividades diferenciadas e desenvolvimento de projetos, sempre sentimos maior necessidade de aprofundamento nas características de cada tipo de necessidade especial, ou seja, sempre há uma certa insegurança com relação à questão: como proceder para que esse aluno desenvolva o máximo possível de habilidades? (Prof.^a Libéria - E3).

A ausência de professor especializado em educação especial, delimita os fazeres e ações pontuais, haja vista esse profissional somaria de maneira mais assertiva quais os caminhos e formas de aprendizagem considerando os estudantes e suas especificidades, principalmente os alunos com deficiência que possuem necessidades bem diferentes e pontuais (Prof.^a Nigéria - E1).

Em determinados casos, precisamos de ajuda de especialistas, pois a nossa formação não proporciona determinados atendimentos (Prof.^a Quênia - E3).

Embora a Rede Municipal ofereça formações externas para apoio a esse atendimento, a falta desta formação dentro da escola, não oferece o suporte que contemple as necessidades desse público e um atendimento de qualidade (Prof.^a Zimbábue - E2).

Não acho que tive uma formação adequada (Prof.^a Luanda - E1).

Em função da variabilidade dos tipos de alvos que o EPAEE apresenta, acredito que apenas ‘sim’ ou ‘não’ é reducionista quanto ao sentimento de confiança na atuação com esses alunos. Entretanto, não me vejo ainda com uma formação de base para a atuação com o EPAEE, e isso se deve ao currículo de formação de professores de Geografia que tive durante a Graduação, especialmente aos alunos ligados a questões intelectuais (Prof. Lusaka - E1).

Muitas vezes me sinto insegura para desenvolver atividades que sejam realmente significativas aos EPAEE. Por diversos motivos. Antes de planejar, eu priorizo estabelecer um contato com esse estudante que me traga subsídios para elaborar propostas significativas. Por isso, constantemente solicito ajuda para a professora da sala de recursos, que está sempre atenta e disposta a auxiliar-nos (Prof.^a Malawi - E2).

Nos excertos acima, temos professores que representavam e atuavam nas três escolas com diferentes realidades, e a ênfase dada na justificativa de suas atuações com os EPAEE variam de acordo com o perfil da escola, boa parte dos professores, responderam ser/estar confiantes na atuação prática.

A professora Libéria (E3) deixou evidente que a escola com uma concepção integral facilitava o trabalho pedagógico, pois, permitia várias alternativas de estímulos para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, citando por exemplo, a realização de projetos. Mas ela apontou a necessidade de compartilhar inseguranças, e sua escola não tinha SRM, nem professor de AEE que atuasse regularmente. O AEE era prestado pelo PAAI periodicamente, através do AEE itinerante. É o que acrescentou a professora Nigéria (E1) ao afirmar que a falta do professor especializado limitava a atuação do professor de sala comum, que muitas vezes necessitava desse olhar mais específico como um apoio. A professora Quênia (E3) reforçou, mas complementou dizendo que a formação não supriaria o mesmo conhecimento ao qual detém o professor especializado, isso justificava para ela, a necessidade de apoio do professor de AEE.

A professora Zimbábue (E2) relatou a necessidade de formação no contexto da escola para melhorar a qualidade da oferta de atendimento do EPAEE na sala comum, e

Luanda (E1) e Lusaka (E1), concordaram com essa mesma ideia. O Quadro 27 apresenta respostas das professoras ao questionamento sobre confiança na atuação pedagógica.

Quadro 27 - Respostas das Professoras sobre sentir-se confiante na atuação pedagógica

Participante	Tempo de Atuação	Resposta
Argel (E1)	Pelo menos 5 anos, mas menos de 10 anos	Não, porque acho que preciso melhorar muito e penso que não faço o suficiente para atender os alunos com necessidades especiais. Preciso me especializar mais para atender os alunos com necessidades especiais e proporcionar a eles as mesmas oportunidades de aprendizagens.
Benim (E3)	Pelo menos 10 anos, mas menos de 15 anos	Não. A questão é a do preparo e de recursos plenos para atuação com este público
Chade (E3)	Pelo menos 1 ano, mas menos de 3 anos	Sim, procuro dar a mesma informação e conhecimento fazendo a inclusão.
Eritreia (E2)	Pelo menos 15 anos, mas menos de 20 anos	É certo que aprendi muito nesses anos de carreira, mas entendo que cada estudante é único e, de forma geral, nem sempre estamos seguros em nossa atuação com os demais estudantes, aqueles que não público-alvo desse estudo. A dinâmica da sala de aula e das interações entre as pessoas é singular e penso que uma forma de aproximação eficaz é justamente não se sentir plenamente seguro e confiante com relação aos estudantes. Com relação à Educação Especial, posso dizer que atualmente me sinto mais confiante e mais confortável (creio que essa palavra define melhor) com minha atuação do que no início de carreira. E penso que isso se deve a um maior acesso às informações, à troca de experiências com os demais profissionais, à flexibilidade de conhecer novas formas de aprender e ensinar.
Libéria (E3)	Pelo menos 10 anos, mas menos de 15 anos	Parcialmente, embora a própria proposta da escola, com uma perspectiva do ensino integral facilite pensar o desenvolvimento das habilidades de uma forma não tradicionalista (focada exclusivamente em conteúdo correspondentes a determinado ano), permitindo-nos pensar alternativas de atividades diferenciadas e desenvolvimento de projetos, sempre sentimos maior necessidade de aprofundamento nas características de cada tipo de necessidade especial, ou seja, sempre há uma certa insegurança com relação à questão "como proceder para que esse aluno desenvolva o máximo possível de habilidades?".
Líbia (E2)	Pelo menos 10 anos, mas menos de 15 anos	É muito difícil conciliar o atendimento dos diferentes públicos ao mesmo tempo em sala de aula, e os estudantes AEE necessitam de muita atenção.
Luanda (E1)	Pelo menos 10 anos, mas menos de 15 anos	Não acho que tive uma formação adequada.
Lusaka (E1)	Pelo menos 1 ano, mas menos de 3 anos	Em função da variabilidade dos tipos de alvos que o EPAEE apresenta, acredito que apenas "sim" ou "não" é reducionista quanto ao sentimento de confiança na atuação com esses alunos. Entretanto, não me vejo ainda com uma formação de base para a atuação com o EPAEE, e isso se deve ao currículo de formação de professores de Geografia que tive durante a Graduação, especialmente aos alunos ligados a questões intelectuais.

Malawi (E2)	Pelo menos 3 anos, mas menos de 5 anos	Muitas vezes me sinto insegura para desenvolver atividades que sejam realmente significativas aos EPAEE. Por diversos motivos. Quando estávamos no ensino presencial, essas dificuldades eram menores, pois antes de planejar, eu priorizava estabelecer um contato com esse estudante que me trouxesse subsídios para elaborar propostas significativas. Porém agora, à distância, tudo ficou mais difícil. Por isso, constantemente solicito ajuda para as professoras da sala de recursos, que estão sempre atentas e dispostas a auxiliar-nos.
Mauritânia (E3)	Pelo menos 3 anos, mas menos de 5 anos	Sinto que necessitamos de recursos físicos, humanos e emocionais nas escolas, já realizei alguns cursos nesta área, porém ainda acho que se fosse possível ter mais professores em sala de aula para atender a todos seria ideal.
Namíbia (E1)	Pelo menos 3 anos, mas menos de 5 anos	Não tive formação específica
Níger (E1)	Pelo menos 15 anos, mas menos de 20 anos	Muitas vezes a atividade proposta não consigo realizar.
Nigéria (E1)	Pelo menos 10 anos, mas menos de 15 anos	A ausência de professor especializado em educação especial com frequência, delimita os fazeres e ações pontuais, haja vista que esse profissional somaria de maneira mais assertiva quais os caminhos e formas de aprendizagem, considerando os estudantes e suas especificidades, principalmente os alunos com deficiência pois possuem necessidades bem diferentes e pontuais.
Quênia (E3)	Mais de 30 anos	Em determinados casos, precisamos de ajuda de especialistas, pois a nossa formação não proporciona determinados atendimentos.
Ruanda (E3)	Mais de 30 anos	Me sinto segura por realizar atividades diferenciadas a fim de atender as necessidades do mesmo.
Somália (E2)	Pelo menos 20 anos, mas menos de 25 anos	Com o passar do tempo cresce a segurança, porém não a temos cem por cento, aprendemos o tempo todo
Tunísia (E2)	Pelo menos 1 ano, mas menos de 3 anos	Durante o tempo de uma aula, com 30 estudantes em sala, nem sempre tenho tempo de dar o acompanhamento necessário aos estudantes público-alvo da educação especial.
Uganda (E2)	Pelo menos 20 anos, mas menos de 25 anos	Sempre que tenho dificuldades ou dúvidas peço ajuda para a PAAI
Zimbábue (E2)	Pelo menos 5 anos, mas menos de 10 anos	Embora a Rede Municipal ofereça formações externas para apoio a esse atendimento, a falta desta formação dentro da escola, não oferece o suporte que contemple as necessidades desse público e um atendimento de qualidade.

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa obtidos através das respostas ao questionário - Q-PSCEI.

Na prática docente, observa-se que os professores atuantes no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) acabam demandando mais do atendimento aos EPAEE, pela quantidade de turmas que lhe são atribuídas para complementação de jornada⁴⁷. Trata-se de professores que atendem os estudantes em menos tempo, considerando a carga horária de cada componente curricular, adentrando cada turma em média de três a sete aulas por semana, a

⁴⁷ Professor em Complementação de Jornada (CJ) tem como função principal a substituição dos demais professores e, secundariamente, outras atribuições, como o acompanhamento do professor regente com cotidiano do trabalho escolar. Instituído em 2008 pela Lei nº14.660/2007. O docente pode ter algumas turmas atribuídas e o restante da jornada destinada à substituição de professores.

depende da disciplina, com as mesmas funções que todos os professores da escola, no que concerne às adequações e adaptações das atividades aos EPAEE, partindo do conhecimento prévio de cada estudante e do conhecimento de suas potencialidades e limitações.

A questão da formação insuficiente para atuar com EPAEE foi recorrente na fala dos professores participantes do estudo, inclusive para justificar a falta de confiança no próprio trabalho, a despeito de considerarem que a formação é um processo contínuo. Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), para o contexto inclusivo é preciso pensar em formação de recursos humanos, em condições de trabalho para esse professor e em espaço de diálogo entre os formadores (no caso, a universidade) e a escola. Se considerarmos, ainda, a Educação Integral, no sentido de considerar a integralidade dos sujeitos e acima de tudo, respeitá-los, a confiança dos professores para a atuação com os EPAEE, pode ser ainda maior, pois os EPAEE serão considerados em seus aspectos dimensionais o que presume enxergá-los com potencial, que são mais que um currículo engessado e que o trabalho pedagógico com múltiplas linguagens, como previsto na Política de Educação Integral favorece o desenvolvimento e a aprendizagem de todos.

Nesse sentido, Zerbato (2018) afirma:

[...] é importante considerar a formação continuada ou em serviço para a construção ou reelaboração de novas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e reforçar a construção de uma cultura inclusiva e colaborativa na escola para que determinadas práticas possam estar presentes nas salas de aula e não serem responsabilidade única do professor da sala comum. (ZERBATO, 2018, p. 43).

A professora Malawi (E2) afirmou que buscava subsídios com a professora de AEE para obter informações e planejar suas aulas de acordo com as necessidades específicas dos EPAEE. Se considerarmos as diretrizes da PPEE-EI acerca do plano de AEE e, acerca do trabalho em parceria através do AEE Colaborativo, a professora do ensino da classe comum teria apoio da professora de AEE para planejar, adequar e adaptar atividades, se necessário, acessar informações prévias sobre os estudantes, através do estudo de caso e do plano de AEE, a priori, documentos regulamentados por decreto e que devem ser elaborados coletivamente, envolvendo todo o corpo docente e àqueles envolvidos no processo de desenvolvimento e escolarização do EPAEE.

A professora Angola reforçou a parceria com a coordenação pedagógica de sua escola:

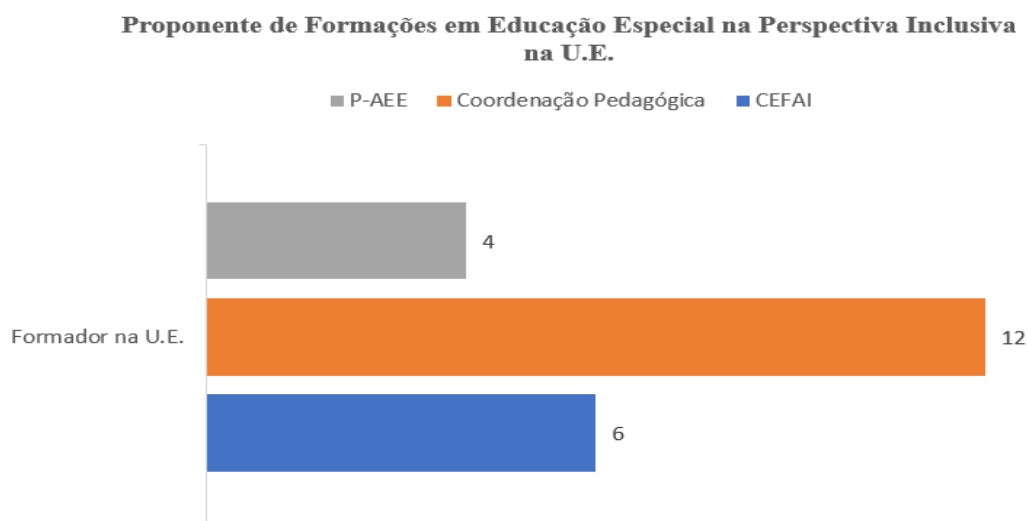
O trabalho com a coordenação pedagógica é essencial, produtivo e eficaz, com o tempo temos desenvolvido uma relação de confiança e apoio junto

ao desenvolvimento do AEE dentro da nossa escola, o espaço é democrático e aberto para o crescimento de todos. (Prof.^a Angola - E2).

O excerto da resposta elaborada pela professora Angola, concatena com a concepção defendida pelas autoras Capellini e Zerbato (2019) que afirmam que a equipe gestora deve encorajar os professores para atuar em colaboração, acreditando que essa é mais uma forma de contribuir para o sucesso da escolarização do EPAEE e da inclusão escolar. Uma cultura colaborativa acontece a longo prazo, e por determinação de todos os atores envolvidos no processo educacional. A professora supracitada afirmou que o fato de trabalhar em parceria com a equipe escolar, com base na concepção do AEE Colaborativo, tem contribuído para a melhoria da prática e da oferta de ensino no ambiente escolar, essa é uma prática que vem se consolidando como um serviço de apoio à escolarização dos EPAEE.

Para além da formação em serviço, prevista a partir do estabelecimento de parcerias, os professores responderam a uma questão sobre quem eram os proponentes de formações continuadas no campo da Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, e os resultados compilados no Gráfico 3, evidenciam a importância das iniciativas dos coordenadores pedagógicos, seguidos pelo CEFAI e por último, professores do AEE.

Gráfico 3 - Proponente das Formações Continuadas em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em suas respectivas U.E.



Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa obtidos através das respostas aos questionários.

Enfim, os resultados indicam que na rede estudada há propostas de formação continuada formal, assim como processos formativos acontecendo em serviço, a partir das parcerias e colaborações entre profissionais, e apesar de considerarem que a formação é um processo contínuo, e que nunca se completa, há sempre demanda por mais formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a crescente demanda e adesão das escolas à oferta da Educação Integral e em tempo integral, em decorrência de variados fatores influentes, incluindo a Meta 6 do PNE, e ainda, no município de São Paulo a Meta 9 do PME, a oferta de Atendimento Educacional Especializado prevista na legislação precisa ser colocada em pauta para que se possa efetivar a sua garantia de oferta ao serviço. Na verdade, ela precisa ser urgentemente discutida e ampliada, possibilitando outros modelos de serviços de AEE aos EPAEE para além do serviço extraclasse em SEM, no turno inverso ao da matrícula.

Entretanto, cabe destacar que uma nova proposta política para o AEE deve ser completamente diferente ao que foi imposto na “nova” política de Educação Especial, publicada pelo Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020), atualmente suspenso por liminar proferida pelo Supremo Tribunal Federal (STF), por ser considerado inconstitucional; e tratando-se de um retrocesso, ao invés de avançarmos e ampliarmos as discussões que prevejam investimentos e ações de melhoria na qualidade da oferta da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em escolas regulares de ensino. Nesse sentido Rocha, Mendes e Lacerda (2021, p. 15), afirmam que essa política é retroceder, uma vez que, “contraria tratados internacionais, legislações e outros documentos, pois incentiva a manutenção de um sistema de educação alternativo e paralelo às pessoas com deficiência, a terceirização e a privatização da Educação Especial”.

Este trabalho se ateve justamente a entender a efetivação da escolarização dos EPAEE em ambientes com concepções integradoras e inclusivas, no sentido da Educação Integral, em classe comum e para além do espaço “específico” do AEE em SRM, observando práticas educacionais a partir das políticas que visam e possibilitam a melhoria da qualidade do ensino para todos, sugerindo que o AEE deva se dar em todos os espaços escolares, afinal, é a escola que deve acessibilizar e promover a participação do EPAEE e não o estudante que deve se adequar ao espaço escolar.

Em países com indicadores de baixa qualidade de ensino básico, como é o caso do Brasil, seria utópico considerar que o sucesso de políticas inclusivas se resumiria à garantia do acesso e ingresso de bebês, crianças, jovens e adultos, sendo que, estamos tratando de uma Escola que carrega consigo o peso de ter um dos piores índices de desempenho do mundo. É ingênuo supor que algumas horas de AEE extraclasse pode solucionar as necessidades educacionais de EPAEE. Portanto, são necessárias políticas que melhorem o

ensino para todos, indistintamente, e não apenas para aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial (ZERBATO; MENDES, 2021).

Esta pesquisa possivelmente reverberará em oportunidade de continuidade de estudo, pois, delimitado o tempo para a pesquisa e escrita no mestrado, não permitiu aprofundamento de questões como: observação em campo da escolarização dos EPAEE - exemplos de atividades/acessibilidade escolar proporcionada pelos docentes, assim como a avaliação de desenvolvimento, o olhar e percepção das famílias acerca da concepção da escola integral e como percebem a interação de seus filhos neste espaço, dentre outras questões que podem ser abordadas e aprofundadas em pesquisas mais extensas, com maior disponibilidade de tempo, como o doutorado.

A atuação dos professores da RME-SP acerca do AEE Colaborativo, parece caminhar na direção do que a literatura traz, de forma similar à definição de Ensino Colaborativo e/ou Coensino, mas ainda é necessário observar como isso ocorre na prática. Ainda se faz necessário descrever como é essa articulação de parceria, em que, segundo os relatos de participantes, há momentos em que os professores se encontram e conversam. Para entender o movimento nessa atuação, seria necessário a atuação da pesquisadora para observação etnográfica, por mais tempo nos espaços educativos, de envolvimento e pertencimento ao local pesquisado.

Para pesquisas futuras seria importante que os diretores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares fossem entrevistados com perguntas acerca de suas percepções sobre as políticas educacionais e da atuação política docente; com realização de visitas de campo para observação sistemática dos contextos situados previstos por Ball, Maguire e Braun (2016) que tratam do retrato contextual das unidades escolares a serem investigadas. Enfim, anseio que as notas aqui apresentadas possam instigar a tessitura de outros textos que contribuam com o debate sobre a organização do ensino no Brasil.

A cidade de São Paulo, está bem distante de atingir a Meta que trata do aumento da oferta da Educação de Tempo integral, tanto no Plano Municipal, quanto no Plano de Educação Nacional (em se tratando de tempo), mas é possível considerá-la precursora e alegar que a RME-SP tem traçado um caminho para tal, apesar de ter estagnado no aumento das adesões de novas unidades escolares ao “Programa São Paulo Integral”. É necessário que a Secretaria Municipal de Educação incentive a adesão das escolas para esse fim, considerando que é benéfico para a escola, para a comunidade, para o seu alunado, para os professores, para os EPAEE e para a sociedade como um todo, pois, a Educação Integral é inclusiva, democrática, e tende a melhorar a qualidade da Educação.

O fato é que a meta está determinada em documentos de políticas públicas e precisará ser cumprido, logo, as discussões para o AEE dos EPAEE nos contextos de escola de Educação Integral e de tempo integral se fazem necessárias. As políticas educacionais, em seus diferentes âmbitos, por vezes se chocam e pelo exposto, foi possível notar que não apontam as diretrizes para a realização do trabalho docente, dando margem a diferentes interpretações e atuações políticas.

As políticas de educação especial na perspectiva inclusiva não apontam caminhos para o AEE para além da proposta em SRM, na modalidade de contraturno. Em contrapartida, a política paulistana de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, traz no cerne de seu texto duas outras modalidades de AEE, para além do que está previsto na política nacional o AEE itinerante, em que sua definição está de certo modo simples de ser interpretado e atuado pelos docentes e a modalidade de AEE Colaborativo, que por outro lado, não deixa claro como deve ser praticado e traz em seu texto muitas lacunas para a atuação do professor especializado.

Entretanto, entendemos nesta pesquisa que a prática de AEE Colaborativo, ainda precisa de pesquisas e mais estudos, além de programas de formação para as equipes docentes de forma a esclarecer a atuação dos professores de educação comum e de professores especializados em parceria. A literatura aponta caminhos com base no Coensino e/ou Ensino Colaborativo, mas o estudo mostra que a prática de AEE Colaborativo não se trata do mesmo que a teoria define como Coensino e/ou Ensino Colaborativo, apesar de terem a mesma premissa: o trabalho em parceria do professor especializado com o professor de classe comum, como apoio à acessibilização dos EPAEE ao ensino regular e as potencialidades quanto ao seu desenvolvimento, considerando sua integralidade em todas as dimensões: intelectual, física, emocional e afetiva, social e cultural. A atuação através da perspectiva da atuação colaborativa com a modalidade de AEE Colaborativo precisa prever tempo e espaço para o planejamento, execução e avaliação conjunta de professores de classe comum com professores especializados, além de prever uma sistematização do registro dessa prática, como proposto neste estudo.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a Educação Integral são concepções de educação fundamentais para a superação das desigualdades e principiam aspectos como: equidade, inclusão, acessibilização. Ambas as concepções se assemelham e/ou se complementam, pois, consideram a integralidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de modo a considerar e valorizar as suas potencialidades, colocando o educando no centro, como o principal neste processo educacional.

Os professores de ensino comum, durante a pesquisa apontaram para a importância da atuação do Pr-AEE nas unidades educacionais e o quanto a parceria estabelecida nas orientações, nos AEE, na elaboração dos planos de AEE e ainda, no planejamento e avaliação, contribuem para o olhar mais atento em classe comum, para o atendimento mais qualificado dos estudantes em sala de aula. Nas unidades escolares pesquisadas em que não havia o profissional especializado atuando diretamente na escola, os professores se queixaram da falta que este profissional faz para que haja um direcionamento pontual e assertivo para que o EPAEE receba um atendimento qualificado e tenha garantido a acessibilização do currículo e das práticas educacionais.

A intersectorialidade é um aspecto que fica bastante evidente no estudo na consecução, tanto da Educação Integral, quanto da educação inclusiva, em que as ações intersectoriais, envolvendo os serviços de saúde, assistência social, cultura, esporte, dentre outros, potencializam a oferta de educação de qualidade, possibilita a formação integral do sujeito, permitindo a superação das possíveis barreiras existentes nos ambientes e na sociedade. Trechos de políticas públicas educacionais e das contribuições das gestoras foram mencionados no texto para exemplificar sua importância, inclusive enquanto política pública. As relações intersectoriais e intersecretariais contribuem dentro de suas especificidades colocando os educandos no centro das discussões de forma a gerar uma rede de apoio e proteção, com um mesmo objetivo que é: o desenvolvimento integral do educando ou educanda.

Temos uma grande questão ao pensarmos nas demais modalidades de atendimento educacional especializado nas escolas de tempo integral, pois mesmo que o estudante tenha garantido o AEE Colaborativo e/ou Itinerante, o Plano de AEE, o acompanhamento especializado – através da atuação do Pr-AEE ou do PAAI, este educando ou educanda não gera dupla matrícula no FUNDEB, mesmo que cadastrado no sistema EOL e no Censo Escolar. Este seria mais um aspecto a ser discutido e regulamentado em nível federativo, uma vez que a ampliação do tempo para a oferta da educação está estabelecida como meta e tem um prazo para ser implementada. O AEE realizado dentro do turno do EPAEE, na modalidade de AEE Colaborativo ou AEE Itinerante precisa ser sistematizado e regulamentado, pois, o Estado não deve se eximir de repasses de recursos financeiros, pois, tanto o AEE Colaborativo, quanto o AEE Itinerante, são modalidades de atendimento que também denotam aquisição de recursos de acessibilidade aos materiais didáticos e sistemas de comunicação alternativo, por exemplo, de modo a assegurar condições de acesso e permanência à Educação.

Educação Integral e de tempo integral, não se refere a uma mesma escola, tradicional e que oferta mais do mesmo. A proposta de Educação Integral ocorre por meio de territórios do saber, que envolvem experiências pedagógicas em diversas áreas, como: música, culinária, educomunicação, sustentabilidade, aprendizagem emocional, cultura corporal, possibilitando a participação efetiva, plena e equitativa de todos os estudantes, numa perspectiva de DUA, comprometida com o exercício da cidadania.

A Educação Integral considera o território como espaço educativo, neste sentido, precisamos considerar que os territórios na região central da cidade se diferem e muito se distanciam dos espaços educativos disponíveis nas periferias e nos bairros mais pobres. Assim, é possível destacar, como vimos nos índices avaliativos do município e nacionais, como o IDEB, que os resultados em espaços educativos mais precarizados ou que a oferta de equipamentos de cultura, esporte e lazer no território são limitados os resultados não foram tão satisfatórios. Logo, vincular o Prêmio de Desempenho Educacional aos resultados obtidos em provas e avaliações tradicionais, não fazem sentido, pois, não consideram as realidades locais em que as unidades escolares estão inseridas, essa discussão coaduna com a escrita de Raquel Rolnik em que fala sobre a cidade de “São Paulo: o planejamento da desigualdade”.

Os CEUs foram planejados e construídos em territórios periféricos e mais afastados dos grandes centros, justamente para um desenvolvimento mais equitativo nos territórios mais carentes, com a busca de promover o acesso à cultura, esporte e lazer nas comunidades mais pobres na maior metrópole da América Latina. As políticas públicas para a promoção desses espaços precisam ser ainda mais difundidas, muitos territórios com a comunidade sem acesso ao equipamento, ficando apenas para o uso em horário escolar, pois, às vezes a comunidade não tem o conhecimento de que pode acessar os espaços recreativos aos finais de semana.

O AEE, como visto na pesquisa, engloba um grande número de EPAEE por Pr-AEE, nos relatos desse estudo, uma das professoras respondeu atender mais de uma centena de estudantes, enquanto a outra atende cerca de vinte. Os EPAEE têm suas especificidades e demandam olhar atento e acompanhamento sistemático, atender uma grande quantidade de estudantes como o que está previsto na PPEE-EI pode comprometer a qualidade do serviço ofertado. Ao falarmos da qualidade da oferta do serviço, de ações intersetoriais, da parceria com as famílias, da parceria entre professores de classe comum e de professores especializados, para a carga horária que os professores especializados cumprem, ficam bastante comprometidas as atribuições que lhe competem, isso está presente nas respostas

das Pr-AEE, mas é mais um aspecto que precisa constar de forma mais aprofundada em uma próxima pesquisa – a prática de Pr-AEE, considerando a quantidade de EPAEE atendidos, a modalidade de AEE prestado, os tipos de recursos e materiais de acessibilidade desenvolvidos e disponibilizados, e a descrição do serviço de AEE ofertado.

Contudo, acredita-se que a modalidade de AEE Colaborativo, seria a melhor configuração de AEE para a oferta do serviço de Educação Especial nas escolas de tempo integral. Este se justifica por vários fatores, dentre eles o sistema de intervenção multicamadas ou multiníveis que estima que apenas 20% (vinte por cento) dos EPAEE necessitam de intervenções intensivas, salas de recursos multifuncionais e atendimento extraclasse. Isso demonstra que se melhorarmos a oferta de Educação na classe comum a maior parte dos EPAEE conseguirá acessar, principalmente ao considerarmos as concepções de formação integral do sujeito e a parceria do Pr-AEE para atuar na classe comum contribuindo com o professor do ensino regular e conseqüentemente com os EPAEE e sua turma.

Outro fator a favor do AEE Colaborativo nas escolas de tempo integral, trata da formação *in loco* do professor de classe comum, pois as atuações conjuntas, trocas frequentes de informações e orientações acerca dos EPAEE e suas especificidades, contribuem para a mudança e aprimoramento das práticas educacionais do professor de classe comum, dando assim maior visibilidade ao professor de AEE, assim como a visibilidade do potencial dos EPAEE e suas especificidades.

O AEE Colaborativo, carrega ainda o aspecto de promotor da acessibilidade em todos os contextos educativos das unidades escolares, em que o Pr-AEE realiza as articulações intersetoriais para a garantia dos processos de escolarização tanto no acesso quanto na permanência dos EPAEE, evidenciando as ações colaborativas em prol do devir dos EPAEE.

A política municipal e a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva devem considerar outros textos políticos educacionais, como: os planos de educação para repensar os atendimentos educacionais especializados em outras modalidades para além da oferta em contraturno na SRM e, regularizar a modalidade de AEE Colaborativo de forma a apontar as diretrizes para este atendimento, assim como, formas de registrá-lo e cadastrá-lo, possibilitando às escolas receberem o FUNDEB pela duplicidade de matrículas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, D. R. C. da. **A proposta de política pública educacional no Município de São Paulo**: a (des)construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo. *Anais*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0132.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

ARROYO, M. G. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. *In*: MOLL, J. (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

AVELAR, M. R.; MALFITANO, A. P. S. Entre o suporte e o controle: a articulação intersetorial de redes de serviços. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.23, n.10, p. 3201-3210. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320182310.13872018>. Acesso em: 17 de fev. 2021.

BAGATINI, B. **Covid-19**: impactos na oportunidade de participação em lazer de crianças com paralisia cerebral. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2021.

BALL, S. J. **Education Reform: A Critical and Post Structural Approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do bem-estar. **Educação Sociedade**, v. 25, n.89, p. 1105-1126. 2004.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How Schools Do Policy**: policy enactment in secondary schools. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2012.

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

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

BANDEIRA, A. P. S.; CORREIA, E. S. U. **O processo de aprendizagem - mediação e estilo de ensino**: uma perspectiva sociointeracionista. *In*: VII Congresso Nacional de Educação. Anais. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69112>. Acesso em: 21 de mar. 2022.

BANDURA, A. **Self-efficacy**. *In*: V. S. Ramachaudran Ed., Encyclopedia of humanbehavior. New York: Academic Press. San Diego: Academic Press. 1994, p. 71-81.

BASTOS, M. A. J. **A escola-parque**: ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos). AU Educação, 2009.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

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

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Ministério da Educação. 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). 2008a.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. 2008b.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília. 2009a.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. CNE. CEB, Brasília: 2009b.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011a.

BRASIL. **Nota Técnica nº 62**. Lex: Organização do atendimento educacional especializado na educação integral. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Brasília, 2011b.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014–2024) e dá outras providências. 2014a.

BRASIL. **Nota Técnica nº 4, 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. 2014b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

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, 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo.** 1ª ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CARBELLO, S. R. C.; RIBEIRO, R. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.9, n.2, p. 365–377, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7041>. Acesso em: 5 mar. 2022.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v.19, n.71, p. 259-282, 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.20, n.46, p. 249-259, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2021.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p. 83-96, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>. Acesso em: 25 jul. 2020.

COSTA, N. G. da. **Comunidades educativas:** por uma educação para o desenvolvimento integral. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 477-483.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**. v.18, n.2, p. 113-118, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>. Acesso em: 19 de set. 2021.

EBERSOLD, S. La Grammaire de L'Accessibilité. **Éducation et sociétés**, v.2, n.44, p. 29-47. 2019. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2019-2-page-29.htm>. Acesso em: 28 abr. 2021.

EBERSOLD, S. Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité. **Revista Educação Especial**, v.33, e.64, p. 1–22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52845>. Acesso em: 30 jan. 2021.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os Outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ETHOS. *In:* Wikipédia, A enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ethos> Acesso em: 05 de jan. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação:** uma nova abordagem. *In:* Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis. *Anais.* Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. p. 1-18. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf Acesso em: 16 out. 2021.

GARAJAU, N. I. **Reflexões sobre a intersectorialidade como estratégia de gestão social.** *In:* Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais: Expressões Socioculturais da Crise do Capital e as Implicações para a Garantia dos Direitos Sociais e para o Serviço Social, 3, Belo Horizonte, 2013. *Anais...* Belo Horizonte, 1-12. 2013.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2014.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOMES, R. F. D.; AZEVEDO, G. A. N. Educação Integral e Cidades Integradoras: Experiências Educativas em cidades brasileiras. **Revista de Arquitetura, cidade e Contemporaneidade**, v.5, n.16, p. 92-109, 2021.

GOUVEIA, M. J. A. **Educação integral com a infância e a juventude.** *In:* CENPEC, 2006. Educação integral. São Paulo: CENPEC. Cadernos CENPEC, n.2, 2006, p. 77-85.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec Nova série**, v. 1, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 28 jun. 2020.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis: Vozes, 1985.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Panorama Municipal. Brasil. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama> Acesso em: 28 abr. 2021.

INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 26 abr. 2021.

INOJOSA, R. M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersectorialidade. **Cadernos Fundap**, São Paulo, n.22, 2001, p. 102-110.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J. 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. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>>. Acesso em: 16 out. 2021.

MENDES, E.G. Seminário Internacional de Educação Bilíngue para Surdos. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p2nIkgG8cmE>. Acesso em: 09 de fev. 2022.

MENDES, E. G.; MALHEIROS, C. A. L. **Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?.** In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.), O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 343-359.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos. EdUFSCAR, 2014.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.26, n 2, p. 343-360, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Mundial de Educação para todos.** Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. 1990.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em: 13 mai. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** 2018. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 10 out. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021

PRIETO, R. G. **Política Educacional do Município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Praxis Educativa**, v.16, p. 1-18, 2021. Disponível em: [\(PDF\) Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020 \(researchgate.net\)](#). Acesso em: 10 fev. 2022.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO. **Decreto nº 33.891 de 16 dezembro de 1993**. Institui a política de atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede municipal de ensino, e da outras providencias. São Paulo, 1993. Disponível em: [DECRETO Nº 33.891 DE 16 DE DEZEMBRO DE 1993 « Catálogo de Legislação Municipal \(prefeitura.sp.gov.br\)](#). Acesso em: 20 fev. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto nº 45.415 de 18 outubro de 2004**. Estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. São Paulo, 2004.

SÃO PAULO. **Decreto nº 45.415 de 18 outubro de 2004**. Estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. São Paulo, 2004.

SÃO PAULO. **Portaria nº 2.755 de 12 de maio de 2009**. Constitui comissão especial de trabalho em educação especial, junto a sme/dot composta de servidores. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO. **Decreto Municipal nº 51.778, de 14 de setembro de 2010**. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2010.

SÃO PAULO. **Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: [\(Microsoft Word - LEI N\272 16 271 de 17 de setembro de 2015 - Plano Municipal de Educa\347\343o.docx\) \(prefeitura.sp.gov.br\)](#). Acesso em: 20 fev. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016**. Dispõe sobre orientações para o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino. LEX: Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Paulistana. São Paulo, 2016a.

SÃO PAULO. **Portaria nº 1.185, de 1 de fevereiro de 2016**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino participantes do Programa São Paulo Integral e dá outras providências. São Paulo, 2016b.

SÃO PAULO. **Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016**. Regulamenta o Decreto nº 57.379 que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Paulistana. São Paulo, 2016c.

SÃO PAULO. **Portaria nº 7.972, de 12 de dezembro de 2016.** Estabelece Sistemática de Monitoramento e Avaliação das Diretrizes, Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação – PME e cria Comissão de Monitoramento e Avaliação. São Paulo, 2016d.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade.** São Paulo, 2017. Disponível em: [Currículo da Cidade - SME Portal Institucional - SME Portal Institucional \(prefeitura.sp.gov.br\)](http://currículo-da-cidade-sme-portal-institucional-sme-portal-institucional-prefeitura.sp.gov.br). Acesso em: 15 fev. 2022.

SÃO PAULO. **Educação Integral:** Política São Paulo Educadora e Educação Integral. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação - COPED, 2020.

SÃO PAULO. **Instrução Normativa nº 34, de 26 de agosto de 2021.** Reorienta o programa São Paulo Integral – SPI nas escolas municipais de educação infantil – EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBs e nos Centros Educacionais Unificados – CEUs da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo, 2021.

SCRUGGS, T. E.; MASTROPIERI, M. A. Making Inclusion Work With Co-Teaching. **TEACHING Exceptional Children**, v.49, n.4, p. 284-293, 2017. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0040059916685065>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

SCRUGGS, T. E.; MASTROPIERI, M. A. **The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction.** New York: Person, 2018.

SENSATO, M. G. **Contribuições do Projeto Especial de Ação para Formação de Professores do Ciclo de Alfabetização.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.

SINGER, H. **Territórios Educativos:** experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2008.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.31, n.73, p. 78-84, 1959.

TOBOSO MARTÍN, M.; FERREIRA, M. A. V. Capacitismo. **Dilemata**, n.36, p. 1-4, 2021. Disponível em: <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000457>. Acesso em: 6 set. 2022.

VYGOTSKY, L. S. A. **Aprendizado e desenvolvimento:** Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

WEFFORT, H. F.; ANDRADE, J. P.; COSTA, N. G. **Currículo e educação integral na prática:** uma referência para estados e municípios. 1ª ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

WESTPHAL, M. F.; ZIGLIO, E. **Políticas públicas e investimentos**: a intersetorialidade. *In*: FUNDAÇÃO PREFEITO FARIA LIMA (CEPAM), O município no século XXI: cenários e perspectivas. São Paulo, CEPAM, 1999, p. 111-121.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidade e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v.47, p. e233730, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193215>. Acesso em: 5 set. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL (Q-PRAEETI)

PERFIL DOS PARTICIPANTES

E-mail _____

Nome Completo _____

Qual é o seu sexo?

Feminino Masculino

Qual é a sua idade?

Entre 18 e 24 anos Entre 25 e 34 anos Entre 35 e 44 anos

Entre 45 e 54 anos Entre 55 e 64 anos Entre 65 e 74 anos 75 anos ou mais

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Graduação/Licenciatura em: _____

Pós-graduação Especialização/MBA Mestrado Doutorado Qual(is):

Foi ofertado alguma formação em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de ensino de São Paulo nos últimos 5 anos?

Sim Não Se sim, qual(is)? _____

Sente-se confiante em sua atuação com os estudantes público-alvo da educação especial com base em sua formação?

Sim Não

Justifique a sua resposta _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Unidade Escolar de exercício _____

Você é Professor(a) de Atendimento Educacional Especializado (Pr-AEE)?

Sim Não Tempo de atuação no cargo: _____

Quantos educandos público-alvo da educação especial você atende na RME-SP? _____

Na sua atuação, qual(is) a(s) forma(s) de AEE é(são) ofertada(s) aos estudantes público-alvo da educação especial em sua Unidade Escolar?

Colaborativo Contraturno Itinerante Não sei responder

Sua escola/você atua nos Programas “São Paulo Integral” e/ou “Novo Mais Educação”? ()

Sim () Não Comente: _____

Você se sente confiante ao atuar no colaborativo com a articulação do trabalho pedagógico com os professores de sala comum referente ao atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial?

() Sim () Não Justifique sua resposta: _____

CONCEPÇÕES ACERCA DA PPEE-EI

Você conhece ou já leu a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEE-EI)?

() Sim () Não

Você participou de alguma formação ou discussão na Rede Municipal de São Paulo sobre a PPEE_EI?

() Sim () Não

Se sim, faça um breve relato desta experiência _____

Quem você considera ser responsável pela implementação da PPEE-EI?

() CEFAl () Equipe Gestora () Professores de AEE () SPDM

() Família () Professores de sala comum Comente _____

Qual a influência dessa política pública na sua atuação cotidiana? _____

Você consegue perceber o reflexo da PPEE-EI no contexto geral da unidade escolar? ___

Como você interpreta as formas de organização do AEE (COLABORATIVO, CONTRATURNO e ITINERANTE) que constam no artigo 23 da PPEE-EI? Explique como você entende e como ocorre na sua U.E _____

A Portaria Nº 8.764/2016 institui a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Quais os aspectos você considera relevantes para os avanços da oferta da educação inclusiva e do ensino colaborativo nas escolas comuns?

Caso NÃO conheça a PPEE-EI justifique porque não tem conhecimentos sobre ela. (ex: falta de acesso ao decreto, falta de tempo, falta de explanação sobre...) _____

CONCEPÇÕES ACERCA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Está claro para você o que é o cada tipo de AEE (colaborativo, contraturno e itinerante)?

Sintetize

Colaborativo _____

Contraturno _____

Itinerante _____

Na sua opinião, qual a modalidade de AEE mais adequada para ser desenvolvida em escolas de tempo integral?

() Colaborativo () Contraturno () Itinerante Justifique e comente sua resposta

Como você considera a funcionalidade e a efetividade da Sala de Recursos Multifuncionais na realidade da Educação Integral e de Tempo Integral? _____

Considerando sua experiência em escola de tempo integral é possível afirmar que o AEE ocorre efetivamente nesse espaço, por quê? _____

Como você interpreta o AEE Colaborativo que consta da portaria? _____

O AEE Colaborativo está incluso em sua prática de Educação Especial Inclusiva?

() Sim () Não Se SIM, explique como é realizado: _____

Considerando a PPEE-EI qual é o tipo e como é ofertado o AEE aos educandos público-alvo da educação especial matriculados no Programa São Paulo Integral, atendidos em tempo integral? São atendidos no contraturno escolar na SRM? Explique.

DOCUMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Você elabora o Plano de AEE (anexo III) da PPEE-EI

() Sim () Não

Na realidade de sua unidade escolar (U.E), quem elabora ou quem contribui para a elaboração do Plano de AEE (anexo III)? _____

Em qual tempo e espaço é construído o Plano de AEE (anexo III)? _____

Qual(is) aspecto(s) você considera relevante(s) ao elaborar o plano de AEE (anexo III)? _____

A elaboração do estudo de caso (Anexo IV) da portaria 8.764 deve ser considerado ao elaborar o plano de AEE, você o considera relevante? Na sua U.E quem são os principais participantes/atuentes no processo de elaboração do estudo de caso? _____

Em sua unidade escolar, quem é o responsável pela documentação pedagógica (relatórios, laudos médicos...) no que concerne os educandos público-alvo da Educação Especial?

() Coordenação Pedagógica () Professores de AEE

Comente como é feita essa organização documental _____

PRÁTICA EDUCACIONAL ESPECIALIZADA

Você atua em parceria com os professores de sala comum?

() Sim () Não

Você atua em parceria com os profissionais de apoio?

() Sim () Não

Como você articula sua atuação com os profissionais de apoio (Estagiários do CEFAI)?

Como você articula sua atuação com os(as) profissionais de apoio (Agente de Vida Escolar - AVE)? _____

Como é articulado seu trabalho com a Coordenação Pedagógica? _____

Em sua U.E, há algum momento direcionado para discussões de práticas inclusivas com o coletivo escolar? Quem se responsabiliza por esses momentos formativos? Descreva como ocorrem _____

A família participa ativamente no processo de escolarização do estudante do público-alvo da educação especial? Como se dá a participação das famílias? Como é a relação escola-família? Comente _____

Em sua U.E, há algum tipo de articulação com a Saúde (UBS, CAPSi, AMA...) que possa contribuir no processo de escolarização dos estudantes do público-alvo da educação especial? Comente _____

Em sua U.E, há algum tipo de articulação com Instituições Especializadas (CENHA, APAE, ABADS...) que possa contribuir no processo de escolarização dos estudantes do público-alvo da educação especial? Comente como se dá essa articulação _____

Na PPEE-EI, em seu Art. 41 está previsto cinco horas para a articulação do trabalho. Comente como são organizadas essas horas, como se dá tal articulação e quais são as atividades desempenhadas _____

A PPEE-EI em seu Art. 43 descreve doze atribuições do Professor de Atendimento Educacional Especializado. Você considera que sua carga horária é suficiente para realizar suas atribuições? Você considera que exerce todas essas funções? Comente _____

Comente sobre algo que você considera relevante e que não foi abordado no questionário _____

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE SALA COMUM EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL (Q-PSCEI)

IDENTIFICAÇÃO

E-mail

Nome Completo

Qual é o seu sexo?

Feminino Masculino Não-binário Não sei responder

Prefiro não responder Outro (especifique) _____

Qual é a sua idade?

Entre 18 e 24 anos Entre 25 e 34 anos Entre 35 e 44 anos

Entre 45 e 54 anos Entre 55 e 64 anos Entre 65 e 74 anos 75 anos ou mais

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Você é professor regente de sala comum?

Sim Não Se sim, qual(is) ano(s)/série(s)? (especifique) _____

Você é professor especialista?

Sim Não Se sim, qual disciplina? (especifique) _____

Unidade Escolar de exercício _____

Aproximadamente, há quantos anos você ocupa seu cargo atual? _____

Você possui estudante(s) do Público-alvo da a Educação Especial (EPAEE)?

Sim Não

Em média, quantos estudantes do público-alvo da educação especial são atendidos em sua atuação pedagógica? _____

Você se sente confiante na sua atuação com os estudantes do Público-alvo da educação especial?

Sim Não Justifique sua resposta

Em sua Unidade Escolar, você atua nos Programas “São Paulo Integral” e/ou “Novo Mais Educação”?

Sim Não

Você conhece as diretrizes e/ou políticas que regulam tais programas?

Sim Não Justifique a sua resposta

Considerando a jornada diária de 7 (sete) horas (relógio) que os estudantes permanecem na escola de tempo integral, você considera pertinente que os educandos público-alvo da educação especial matriculados no programa São Paulo integral sejam atendidos em SRM no contraturno?

Sim Não Justifique a sua resposta

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Licenciatura ou Graduação em: _____

Pós-Graduação

Especialização/MBA Mestrado Doutorado Qual(is)? _____

Você já fez alguma formação em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva oferecida pela rede municipal de ensino de São Paulo?

Sim Não Se sim, qual(is)? (especifique) _____

CONCEPÇÕES

Você conhece/já leu ou teve alguma formação que abordasse a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEE_EI) instituída pela Portaria Nº 8.764/2016?

Sim Não

Se SIM, como ocorreu a formação:

na JEIF no PEA no CEFAI Outro (especifique) _____

Caso NÃO conheça a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEE-EI), justifique porque não tem conhecimentos sobre ela. (ex: falta de acesso a portaria/decreto, falta de tempo, falta de explanação sobre...)

Em sua escola, quem é proponente das formações continuadas acerca da Educação Especial Inclusiva?

CEFAI Coordenação Pedagógica Professor(a) de AEE

Outro (especifique) _____

Como você avalia as formações continuadas ocorridas em sua Unidade Escolar?

Ótimo Bom Regular Ruim Péssimo

Comente: _____

A Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEE_EI) orienta sobre a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes do Público-Alvo da Educação Especial, você já construiu este plano?

Sim Não

Caso já tenha elaborado o Plano de AEE, qual foi o grau de dificuldade para a elaboração?

Muito fácil Fácil Moderado Difícil Muito difícil

Na sua opinião, qual(is) modalidade(s) de Atendimento Educacional Especializado mais adequada(s) a ser(em) desenvolvida(s) em escolas de tempo integral?

Colaborativo Contraturno Itinerante Comente: _____

Está claro para você o que é o cada tipo de Atendimento Educacional Especializado (Colaborativo, Contraturno e Itinerante) que consta na PPEE_EI? Sintetize:

Colaborativo _____

Contraturno _____

Itinerante _____

Na sua opinião, qual a funcionalidade e a efetividade da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na realidade da Educação Integral e de tempo integral na escola em que atua?

Você sabe qual o tipo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é ofertado aos educandos público-alvo da educação especial matriculados no Programa São Paulo Integral?

Explique _____

Você considera que recebe apoio do(a) Professor(a) de Atendimento Educacional Especializado (Pr-AEE) da sua escola para a sua prática pedagógica?

Sim Não

Você e o(a) professor(a) de AEE trabalham em parceria?

Sim Não Justifique e comente a sua resposta _____

Você considera que o apoio do(a) professor(a) de Atendimento Educacional Especializado (caso haja) contribui na sua atuação com o educando do Público-alvo da Educação Especial?

Sim Não Não há apoio

Se Sim, explique como é realizado _____

Você realiza adequações para os Estudantes do Público-alvo da Educação Especial (EPAEE)?

Sim Não

Caso você realize adequações, qual(is) é(são) o(s) tipo(s) de adequação(ões)?

Currículo Atividades Avaliação Recursos Outro (especifique)

Você é orientado(a) na realização de adequação e adaptação?

Sim Não Não necessito orientação

Caso precise de orientação para adequações/adaptações para os(as) Estudantes Público-Alvo da Educação Especial à quem você recorre?

Coordenação Pedagógica Professor(a) de AEE CEFAI

Outro (especifique) _____

Você considera a sala de aula comum um espaço adequado para a Inclusão de Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação?

Sim Não Justifique a sua resposta _____

Considerando sua experiência em escola de tempo integral é possível afirmar que a educação especial inclusiva ocorre efetivamente nesse espaço? Por quê?

Sim Não Explique: _____

Comente sobre algo que você considera relevante e que não foi abordado no questionário

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PARA DIRETORES E COORDENADORES DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL (Q-DCEI)

IDENTIFICAÇÃO

Nome Completo _____

Em qual endereço de e-mail você gostaria de ser contactado, caso seja necessário? _____

Qual é o seu sexo?

Feminino Masculino Outro (especifique) _____

Qual é a sua idade?

Entre 18 e 24 anos Entre 25 e 34 anos Entre 35 e 44 anos
 Entre 45 e 54 anos Entre 55 e 64 anos Entre 65 e 74 anos 75 anos ou mais

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Graduação em: _____

Pós-Graduação

Especialização/MBA Mestrado Doutorado Qual(is)? _____

Você já participou de alguma formação em Educação Especial na perspectiva Inclusiva?

Sim Não

Você já participou de alguma formação em Educação Especial na perspectiva Inclusiva sobre **Ensino Colaborativo**?

Sim Não Se SIM, comente _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Qual é o seu cargo?

Coordenador(a) Pedagógico(a) Diretor(a) ou Assistente de Direção

Tempo de atuação no cargo/função _____

Unidade Escolar de exercício _____

Em sua Unidade Escolar há Sala de Recursos Multifuncional - SRM?

Sim Não

Na Unidade Escolar, houve adesão aos Programas “São Paulo Integral” e/ou “Novo Mais Educação”? Sim Não Comente a sua resposta _____

Quais as modalidades de Atendimento Educacional Especializado (AEE) são ofertadas aos estudantes público-alvo da educação especial na Unidade Escolar?

Colaborativo Contraturno Itinerante Não sei responder

Justifique a sua resposta

Você considera que a equipe da unidade escolar atende aos educandos público-alvo da educação especial de maneira inclusiva e com qualidade?

Sim Não Justifique a sua resposta

Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a qualidade da Educação Especial Inclusiva em sua Unidade Escolar e na RME em geral?

CONCEPÇÕES ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Você conhece as diretrizes/políticas que regulam os programas São Paulo Integral e Novo Mais Educação?

Sim Não Justifique a sua resposta

Você considera pertinente que os educandos público-alvo da educação especial matriculados no programa São Paulo integral sejam atendidos no contraturno escolar?

Sim Não Justifique a sua resposta

A Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PPEE-EI) em seu art. 23, no parágrafo 4º, prevê que os educandos(as) com matrícula em período integral devem beneficiar-se de AEE Colaborativo ou Itinerante, sem considerar ampliação de jornada no contraturno escolar. Comente como tem sido o Atendimento Educacional Especializado desses estudantes em sua Unidade Escolar _____

O Ensino Colaborativo tem sido uma prerrogativa do Atendimento Educacional Especializado, principalmente na Escola Integral e de Tempo Integral. Enquanto GESTOR(A) da Unidade Escolar você sente necessidade em conhecer melhor a teoria sobre essa prática junto com a comunidade docente?

Sim Não Explique sua opção de resposta

Comente sobre algo que você considera relevante e que não foi abordado no questionário

APÊNDICE D

Contextos Materiais dos locais pesquisados

CONDIÇÕES CONTEXTUAIS	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
SRM			
Edifício			
Banheiro daptado			
Recursos de Acessibilidade (VIAS DE CIRCULAÇÃO INTERNA)			
Estrutura			
Professores			
Professores com formação em Educação especial			
Orçamento			
Tecnologias			
Infraestrutura			
Funcionários			
Quadro de apoio			
IDEP			
IDEB			

Contextos Situados dos locais pesquisados

CONDIÇÕES CONTEXTUAIS	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Localidade			
Matrículas			
Tempo Integral			
EPAEE			
Modalidades			
Complexidade de Gestão			

Culturas Profissionais dos locais pesquisados

CONDIÇÕES CONTEXTUAIS	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Compromissos			
Valores			
Experiência			
Gestão da Política			

Contextos Externos dos locais pesquisados

CONDIÇÕES CONTEXTUAIS	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Apoio das Autoridades Locais			
IDEB			
IDEP			

APÊNDICE E

Informações gerais de caracterização de participantes

Participante	Sexo	Idade	Perfil	Tempo de atuação	Escola
Argel	Feminino	Entre 45 e 54 anos	Professor de Inglês	5 a 10 anos	EMEF Djamila Ribeiro
Harare	Feminino	Entre 35 e 44 anos	Professor de 2º ano	5 a 10 anos	EMEF Djamila Ribeiro
Luanda	Feminino	Entre 35 e 44 anos	Professora de 1º ano	10 a 15 anos	EMEF Djamila Ribeiro
Lusaka	Masculino	Entre 25 e 34 anos	Professor de Geografia	1 a 3 anos	EMEF Djamila Ribeiro
Namíbia	Feminino	Entre 35 e 44 anos	Professor de Ciências	3 a 5 anos	EMEF Djamila Ribeiro
Níger	Feminino	Entre 45 e 54 anos	Professor de Ciências	15 a 20 anos	EMEF Djamila Ribeiro
Nigéria	Feminino	Entre 35 e 44 anos	Professor Fund. I	10 a 15 anos	EMEF Djamila Ribeiro
Eritreia	Feminino	Entre 45 e 54 anos	Professora de L. Portuguesa	15 a 20 anos	EMEF Conceição Evaristo
Líbia	Feminino	Entre 35 e 44 anos	Professor de Inglês	10 a 15 anos	EMEF Conceição Evaristo
Malawi	Feminino	Entre 35 e 44 anos	Professor de Artes	3 a 5 anos	EMEF Conceição Evaristo
Somália	Feminino	Entre 55 e 64 anos	Professora de Ciências	20 a 25 anos	EMEF Conceição Evaristo
Tunísia	Feminino	Entre 35 e 44 anos	Professora de Artes	1 a 3 anos	EMEF Conceição Evaristo
Uganda	Feminino	Entre 45 e 54 anos	Profa. de Apoio Pedagógico	20 a 25 anos	EMEF Conceição Evaristo
Zâmbia	Masculino	Entre 55 e 64 anos	Professora de Matemática	15 a 20 anos	EMEF Conceição Evaristo
Zimbábue	Feminino	Entre 45 e 54 anos	Professor de 1º ano	5 a 10 anos	EMEF Conceição Evaristo
Benim	Masculino	Entre 35 e 44 anos	Professor de Geografia	10 a 15 anos	EMEF Ryane Leão
Chade	Feminino	Entre 45 e 54 anos	Professora do 5º ano	1 a 3 anos	EMEF Ryane Leão
Libéria	Feminino	Entre 35 e 44 anos	Professora de L. Portuguesa	10 a 15 anos	EMEF Ryane Leão
Mauritânia	Feminino	Entre 35 e 44 anos	Professora do 5º ano	3 a 5 anos	EMEF Ryane Leão
Nairóbi	Feminino	Entre 25 e 34 anos	Professor de Sala Comum	1 a 3 anos	EMEF Ryane Leão
Quênia	Feminino	Entre 65 e 74 anos	Professora de 2º ano	Mais de 30 anos	EMEF Ryane Leão
Ruanda	Feminino	Entre 65 e 74 anos	Professora de Sala Comum	Mais de 30 anos	EMEF Ryane Leão
Angola	Feminino	Entre 45 e 54 anos	Professora de AEE	7 anos	EMEF Conceição Evaristo
Argélia	Feminino	Entre 45 e 54 anos	Professora de AEE	6 anos	EMEF Ryane Leão

APÊNDICE F

Códigos	Decreto 57.379/2016 SP Gr=89	PNEE_EI Gr=26	PPEE_EI Gr=138	PSPEI Gr=35	Resolução nº4 2009 Gr=10	LBI 13146 Gr=13	Total
Acessibilidade Gr=12	5	2	4	0	1	0	12
Adequação Gr=5	2	0	3	0	0	0	5
AEE Colaborativo Gr=7	0	0	7	0	0	0	7
AEE Contraturno Gr=4	0	1	2	0	1	0	4
AEE Entorno Gr=3	0	0	3	0	0	0	3
AEE Itinerante Gr=3	0	0	3	0	0	0	3
Contraturno Gr=4	1	1	1	0	1	0	4
Desenho Universal Gr=1	0	0	0	0	0	1	1
Educação Integral Gr=24	0	0	0	24	0	0	24
Escola-Família Gr=4	0	0	4	0	0	0	4
Garantias/Direitos Gr=45	16	5	13	6	0	4	44
Intersetorialidade Gr=11	3	2	2	4	0	0	11
Serviço de Apoio Gr=10	5	1	4	0	0	0	10
SRM Gr=9	2	0	5	0	2	0	9
Tecnologia Assistiva Gr=4	0	0	3	0	0	1	4
Transversalidade Gr=5	1	2	2	0	0	0	5
Total	35	14	56	34	5	6	150
*Gr - Grau de Magnitude							

ANEXOS

ANEXO A

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

ANEXO III - Plano de Atendimento Educacional Especializado

Ações a serem desenvolvidas para o acesso, a permanência e a efetiva participação nas variadas atividades, tempos e espaços educativos.

Dados do educando ou educanda	
Nome:	D.N.
Unidade Educacional:	Ano/Ciclo:
Equipe responsável pelo Plano de AEE:	
Informações Gerais (máximo de 10 linhas)	

Organização do Atendimento
<p>Indicar e descrever de acordo com a forma de AEE (poderá mais de uma forma de atendimento para o mesmo educando ou educanda)</p> <p>() contraturno () colaborativo () itinerante</p> <p>Tempo (total de horas): Frequência (número de vezes na semana): Composição/organização do atendimento (grupo/individual): Período (meses de início e fim):</p>

Objetivos do AEE (considerando os sujeitos envolvidos, as realidades, as culturas, os tempos e os espaços educativos)
<p>Levar em consideração as justificativas apresentadas nos registros/documentações/ relatórios pedagógicos e as informações indicadas no estudo de caso.</p>

Orientações e ações para o desenvolvimento do AEE

Quais ações/atividades serão desenvolvidas no âmbito do AEE, realizadas na sala comum e demais espaços educativos, bem como as atividades específicas na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, quando necessário, para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do educando ou educanda, sua plena participação e acesso ao currículo.

Articulação entre os diferentes profissionais da UE para o desenvolvimento do AEE.

Descrever as atividades do AEE que serão desenvolvidas de acordo com as formas de atendimento estabelecidas para o educando ou educanda. (Língua Brasileira de Sinais (Libras); Interpretação de LIBRAS; Ensino de Língua Portuguesa para surdos; Código Braille; Orientação e mobilidade; Utilização do soroban; As ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; Mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; Tecnologias Assistivas; Informática Educativa; Enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; Atividades da vida autônoma e social, entre outras.

Recursos de Acessibilidade /Materiais para eliminação de barreiras

*Somente para os casos em que haja necessidade de recursos e materiais específicos.

Descrever precisamente as necessidades e modos de uso dos recursos de acessibilidade para que todos os envolvidos no processo educacional do educando ou educanda possam conhecer os objetivos dos mesmos.

Adequação de materiais: quais, para que é utilizado e em que tempos e espaços.

Indicar se os materiais serão adaptados/adquiridos/produzidos e os responsáveis pelos mesmos.

Mobilização dos Recursos Humanos da UE/outras parcerias

Que recursos humanos da UE e parcerias serão mobilizados para a eliminação de barreiras.

A partir dos recursos humanos disponíveis na escola, previstos na nossa legislação, descrever a necessidade e as atividades que serão desenvolvidas com o apoio do recurso, objetivando o acesso, a permanência e a plena participação em todos os tempos e espaços escolares.

Incluir outras parcerias que sejam necessárias para a elaboração de material, indicação de adequação postural, orientação sobre alimentação, produção de material específico, orientações diversas, entre outros.

Avaliação e Reestruturação do Plano de AEE

A avaliação é contínua e permanente. A partir dos objetivos, necessidades e potencialidades dos educandos (as). Os avanços ou não avanços poderão ser registrados em local de escolha e organização dos profissionais envolvidos e analisados os progressos dos educandos ou educandas a partir do que foi proposto inicialmente no Plano de AEE.

O Plano será reestruturado sempre que os objetivos já tiverem sido atingidos ou não houver avanços na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos ou educandas a partir das ações previstas no Plano.

O Plano será avaliado durante toda a sua implementação e considerando os registros realizados pela U.E. referentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e educandas e o que eles revelam.

Equipe responsável:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

Ciência dos Responsáveis pelo educando ou educanda:

_____	_____
-------	-------

ANEXO B

REFERENCIAL PARA ESTUDO DE CASO

ANEXO IV - REFERENCIAL PARA ESTUDO DE CASO

Este documento é um referencial orientador para a realização dos Estudos de Caso para encaminhamento dos educandos e educandas, público-alvo da educação especial, ao AEE. Deste modo, os educadores poderão utilizá-lo sem o objetivo de preencher pontualmente aos itens ou limitando-se ao contido no referencial.

O Estudo de Caso servirá de instrumento para conhecer e descrever o contexto educacional no qual está inserido o educando e a educanda: potencialidades, habilidades, dificuldades, desejos, preferências, interação, entre outros.

A - Informações referentes ao educando ou à educanda: idade, série, escolaridade, deficiência, outros.

B - Informações coletadas sobre o educando ou a educanda, por exemplo:

- * Potencialidades;
- * Interações (com colegas, com educadores e demais servidores da U.E.);
- * Preferências (amigos, objetos, atividades, alimentos, entre outros);
- * O que não gosta ou demonstra não gostar;
- * Como expressa suas necessidades, desejos e interesses;
- * Como é sua comunicação receptiva e expressiva (como compreende as informações e de que maneira se expressa);
- * Conta com quais apoios (material, equipamentos, informática acessível, intérprete, outros apoios);
- * Como os apoios disponíveis atendem às necessidades do educando ou da educanda;
- * Outras informações.

C - Informações coletadas da/sobre a escola:

- * Como o educando ou a educanda participa das atividades e interage em todos os tempos e espaços da escola;
- * Das atividades desenvolvidas com a turma, quais são realizadas com facilidade e quais ainda não são realizadas ou realizadas com dificuldades ou necessidade de apoio;
- * Quais as necessidades específicas do educando ou da educanda, decorrentes dos impedimentos da deficiência;
- * Quais as barreiras impostas pelo ambiente escolar;
- * Tipo de atendimento educacional e/ou clínico que o educando ou a educanda já recebe e quais os profissionais envolvidos;
- * O que os educadores relatam sobre interesses e expectativas do educando ou da educanda em relação à sua formação escolar;
- * Informações sobre o educando ou a educanda em relação aos aspectos social, afetivo, cognitivo, motor, familiar e outros;
- * Avaliação do professor de sala de aula comum sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando ou da educanda;
- * Informações gerais apontadas pelo professor da sala comum com sugestões sobre os apoios e estratégias para que o educando ou a educanda atinjam os objetivos educacionais.
- * Expectativas dos educadores em relação ao educando ou à educanda;
- * Principais habilidades e potencialidades relatadas pelos educadores;
- * Motivos gerais que os professores e coordenadores pedagógicos indicam sobre a necessidade do AEE para o educando ou a educanda;
- * Como e quem avaliou/orientou sobre os recursos já utilizados;
- * Envolvimento afetivo, social da turma com o educando ou a educanda.
- * Informações da escola (equipe gestora, docente e de apoio, colegas de turma) sobre seu desenvolvimento e aprendizagem;
- * Outras informações.

D. Informações coletadas da/sobre a família ou responsáveis:

- * Apontamentos da família ou responsáveis sobre a vida escolar do educando ou da educanda;
- * Como é o envolvimento dos familiares ou responsáveis com a escola (participação em reuniões, eventos, entre outras atividades da Unidade Escolar);
- * O que a família ou responsáveis conhecem sobre os direitos do educando ou da educanda quanto à educação e como se manifestam sobre a garantia de seus direitos;
- * Habilidades, necessidades e dificuldades identificadas pela família ou responsáveis na vida pessoal e escolar do educando ou da educanda;
- * Expectativas da família ou responsáveis em relação ao desenvolvimento e escolarização do educando ou da educanda;
- * Outras informações.