

ARTIGO

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL¹

AMANDA SANTANA GOMES-SILVA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0425-5601>

<amandasgs@estudante.ufscar.br>>

ENICÉIA GONÇALVES MENDES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3673-0681>

<egmendes@ufscar.br>

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos (SP), Brasil.

RESUMO: As propostas contemporâneas de políticas educacionais inclusivas e sustentáveis, como a da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Educação Integral em Tempo Integral, são fundamentais para a superação de desigualdades. Aos estudantes do público da Educação Especial, as políticas educacionais brasileiras recomendam a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar, assim como preveem o aumento da oferta de Educação em Tempo Integral. O presente estudo visou analisar como o AEE funciona em escolas de tempo integral, dado que o estudante deve permanecer por sete horas-relógio, em média, na unidade educacional, e consequentemente com perdas de direitos, ou ao AEE ou à participação plena nas atividades da turma. A coleta de dados envolveu documentos, questionários e observação sistemática e entrevistas com professores de três escolas de tempo integral com matrícula de estudantes do público da Educação Especial. Os resultados, delimitados às entrevistas com os professores do ensino comum e do AEE, sugerem que as políticas de Educação Integral e Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem propósitos e finalidades congruentes, porém, na prática, há ainda conflitos entre as duas políticas, que demandam redefinição do AEE.

Palavras-chave: educação especial, políticas públicas educacionais, abordagem do ciclo de políticas, atendimento educacional especializado, educação integral.

SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE IN FULL-TIME SCHOOLS

ABSTRACT: Contemporary proposals for inclusive and sustainable education policies, such as Special Education from the Perspective of Inclusive Education and Full-Time Comprehensive Education, are essential to overcoming inequalities. Brazilian education policies recommend offering Specialized Educational Service (SES) to students of the Special Education population during extra hour classes, as well as providing for an increase in the provision of Full-Time Education. This study aimed to analyze how the SES works in full-time schools, given that students must remain in the educational unit for an

¹ Editoras participantes do processo de avaliação por pares aberta: Suzana dos Santos Gomes, Josiane Pereira Torres e Jaima Pinheiro de Oliveira.

average of seven hours, and consequently lose their rights to either SES or full participation in their class activities. Data collection involved documents, questionnaires, and systematic observation and interviews with teachers from three full-time schools with special education students enrolled. The results, limited to interviews with regular education and SES teachers, suggest that the policies for Comprehensive Education and Special Education from an inclusive education perspective have congruent purposes and goals, but, in practice, there are still conflicts between the two policies, which demand a redefinition of SES.

Keywords: special education, education public policies, policy cycle approach, specialized educational service, comprehensive education.

ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA EN ESCUELAS DE TIEMPO INTEGRAL

RESUMEN: Las propuestas contemporáneas de políticas educativas inclusivas y sostenibles, como la de la Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva y de la Educación Integral de Tiempo Integral, son fundamentales para la superación de desigualdades. A los estudiantes del público de la Educación Especial, las políticas educativas brasileñas recomiendan la oferta de Atención Educativa Especializada (AEE) en el contraturno escolar, como también prevén el aumento de la oferta de Educación a Tiempo Integral. El presente estudio tuvo como objetivo analizar cómo funciona la AEE en las escuelas de tiempo integral, dado que el estudiante debe permanecer en promedio siete horas reloj en la unidad educativa, consecuentemente, con pérdida de derechos, ya sea a la AEE o a la participación plena en actividades con sus clases. La recolección de datos involucró documentos, cuestionarios y observación sistemática y entrevistas con docentes de tres escuelas de tiempo completo con matrícula de estudiantes del público de educación especial. Los resultados, limitados a las entrevistas con docentes de educación regular y de AEE, sugieren que las políticas de Educación Integral y Educación Especial en la perspectiva de la educación inclusiva tienen propósitos y fines congruentes, sin embargo, en la práctica aún existen conflictos entre ambas políticas, que demandan una redefinición de la AEE.

Palabras clave: educación especial, políticas públicas educativas, enfoque del ciclo de políticas, atención educativa especializada, educación integral.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a temática da Educação Integral é assunto recorrente e de longa data, pois Anísio Teixeira, Mário de Andrade, Darcy Ribeiro e outros educadores brasileiros, há muito tempo, já defenderam essa ideia no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em meados de 1930. O Movimento Escola Nova defendia que as escolas deveriam ser espaços de desenvolvimento e formação cidadã a todos e todas, 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. Na perspectiva de Educação Integral, portanto, o estudante deve ser entendido em sua dimensão biopsicossocial (Castro; Lopes, 2011; Coelho, 2009; Teixeira, 1959).

Entretanto, ao longo da história, o debate sobre Educação Integral tem se caracterizado por uma polissemia de conceitos, perspectivas e práticas, dos quais se derivam diferentes vertentes políticas e ideológicas, configurando o campo em um território de disputa, tanto nas propostas governamentais quanto nas reflexões de pesquisadores que se dedicam ao estudo da temática. Coelho (2009) destaca que a Educação Integral se apresenta tanto na perspectiva de promover a proteção integral a crianças e adolescentes quanto na perspectiva de oferecer um currículo integrado associado à ampliação do tempo em que o aluno permanece na escola realizando atividades diversas, envolvendo múltiplas dimensões de formação do sujeito, aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais.

Trata-se de uma proposta que reconhece que o direito à uma vivência digna do tempo de infância é precário quando as condições materiais de seu viver são também precárias, na moradia, nos espaços, nas vilas, nas favelas, nas ruas, na comida, no descanso, ou, ainda, quando as condições e as estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência (Arroyo, 2012). 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).

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 (Brasil, 1988). 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).

Para Moll (2012), o aumento da jornada escolar se faz necessário para que os alunos possam usufruir de uma formação que englobe os campos da ciência, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, incidindo, assim, na superação das desigualdades sociais existentes e reforçadas pela cultura escolar. O Tempo Integral, assim, visa ampliar o tempo de permanência na escola e diversificar as práticas educacionais e curriculares para possibilitar

[...] cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada. Esta ampliação do tempo tem por objetivo, ainda de acordo com a Lei, proporcionar um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (Zanardi, 2016, p. 84).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, 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 [...]” (Brasil, 1996). O parágrafo 2º desse artigo prevê: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996).

Essa proposta foi retomada e estimulada a partir das políticas públicas de educação que incentivaram a implementação da oferta de Educação Integral em Tempo Integral, por meio, por exemplo, do Programa Mais Educação – Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (Brasil, 2010) –, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), como estratégia do MEC para induzir a construção da agenda de Educação Integral nas redes estaduais e municipais de ensino em todo o país, 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 7.083/2010, que dispôs sobre o Programa Mais Educação, em seu art. 1º, § 1º, determinou que é considerado como Educação Básica em Tempo Integral a “[...] jornada escolar com duração igual ou superior a sete 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 Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 –, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política de educação entre os anos de 2014 e 2024 e preconizou, 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 alunos da educação básica” (Brasil, 2014a).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz como um de seus fundamentos pedagógicos o compromisso com a Educação Integral, reconhecendo que a Educação Básica deve visar

à formação e ao desenvolvimento humano global, compreendendo a complexidade para o desenvolvimento, rompendo visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual em detrimento de outras, considerando todos como sujeitos de aprendizagem (Brasil, 2018).

O Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, na perspectiva da Educação Integral. Ademais, prevê assistência técnica e financeira para a criação das matrículas em tempo integral – igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais – considerando propostas pedagógicas alinhadas à BNCC, na ampliação da jornada de tempo na perspectiva da Educação Integral e a priorização das escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2023a).

O foco deste modelo de educação está no desenvolvimento do estudante, que deve ter suas características, seus desejos e suas aptidões reconhecidos e desenvolvidos como forma de preparação para a vida (Gomes; Azevedo, 2020). Assim, a Educação Integral é uma concepção de educação que visa a formação integral dos sujeitos em todos os seus aspectos e dimensões (cognitiva, física, social, cultural, afetiva e intelectual), enquanto a educação de tempo integral se refere à ampliação da jornada e da permanência do estudante na escola (Gomes-Silva, 2022).

No tocante aos princípios e às finalidades, Educação Integral e a modalidade da Educação Especial se assemelham, no propósito do desenvolvimento e formação integral de bebês, crianças, adolescentes e jovens a partir de um currículo intencional que amplia e articula diferentes experiências educativas, sociais, científicas, ambientais, culturais e esportivas em espaços dentro e fora da escola, com a participação da comunidade escolar como sujeitos integrais, respeitando, valorizando e atendendo às especificidades dos estudantes. Considerando que estudantes do público da Educação Especial fazem parte da população escolar minorizada e vulnerável, logo podem e devem se beneficiar dos programas de Educação Integral em Escolas de Tempo Integral.

A Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (AH/SD).

Em 2008, foi promulgada pelo MEC a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que assegura a plena participação e o direito à aprendizagem sob o prisma da não discriminação (Brasil, 2008). A orientação da política é de que o público da Educação Especial seja matriculado na turma comum, mas com a garantia da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno da frequência do estudante na classe comum, tanto para que suas especificidades sejam atendidas como também para garantir a participação plena na classe comum.

Portanto, aos estudantes do público da Educação Especial, as políticas educacionais brasileiras recomendam a oferta de AEE em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no contraturno escolar. O AEE teria como função: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas, e assegurem 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, 2008).

O PNE 2014-2024 prevê tanto a universalização ao acesso do AEE para estudantes do público da Educação Especial, em sua Meta 4, quanto o aumento gradual da oferta de educação em tempo integral para todos os estudantes, na Meta 6 (Brasil, 2014a). Entretanto, ambas as metas dessa política educacional contrastam em suas orientações na medida em que as políticas que dispõem sobre a Educação Especial preveem a realização do AEE no contraturno escolar, a exemplo do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), enquanto a Lei nº 14.640/2023 (Brasil, 2023a) fomenta a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, na perspectiva da escola de tempo integral, o que, consequentemente, inviabilizaria o AEE em contraturno.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) consideram que há demasiado investimento no AEE direcionado ao educando com diretrizes muito tímidas no que diz respeito a atividades conjuntas do professor especializado com o professor de ensino comum, como apoio ao processo pedagógico dos educandos no contexto da classe comum. O fato de os professores atuarem em turnos diversos impede a articulação necessária, de modo que esses estudantes vivenciam, em geral, processos de escolarização

divorciados: um na classe comum e o outro na SRM. Assim, como professores especializados dedicam boa parte de suas jornadas para atender diretamente a estudantes no contraturno escolar, dificilmente conseguem espaço e tempo para se articularem com os professores da classe comum dos diferentes turnos da escola, e o necessário trabalho colaborativo entre os professores fica prejudicado.

No documento “Guia para a alocação e distribuição de matrículas em tempo integral com eficiência e equidade”, o MEC recomenda para os educandos público da Educação Especial:

No que diz respeito à alocação de matrículas de tempo integral, recomenda-se a oferta de Atendimento Educacional Especializado, os recursos e os profissionais de apoio necessários, a partir de avaliação pedagógica, como dispõe a Nota Técnica MEC/Secadi/DPPE No. 4, de 2014. A oferta de educação integral em tempo integral para o PAEE deve considerar, sempre que for o caso, a demanda de atendimento dos estudantes na rede intersetorial de assistência e cuidados. Em termos de etapa, sugere-se a priorização da educação infantil, buscando o desenvolvimento integral na primeira infância e seus efeitos positivos para a continuação da escolarização, como também nos anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, promovendo a permanência escolar, a conclusão da educação básica obrigatória e a mitigação do abandono e evasão escolar (Brasil, 2023b, p. 6).

A recomendação é de que a oferta de AEE, bem como dos recursos e dos profissionais de apoio necessários, seja definida a partir de avaliação pedagógica, como dispõe a Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014, do MEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPPE) (Brasil, 2014b). Entretanto, a nota trata dos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Censo Escolar, o que é o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento no qual a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público da Educação Especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Contudo, não há na nota nenhuma orientação sobre quando e onde o aluno receberá o AEE, se sua escola for de tempo integral, não possibilitando, portanto, a possibilidade de contraturno.

A nota específica que cabe ao professor do AEE elaborar o Plano de AEE, mas que sua execução deve ser feita pelos professores que atuam na SRM ou no Centro de AEE (CAEE), 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, quando necessários.

A esse respeito, cabe destacar a possibilidade de que estudantes do público da Educação Especial podem receber o AEE também em SRM de outras escolas, ou em CAEE, portanto fora da sua escola de origem, o que dificulta a articulação entre escolas ou escola e CAEE. Há ainda alguns casos de alunos desse grupo que precisam de atendimentos sistemáticos do setor da saúde e reabilitação. Em ambos os casos, se essa escola for de tempo integral, receber o AEE ou demandar atendimentos setoriais adicionais implica deixar de ter participação plena na classe comum.

Enfim, o que deve ser priorizado: o AEE e/ou os Atendimentos Adicionais, ou ainda a participação plena nas atividades da turma na escola de tempo integral? No caso de se priorizar o atendimento às especificidades do estudante, assegurando o AEE e/ou os Atendimentos Adicionais, como e quem decide em qual momento o estudante vai ser retirado da turma? Não há nos documentos oficiais nenhuma orientação a esse respeito para as redes de ensino.

Outro ponto importante a se pensar é a questão do financiamento, pois a Lei nº 14.133, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), reconhece que a Educação Especial traz exigências específicas que elevam seus custos, e, por isso, estabelece algumas regras específicas para estudantes do público da Educação Especial (Brasil, 2020). Assim, a matrícula de um aluno na Modalidade da Educação Especial tem fator de ponderação 1,40 (um inteiro e quarenta centésimos) para efeito de cômputo. Além disso, há a admissão do duplo cômputo da matrícula, se o estudante público da Educação Especial estiver matriculado e frequentando uma classe comum e no AEE no contraturno – Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011).

Portanto, no caso das escolas de tempo integral, o duplo cômputo da matrícula de estudantes do público da Educação Especial pode ficar prejudicado se não houver matrícula no AEE e na classe

comum, e, na ausência de orientações, isso pode favorecer decisões arbitrárias de assegurar o AEE, retirando os estudantes das atividades de Educação Integral, a fim de manter o financiamento. Outra possibilidade, que não leva em consideração as necessidades do educando, mas, sim, as conveniências da rede, é priorizar a participação plena nas atividades da turma, e deixar de assegurar o AEE, quando na escola faltam, por exemplo, professores e/ou espaço físico para a implementação da SRM e/ou falta de CAEE na localidade.

Saber como se dá a intersecção das duas políticas, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Política de Educação Integral em Escola de Tempo Integral é importante, pois, segundo o Censo Escolar de 2022, no tocante às matrículas de estudantes do público da Educação Especial, um terço delas se encontrava em escolas de tempo integral, e 47% do total de estudantes tinham acesso ao AEE (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2023). Destaca-se, ainda, o indicador de acesso ao AEE - caiu 2,7% no período de 2013 a 2023.

Assim, considerando que as políticas públicas educacionais demandam adesão crescente da oferta da Educação Integral, faz-se necessário pautar: Como efetivar a garantia do AEE em Escolas de Tempo Integral? Considerando-se as duas políticas supracitadas que estão em curso, resta saber como, no contexto de prática, ou seja, no âmbito das escolas, tem acontecido a confluência entre o AEE para educandos atendidos em escolas de tempo integral.

O lócus do estudo foi uma Diretoria Regional de Educação (DRE), na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP), que apresentava diretrizes para o AEE aos educandos do público da Educação Especial matriculados em escolas de tempo integral, normatizadas pela Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEE-EI). No município de São Paulo, em 2021, a rede pública de educação possuía cerca de 200 escolas² que aderiram ao programa São Paulo Integral (SPI), dentre cerca de 1.800³, ou seja, apenas 11% das escolas, longe da meta de 50%, estabelecida no PNE. No ano de 2021, 31.692 estudantes eram beneficiados com o programa SPI, em uma rede com mais de 880 mil estudantes⁴, ainda distante da meta estabelecida no PNE, previsto atender, pelo menos, 25% dos educandos em tempo integral.

Em seu art. 23, § 4º, a PPEE-EI explica que o educando matriculado no 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, 2016).

A fim de resolver o conflito entre as políticas, a PPEE-EI (São Paulo, 2016) define outra possibilidade, o AEE 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 Professor de AEE (São Paulo, 2016).

Ball e Mainardes (2011) destacam que as 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, os recursos e/ou as capacidades locais, principalmente em um país tão grande e desigual como o Brasil. Na Teoria da Atuação, Ball, Maguire e Braun (2016) destacam que as políticas não são simplesmente implementadas, mas nas escolas elas são interpretadas e atuadas pelos atores, que estão sujeitos a diferentes dimensões contextuais. Dessarte, o objetivo do presente estudo consistiu em descrever e analisar o AEE em uma determinada DRE da RME-SP, no contexto de três escolas de tempo integral.

² Conforme publicação do Comunicado SME-SP nº 470 com a relação das unidades educacionais que aderiram ao Programa São Paulo Integral/2021, publicado no Diário Oficial da cidade no dia 14 de outubro de 2020.

³ Foram consideradas apenas as modalidades de ensino que se encaixam no perfil de adesão ao Programa SPI. Disponível em: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>. Acesso em: 14 jul. 2021.

⁴ O número considera apenas os estudantes matriculados na rede direta de ensino. Disponível em: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>. Acesso em: 14 jul. 2021.

PERCURSO METODOLÓGICO

A primeira etapa de pesquisa envolveu solicitar autorização da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo (SME-SP) e, na sequência, após a autorização, foi feita a solicitação para a DRE da região selecionada. Assumiram-se os procedimentos éticos da pesquisa em respeito à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2013), e à Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (Brasil, 2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), 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) Nº 39863920.0.0000.5504, em 5 de fevereiro de 2021, sob o Parecer nº 4.526.142.

Na segunda etapa, foi realizado um estudo documental, quando se compararam os documentos da política nacional e municipal de Educação Especial a fim de analisar o contexto dos textos das políticas.

Em uma terceira etapa, foi realizado um *survey on-line* com questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, o qual foi respondido por 29 educadores, dos quais 21 eram professores de classe comum, duas professoras de AEE; quatro eram coordenadoras pedagógicas e duas eram diretoras ou assistentes de direção.

Na quarta etapa, foi realizado um estudo descritivo, em três escolas, que envolveu sessões de observações e entrevistas com os profissionais de três escolas, a fim de melhor compreender como as políticas educacionais, que não são simplesmente implementadas de maneira linear conforme recomendam os documentos, são ativamente interpretadas e moldadas pelos diversos atores envolvidos no processo educacional em seus variados contextos locais. Cabe destacar que, devido à necessidade de delimitação, os dados dessa etapa serão descritos como resultados neste estudo, embora embasados nos resultados das demais etapas.

O estudo ocorreu em três escolas municipais de ensino fundamental (EMEF), selecionadas por terem matrículas de estudantes do público da Educação Especial e por ofertarem educação em tempo integral. As escolas foram selecionadas por apresentarem três diferentes realidades: E1 tinha SRM, mas não tinha professora de AEE; E2 tinha SRM e professora de AEE; e E3 não tinha SRM, mas tinha professor de AEE Itinerante. O Quadro 1 descreve a característica das três escolas.

Em termos de número de matrículas, infraestrutura e corpo docente, observa-se que a E1 era a maior escola, e E3, a menor, embora a primeira tivesse a menor proporção de estudantes do público da Educação Especial (2,3%) e E3 a maior proporção (3,45%), e apenas E3 não tinha SRM.

Quadro 1 – Contextos das escolas

CONDIÇÕES CONTEXTUAIS	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Matrículas	769	656	349
Estudantes público da Educação Especial	18 (2,3%)	20 (3%)	12 (3,45%)
SRM	NÃO	SIM	NÃO
Estrutura	Sala de leitura, laboratório de informática, parque infantil, acesso à internet, pátio coberto, quadra descoberta, horta, cozinha experimental, rádio, sala “aquário” (instrumentos, fantasias, camarim), elevador, banheiro adaptado.	Sala de leitura laboratório de informática, parque infantil, acesso à internet, pátio coberto, quadra coberta, horta, parque adaptado, refeitório.	Sala de leitura, laboratório de informática, parque infantil, acesso à internet, pátio coberto e descoberto, quadra coberta e descoberta, brinquedoteca, banheiro adaptado.
Professores	38	33	27
Tecnologias	<i>Kit</i> multimídias em salas de aula	Projetores <i>Notebooks</i>	<i>Notebooks</i>
Funcionários	Agente escolar, Assistente de Diretor, Auxiliar Técnico de Educação, Coordenador Pedagógico, Diretor, Professores, Secretário.	Agente escolar, Assistente de Diretor, Auxiliar Técnico de Educação, Coordenador Pedagógico, Diretor Professores, Professor de AEE, Secretário.	Agente escolar, Assistente de Diretor, Auxiliar Técnico de Educação, Coordenador 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.
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)	Anos iniciais - 5,1 Anos finais - *	Anos iniciais - 6,3 Anos finais - 5,3	Anos iniciais - 6,5 Anos finais - 5,5

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

O Quadro 2 descreve as características das professoras do AEE, e a Tabela 1, na sequência, as professoras do ensino comum de cada escola, e a quantidade de estudantes do público da Educação Especial que tinham em suas turmas. Com a finalidade de manter o anonimato, as professoras participantes receberam nomes fictícios que homenageiam países do Continente Africano.

As duas professoras do AEE (Pr-AEE) eram mulheres, com idade na faixa dos 35-45 anos, com tempo de experiência no AEE entre seis (E3) e sete (E2) anos, tinham curso de especialização na área de Educação Especial. Angola atuava em E2, tanto na modalidade do AEE Colaborativo quanto no contraturno, e atendia a 20 estudantes. Argélia atuava na E3, nas modalidades do AEE Itinerante e Colaborativo, e atendia a 154 estudantes de várias escolas, o que indica que as condições de trabalho são complexas para professores que desenvolvem o trabalho de forma itinerante.

Quadro 2 – Informações de caracterização das Pr-AEE

Participante	Formação	Especialização	Tempo de atuação	Modalidade de AEE	Quantidade de estudantes público da Educação Especial
Angola (E2)	Artes e Pedagogia	Educação Especial	7 anos	Colaborativo e Contraturno	20
Argélia (E3)	Matemática	Educação Especial com ênfase em Deficiência Múltipla e Educação Especial com ênfase em AH/SD	6 anos	Itinerante e Colaborativo	154

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Tabela 1 – Quantidade de estudantes público da Educação Especial atendidos por cada professora

E1	N	E2	N	E3	N
1. Argel	6	8. Eritreia	4	16. Benim	2
2. Harare	2	9. Líbia	5	17. Chade	15
3. Luanda	0	10. Malawi	4	18. Libéria	6
4. Lusaka	13	11. Somália	6	19. Nairóbi	16
5. Namíbia	5	12. Tunísia	5	20. Quênia	2
6. Níger	3	13. Uganda	1	21. Ruanda	1
7. Nigéria	13	14. Zâmbia	4		
		15. Zimbábue	1		

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Das três escolas, participaram sete professoras da E1, oito da E2 e seis da E3, e observa-se que o número de estudantes do público da Educação Especial informados por elas variou de zero (Luanda-E1) a 16 (Nairóbi-E3), e é curioso que na E2, onde havia SRM e professora do AEE, esse número era menor, variando de um (Zimbábue e Uganda) a no máximo seis estudantes (Somália), o que indica diferenças nos critérios de distribuição de alunos nas turmas das escolas e entre escolas.

O procedimento de análise envolveu a triangulação dos dados das diferentes fontes; entretanto, para o presente estudo, foram priorizados os relatos obtidos em entrevistas com as professoras, coletados na quarta etapa, referente ao estudo nas escolas, tendo em vista que foram os resultados que melhor responderam ao objetivo de descrever e analisar a oferta do AEE nas escolas de tempo integral. Para isso, as falas das professoras nas entrevistas foram transcritas, o conteúdo foi analisado e categorizado, e os resultados apresentados refletem as principais conclusões com excertos das falas para ilustrar e embasar a interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de descrever e analisar como acontecia o AEE em escolas de tempo integral na rede municipal, priorizaram-se especificamente os relatos coletados em entrevistas com as professoras do ensino comum e do AEE das três escolas investigadas. Os resultados aqui destacados foram organizados em quatro categorias de análise, a saber: a) Percepções das professoras sobre Educação Integral; b) Percepções das professoras sobre a Relação entre Educação Integral e Educação Inclusiva; c) Concepções sobre o AEE Colaborativo nas escolas de tempo integral; e d) Possibilidades do AEE Colaborativo nas escolas de tempo integral; e e) Percepções das professoras do ensino comum sobre o AEE Colaborativo nas escolas de tempo integral.

Percepções das professoras sobre Educação Integral

A Educação Integral 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, independentemente de suas necessidades educacionais específicas (Arroyo, 2012).

Nas três unidades investigadas, evidenciou-se uma percepção de que a escola não se fazia apenas dentro do prédio escolar, mas considerava o território como parte do processo educativo do estudante e a escola como o espaço mais democrático que temos hoje em nossa sociedade, como ilustra o relato a seguir: “Creio que os espaços se complementam. Inclusive o que fica fora dos muros da escola, no território escolar” (Professora Eritreia – E2); “Na educação integral qualquer espaço pode se tornar educativo” (Professora Nigéria – E1).

Assim, é importante que os professores que atuam na perspectiva da formação integral dos estudantes compreendam que os espaços educacionais não estão limitados aos muros da escola. A comunidade ao redor, com seus recursos e práticas, também contribui significativamente para o aprendizado de todos (Giroux, 2004), assim como todos os equipamentos que estão no entorno da escola são parte de um território educativo para os estudantes. É preciso considerar que a escola não é a única instituição educativa da nossa sociedade. O mundo, com suas múltiplas dimensões, oferece uma série de contextos e situações que também educam (Freire, 1996).

Percepções das professoras sobre a Relação entre Educação Integral e Educação Inclusiva

A Educação Integral pressupõe que todos os espaços, tanto dentro quanto fora da escola, têm potencial educativo. A aprendizagem é um processo contínuo que se dá em diversos contextos (Morin, 2000) e se alinha com a visão de que a escola deve ser um espaço inclusivo e acolhedor, onde as diferenças são celebradas e todos têm a oportunidade de aprender e crescer. A escola é o lugar mais democrático em nossa sociedade, porém a educação não deve ser um privilégio para poucos, mas, sim, um direito de todos. A escola deve ser um espaço onde todas as diferenças são respeitadas e valorizadas (Teixeira, 1961).

Na visão dos participantes, evidenciou-se uma estreita relação entre Educação Integral e Educação Especial inclusiva, como ilustram estes relatos: “Embora todos os percalços e dificuldades enfrentados na unidade, a escola ainda é um lugar integrador e acolhedor das diferenças” (Professora Nigéria – E1); “Da forma como são organizados os projetos e as temáticas desenvolvidas dentro da nossa unidade, penso que as possibilidades para a Educação Especial Inclusiva são inúmeras” (Professora Eritreia – E2).

Em síntese, a maioria das professoras afirmou ter conhecimento sobre a PPEE-EI. Os professores tendiam a ver favoravelmente a ideia de inclusão escolar. Entretanto, há de considerar-se que “[...] a política é fácil, as atuações não são” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 22). Conhecer a política para colocá-la em prática é indispensável, mas a maneira como ela deve ser atuada, ou seja, as diretrizes de uma política pública, assim como sua explanação para o conhecimento de todos é essencial.

Concepções das professoras sobre o AEE Colaborativo nas escolas de tempo integral

Quando se trata de definir os apoios para a escolarização dos estudantes do público da Educação Especial na escola comum, tanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) quanto a política municipal priorizam mecanismos compensatórios, tal como o AEE no contraturno associado à frequência na classe comum.

No entanto, o estudo permitiu evidenciar que, na prática, havia três realidades distintas na mesma diretoria regional da rede de ensino. Em uma das escolas, havia professor do atendimento educacional, na segunda o atendimento do professor de Educação Especial era itinerante e na terceira não havia professor especializado no momento do estudo. Essas diferentes realidades mostram a importância dos contextos materiais das escolas (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Nos relatos das professoras, mais do que nas observações das escolas, foi possível identificar alguns caminhos promissores na RME-SP, todos apontando para o “AEE Colaborativo”, predominante na prática da Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas de tempo integral, por conta das

diretrizes da política municipal. As professoras explicaram como ocorre essa prática do AEE Colaborativo, no cotidiano, e, por isso, eles foram priorizados na descrição dos resultados.

O AEE colaborativo é realizado em parceria com o coordenador pedagógico e professor do Ensino Comum, no apoio ao planejamento de aulas e atividades acessíveis, considerando os princípios do DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem); orientações para elaboração e construção de materiais pedagógicos acessíveis; orientações para o uso de TA (Tecnologias Assistivas) e acessibilidade na informática; encontros formativos com todo o grupo de professores de cada UE [unidade escolar], 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 à 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 reafirme a cada dia (Pr-AEE Angola – E2).

A atuação política dos professores de Educação Especial em contextos de escolas de tempo integral possivelmente difere das escolas tradicionais (Ball; Maguire; Braun, 2012). Assim, em escolas de tempo integral, pelo impedimento da oferta de atendimento em contraturno em decorrência do tempo de permanência ampliado, embora todas as professoras façam referência ao AEE Colaborativo, em consonância com o que é recomendado nas diretrizes da política paulistana, apareceram diferentes compreensões do AEE pelas professoras, como ilustram os excertos que seguem:

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).

Em escolas de tempo integral, estas atividades (próprias do AEE) são desenvolvidas no contexto de sala de aula comum, para que o estudante não seja apartado das atividades do ensino regular. A parceria entre professor do AEE e ensino regular é enriquecedora no planejamento de aulas mais acessíveis, principalmente se considerar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (Pr-AEE Argélia – E3).

A SRM 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 tem projetos, dinâmicas e espaços diversos, o seu tempo dentro da escola é 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).

Nos excertos supracitados, percebem-se diferentes concepções de como deve ser o AEE Colaborativo em escola de tempo integral, que possivelmente são ditadas pelas condições materiais das escolas, considerando que E2 tinha SRM e E3 não. O primeiro excerto, da Angola – E2, indica uma visão que é preciso priorizar o AEE Colaborativo na classe comum (Pr-AEE Angola – E2), associando-se necessário o AEE direcionado ao aluno na SRM. Nesse caso, a participação do estudante nas atividades com a turma não é plena, porque ele pode ser retirado para receber o AEE no contexto das salas de recursos, e isso envolve decisões sobre os momentos nos quais o estudante deixará de participar das atividades do coletivo de sua turma. Em relação à compreensão da função da SRM em escola de tempo integral, aparece na fala de Angola, que atuava na E2 que tinha SRM, desde a ideia de que se trata de uma estrutura destinada ao atendimento ao estudante do público da Educação Especial, como um recurso que pode ser utilizado para toda a escola.

Diferentemente da concepção de Angola, de que o AEE Colaborativo deva ser realizado prioritariamente no contexto da classe comum, mas não exclusivamente, aparece a interpretação de Pr-

AEE Argélia (E3), que comprehende que o AEE Colaborativo na escola de tempo integral deva ocorrer exclusivamente na classe comum, lembrando que na E3 não tinha SRM.

E ainda que ambas as professoras enfatizam que o AEE Colaborativo na classe comum deve visar a melhoria da qualidade de ensino para todos os alunos, e não dirigidas exclusivamente a estudantes do público da Educação Especial, as compreensões acerca de qual deve ser o papel do professor especializado variam desde a ideia de que ele deve “orientar” o trabalho do professor do ensino comum (Pr-AEE Angola), até uma visão que não pressupõe hierarquia, mas, sim, parceria com equidade, e que ambos devem trabalhar colaborativamente (Pr-AEE Argélia – E3) para atender os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, que implica diversificar o ensino para contemplar as diversidades do conjunto dos estudantes.

Possibilidades do AEE Colaborativo nas escolas de tempo integral

Quando questionadas sobre possibilidades e desafios do AEE Colaborativo em suas respectivas escolas, as professoras especializadas responderam: “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, consequentemente, ao desenvolvimento do estudante” (Pr-AEE Angola – E2). Assim, o AEE Colaborativo mudou a perspectiva de atuação docente, pois as professoras conseguiam perceber e identificar as potencialidades dos estudantes, acessibilizar mais as aulas com a finalidade de dar acesso ao currículo, o que reflete na qualidade de ensino para os estudantes do público da Educação Especial. Além disso, as professoras referiram que o AEE Colaborativo deu mais visibilidade ao trabalho dos professores especializados, do que o trabalho no AEE em SRM direcionado ao estudante.

Reiterando o que aponta a literatura da área, também há indícios de que o AEE Colaborativo possibilita oportunidades de formação continuada advinda da parceria entre professores do ensino comum e especializado, e proporciona maior autonomia ao professor do ensino comum. Além disso, potencializou a cultura de colaboração com a coordenação pedagógica. A professora de AEE 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” (Pr-AEE Angola – E2).

O excerto da resposta elaborada pela professora Angola concatena com a concepção defendida por Capellini e Zerbato (2019), que afirmam ser essencial que a equipe gestora encoraje os professores para atuar em colaboração, acreditando que essa é mais uma forma de contribuir para o sucesso da escolarização dos educandos público da Educação Especial e da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Uma cultura colaborativa acontece em longo prazo, e por determinação de todos os atores envolvidos no processo educacional. Angola destaca 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 estudantes do público da Educação Especial.

Percepções das professoras do ensino comum sobre o AEE Colaborativo nas escolas de tempo integral

As professoras do ensino comum, quando questionadas sobre o apoio do professor de AEE na escola e nos espaços educativos comuns e sobre o trabalho em parceria, ressaltaram, em geral, aspectos muito positivos, tais como se observa nos relatos a seguir:

A professora de AEE da unidade é muito colaborativa. Sempre se dispõe a auxiliar nos planos de AEE dos educandos, bem como dar dicas de como atender as especificidades de cada educando (Professora Zimbábue – E2).

Existe muita parceria. Sempre recorro à profissional em caso de dúvida ou para fazer alguma observação que considere relevante quanto ao desenvolvimento de algum estudante público da educação especial (Professora 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 de proteção, entre outras coisas” (Professora Uganda – E2).

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 Angola, aprendi como fazer. E ela nos ensinou também que todos os estudantes devem ser tratados igualmente, então o que ofereço para o aluno J. é o que é oferecido para o restante da turma. Ele nunca está apartado, claro que respeitando as suas especificidades (Professora Eritreia – E2).

De acordo com os relatos das professoras regentes, havia parceria com a professora de AEE, mas nem sempre a parceria se configurava como colaborativa, como preconizada na literatura, que pressupõe, entre outras coisas, que ambas as professoras trabalhem com objetivos comuns, com paridade e voluntarismo (Capellini, Zerbato, 2019; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Assim, trabalhos de orientação de um professor sobre o outro, por exemplo, quebram o princípio da paridade pois a relação se torna hierárquica. No entanto, adaptar ou produzir material também pode ferir o princípio da paridade, pois o professor do AEE se coloca a serviço do professor regente, que é soberano para definir o que e como ensinar, sem haver, necessariamente, uma parceria para a realização do planejamento e do processo de avaliação da aula.

Entretanto, há de reconhecer-se que estão presentes os objetivos comuns de dar acesso ao currículo e a vontade de estabelecer a parceria, e as professoras reconhecem que se trata de uma proposta em construção. 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”.

Apesar dos desafios, o AEE Colaborativo, na opinião das professoras, reverberou no desenvolvimento dos estudantes na classe comum, retirou a professora especializada da invisibilidade e da atuação exclusiva no contraturno dos estudantes do público da Educação Especial. Isso acontece, possivelmente, porque se altera o papel do professor especializado.

Todavia, professores do ensino comum relatam que o AEE Colaborativo, quando exercido no modelo itinerante, ou seja, quando a professora especializada serve várias escolas, reduz as possibilidades de parceria com os professores do ensino comum e recomendam a necessidade de maior número de professores especializados, ou que o professor especializado seja lotado em uma única escola. “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 possivelmente diminuiria a demanda, sendo possível maior integração entre a professora de AEE e a escola” (Professora Nigéria - E1). Cabe lembrar que Argélia, professora do AEE de E3, atuava no AEE Itinerante e no AEE Colaborativo e era responsável por um total de 154 estudantes do público da Educação Especial, o que justifica a fala de Nigéria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas de Educação Especial e de Educação Integral demandam fortemente adesões das redes de ensino e faz-se necessário colocar em pauta a necessidade de revisão nas diretrizes e políticas conflitantes do MEC, que representam atualmente barreiras para a garantia do direito à educação de estudantes do público da Educação Especial. Cabe destacar ainda que o problema tende a se agravar na medida em que mais estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação forem matriculados em escolas de tempo estendido, permanecendo por sete horas nas escolas, e não tiverem assegurado o direito ao AEE, quando não for possível o contraturno escolar.

Este trabalho se atreve justamente a entender a efetivação da escolarização dos estudantes do público da Educação Especial em escolas de Educação Integral e de Tempo Integral. A rede estudada propunha como solução alternativa ao AEE no contraturno, que não implicava a exclusão da possibilidade de participação plena do estudante nas atividades com sua classe: o AEE Colaborativo. Assim, embora o MEC não ofereça diretrizes para uma política de Educação Especial que se adeque aos novos tempos, insistindo em um modelo de apoio de AEE no contraturno que já mostra sua insuficiência nos contextos locais, as redes de ensino estão se mostrando mais progressivas, desenvolvendo políticas próprias e assumindo protagonismo para um melhor equacionamento da confluência entre as duas políticas e assim assegurar os direitos dos educandos. Cabe destacar que a falta de soluções para o conflito entre as duas políticas, por parte do MEC, abre espaço para ampliar as desigualdades educacionais, na medida em que as redes de ensino podem desenvolver diferentes caminhos, que nem sempre asseguram os direitos dos estudantes.

Entretanto, ainda que a rede de ensino em tela tenha uma resposta política ao problema de contradição entre as políticas de Educação Especial e Educação Integral, isso não parece significar que, no contexto das escolas, é assegurado o direito ao AEE, pois foram encontradas diferentes realidades, com escola que não tinha professora de AEE e/ou SRM, outra que tinha professora de AEE itinerante, mas não tinha SRM, e uma terceira possibilidade, que foi uma escola que tinha ambos os recursos. O fato é que a presença do professor especializado foi determinante para viabilizar o AEE Colaborativo, independentemente da existência ou não do espaço físico das salas de recursos, e mesmo se o professor trabalhasse no modelo itinerante.

Os professores de ensino comum apontaram para a importância da atuação do professor do AEE nas unidades educacionais e o quanto a parceria estabelecida nas orientações, nos atendimentos educacionais especializados, na elaboração dos planos educacionais individualizados e na avaliação contribui 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 esse profissional faz para que haja um direcionamento pontual e assertivo e para ofertar um atendimento mais qualificado e garantir a acessibilização do currículo e das práticas educacionais.

Constatou-se ainda que, nas três escolas, as percepções de professores e professoras, a partir das políticas e de suas atuações, dentro das possibilidades que lhes eram oferecidas, visavam a melhoria da qualidade do ensino para todos. Na escola onde havia SRM, o AEE ia para além do espaço “específico” da SRM, podendo ocorrer em todos os espaços escolares, e a SRM se transformava em mais um equipamento da escola disponível a todos.

Foi possível identificar ainda que os professores e as professoras das escolas de tempo integral defendiam a perspectiva do AEE Colaborativo, que consiste na parceria entre professor de Educação Especial e professor do ensino comum, desenvolvido dentro do turno, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada estudante. Foi possível identificar que onde havia professor do AEE, havia trocas entre ambos os professores, visando ao planejamento, à execução e à avaliação das atividades no contexto da sala de aula comum. Nesse sentido, a atuação das professoras 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 aprofundar como isso ocorre na prática e como os programas de formação devem reverter a lógica de formar professores para lidar diretamente com alunos, para a possibilidade de colaboração com os demais educadores da escola.

No presente, percebe-se que, no contexto das escolas, as políticas educacionais, em seus diferentes âmbitos, ainda não apontam as diretrizes para a realização do trabalho docente, dando margem a diferentes interpretações e atuações relacionadas a essas políticas. Os resultados encontrados corroboram as evidências produzidas pela literatura que indicam ser promissoras a provisão de suporte de professores especializados no contexto da classe comum, no caso deste estudo, realizado por meio do AEE Colaborativo, modalidade estabelecida em política pública educacional pela RME-SP. Entretanto, parecem ser necessários programas de formação para as equipes docentes de forma a esclarecer a atuação em parceria de professores de educação comum e professor especializado.

A literatura aponta caminhos com base no coensino e/ou ensino colaborativo, mas este estudo mostrou que o AEE Colaborativo e o Ensino Colaborativo não são sinônimos, apesar de terem a mesma premissa, que é o trabalho em parceria do professor especializado com o professor de classe comum como apoio à acessibilização⁵ dos estudantes do público da Educação Especial ao ensino regular, e considerando as potencialidades do estudante quanto ao seu desenvolvimento, levando em conta sua integralidade em todas as dimensões: intelectual, física, emocional e afetiva, social e cultural.

A atuação por meio da perspectiva do AEE Colaborativo na classe comum efetiva-se, de modo geral, para garantir que o estudante tenha acesso ao currículo padrão, para promover formação continuada para todos os envolvidos e para fomentar a cultura colaborativa. Contudo, é necessário 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.

Na realidade observada, identifica-se que ainda há resquícios de uma atuação do professor especializado como o *expert* que vai orientar, ou como o ajudante que vai adaptar materiais e atividades para o professor regente. A maior parte do trabalho docente do professor especializado ainda é centrado no estudante do público da Educação Especial, quando deveria ser voltado para ampliar a capacidade dos professores de responderem a diversidade dos estudantes. Entretanto, o descompasso observado entre o recomendado pela literatura e o modelo paulistano possivelmente ainda é fruto dos conflitos entre as políticas dos diferentes entes federados, da falta de diretrizes políticas mais específicas sobre o AEE Colaborativo, bem como da falta de formação sistematizada em serviço.

Conclui-se que 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, equiparação, acessibilização, participação e aprendizagem de todos os alunos. 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 protagonista desse processo educacional.

Um ponto urgente é a necessidade de redefinição do conceito de AEE no contraturno, do período de escolarização do estudante na classe comum, no sentido de que seja ampliado para outros modelos de serviços, que envolvam também o apoio do professor do AEE no contexto da classe comum, ou mesmo itinerante. Nesse sentido, o que as evidências sugerem é que, além de ampliar o conceito de AEE de modo a considerar outros modelos no rol de possibilidades, o suporte intraclasse e não extraclasse comum é que deveria ser o modelo priorizado nas diretrizes das políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, se é que permanece a intenção de ampliar a proporção de Educação Integral em escolas de tempo integral. A necessidade de se garantir vários modelos de AEE na política é importante para atender as diferentes realidades das mais de 180 mil escolas brasileiras, para as quais o AEE tamanho único tem se mostrado limitado.

Para além do equacionamento do modelo do AEE, há de investigar-se ainda o impacto das questões relacionadas ao financiamento, pois, na atualidade, se os alunos frequentam classe comum e AEE na SEM, a rede tem direito ao cômputo dobrado do valor do Fundeb. No entanto, isso não acontece se o aluno se encontra em escola de tempo integral com oferta do AEE no modelo colaborativo. Nesse caso, os gestores poderão optar por não colocar estudantes do público da Educação Especial nas escolas de tempo integral para não perder recursos, ou, ao contrário, colocar justamente esses estudantes em tempo integral para deixar de contratar professor especializado ou dispor de espaço físico para a SRM. Ambas as possibilidades implicam abrir espaço para a ampliação das desigualdades provocadas pela política educacional do governo central.

Além do AEE e do financiamento, será necessário investigar ainda qual será o impacto do aumento do tempo escolar e a consequente necessidade de ampliação do custo de serviços de apoio de pessoal na escola, tais como profissionais de apoio, intérpretes, guias-intérpretes etc. E como será equacionada a frequência à escola com outros apoios extra escola que alguns estudantes requerem, tais

⁵ Acessibilização (acessibilizável): acessar, ingressar alcançar algo que é acessível, que é possível de ser compreendido e, principalmente, que faça sentido e que seja legitimado também pelos outros. É o processo de apropriação de si somada à legitimação da existência de si pelos outros. (Ebersold, 2021; Gomes-Silva; Romano; Cabral, 2023)

como serviços de atendimento médico e/ou de reabilitação. Nesses casos, regulamentações sobre o planejamento educacional individualizado (PEI), que não existem, serão necessárias para definir, em decisões colegiadas, o que é melhor para cada caso individualmente.

Enfim, o presente estudo ao investigar o AEE em três escolas de tempo integral mostrou que políticas e planos de Educação Integral e Inclusiva existem, mas eles podem não resistir a um olhar mais minucioso quando se trata de garantir os direitos básicos de acesso, participação, permanência e aprendizagem de estudantes do público da Educação Especial nas classes comuns de escolas regulares. Muitos pontos ainda estão indefinidos nas diretrizes das duas políticas e que precisam ser mais bem equacionados.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *How Schools do Policy: policy enactment in secondary schools*. London: Routledge New York: Taylor & Francis Group, 2012.
- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 ago. 2024.
- BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial nº 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. Brasília: Ministério da Educação, [2007]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 3 ago. 2024.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2024.
- BRASIL. *Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 3 ago. 2024.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 112, p. 59-62, 13 jun. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014a.

BRASIL. *Nota Técnica MEC/Secadi/DPEE nº 4, de 23 de janeiro de 2014*. Assunto: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/Secadi/DPEE, [2014b]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7999490/mod_resource/content/1/notatecnica04.pdf.

Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.133, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 246-C, p. 1-11, 25 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 145, p. 1-2, 1 ago. 2023a.

BRASIL. Ministro da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia para a alocação e distribuição de matrículas em tempo integral com eficiência e equidade*. Brasília: MEC/SEB, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/guia-alocacao-distribuicao-matriculas-eficiencia-equidade.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2024.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. *O que é o ensino colaborativo?*. São Paulo: Edicon, 2019.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000300003>

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. *Revista em Aberto*, Brasília. v. 22, n. 80, p. 83-96. 2009. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2222>

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

EBERSOLD, Serge. The Grammar of Accessibility. In: EBERSOLD, Serge (ed.). *Accessibility or Reinventing Education*. [S. l.]: Wiley-ISTE, 2021. p. 195-218. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119817956.ch11>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – COEB: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM, 2013, Florianópolis. *Conferência [...]*. Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013.

GIROUX, Henry Armand. Cultural studies, public pedagogy and the responsibility of intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, London, v. 1, n. 1, p. 59-79, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/1479142042000180926>

GOMES, Rafael Ferreira Diniz; AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. Educação integral e cidades integradoras: experiências educativas em cidades brasileiras. *Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade - PIXO*, Pelotas, v. 5, n. 16, p. 92-109, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15210/pixo.v5i16.19418>

GOMES-SILVA, Amanda Santana. *Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16958>. Acesso em 27 jul. 2024.

GOMES-SILVA, Amanda Santana; ROMANO, Soraia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Acessibilidade policêntrica: contribuições para além das práticas inclusivas centralizadoras. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.21657.054>

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. Educação integral com a infância e a juventude. *Cadernos Cenpec*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 77-85, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.128>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas*. Brasília: Inep, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

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

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio; PRIETO, Rosângela Gavioli. 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>

SÃO PAULO (Cidade). *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: Legislação Municipal, [2016]. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 3 ago. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm> Acesso em: 3 ago. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 82-107, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26354>. Acesso em: 3 ago. 2024.

Submetido: 22/12/2023

Preprint: 19/12/2023

Aprovado: 27/08/2024

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 - Participação ativa na coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 2 - Coordenadora e orientadora do projeto de pesquisa, com participação na análise dos dados, na revisão e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.