



A POLÍTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLA PARTICULAR DE ENSINO

* Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento

* Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar como se estrutura, na perspectiva do professor da classe comum, a política de inclusão em escola de rede particular de ensino. Trata-se de pesquisa de natureza quali-quantitativa do tipo estudo de caso. Participaram do estudo 15 professores da rede particular de ensino que atuam com alunos do público alvo da educação especial, a Coordenadora do Serviço de Inclusão da escola e a Coordenadora do Ensino Fundamental. Adotou-se como instrumento o Questionário de Avaliação de Política de Inclusão Escolar: Professor da Classe Comum elaborado para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Os resultados apontam que o trabalho pedagógico é realizado na classe comum na instituição pesquisada, constituindo em grande diferencial quando se compara com as escolas públicas que atendem a esses alunos no contraturno. A criação de duas salas de recursos e, por fim, a excelente qualidade na infraestrutura tornam a proposta de inclusão na instituição um processo enriquecedor para todos da comunidade escolar.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Atendimento Educacional Especializado. Professor da Classe Comum.

INTRODUÇÃO

Na Educação, a discussão acerca da diversidade e das distintas necessidades existentes entre os indivíduos tem levado à construção de políticas públicas que buscam atender as particularidades do alunado, com ênfase na proposta da inclusão escolar. Nesse sentido, há na atualidade uma profusão de estudos que buscam subsidiar a educação de pessoas Público Alvo da Educação Especial -PAEE¹, visto que alguns desses indivíduos demandam práticas e recursos diferenciados dos demais alunos. Nesse grupo, destacam-se aqueles que requerem suporte externo, através dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA), embora a maioria não necessite desse tipo de atendimento.

¹ Pessoas com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação



Na atualidade, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste na política pública prioritária adotada pelo governo com o fim de promover a inclusão na educação básica, contudo, nota-se que sua implementação ainda enfrenta inúmeras dificuldades no que concerne à confecção de material e a ausência de pessoal especializado, assim como quanto a interação do professor da classe comum com o especializado e a quantidade de aluno assistidos em cada sala de aula.

Não obstante a ênfase do governo nesse serviço, observa-se que nas instituições privadas de ensino não há Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), pois estas, normalmente optam por contratar estagiários e acompanhantes sem qualificação, tendo em vista que estes constituem mão de obra barata e, desse modo, alguns desses alunos, muitas vezes, não têm acesso a condições que podem minorar suas dificuldades. O ideal seria a contratação de professores de educação especial que constituem mão de obra qualificada. Assim, esta pesquisa, em particular, pretende abordar especificamente a visão dos professores da classe comum acerca do Atendimento Educacional Especializado para crianças em uma escola da rede particular de ensino.

Desse modo, esse estudo teve por objetivo investigar como se estrutura, na perspectiva do professor da classe comum, a política de Atendimento Educacional Especializado em escola de rede particular de ensino.

Observa-se que a política de formação de professores para atuar na inclusão escolar centra-se na formação continuada e em serviço e, na maioria das vezes, ocorre a distância através de cursos ofertados por instituições de ensino superior (IES) privadas. Quando ofertadas por Instituições de Ensino Superior (IES) em convênio com o Ministério da Educação (MEC) estão voltadas, prioritariamente, para o professor que atua no AEE. Desse modo, compreende-se que o professor da classe comum tem poucas opções no que diz respeito à formação e se não há uma articulação deste com o professor da Sala de Recursos Multifuncional, o processo de escolarização do PAEE fica prejudicado.

Ao oferecer o serviço de Atendimento Educacional Especializado, a escola da rede particular de ensino proporciona oportunidades de aprendizagem para esse segmento, de modo que se considera relevante conhecer, na perspectiva do professor da classe comum, como esse serviço contribui para o desenvolvimento desse alunado.

Com vistas ao alcance desses objetivos, adotou-se como instrumento de coleta de dados, o Questionário de Avaliação de Política de Inclusão Escolar: Professor da Classe Comum (SANTOS, CANTARELLI, OLIVEIRA, TANNÚS-VALADÃO, MENDES, LACERDA,



2016), desenvolvido pelo GP-FOREESP para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP.

2. METODOLOGIA

Este estudo foi realizado em uma escola da rede privada do município de Teresina, por se tratar de um espaço que se destaca, desde 2006, entre as melhores escolas do Brasil e por ser uma das pioneiras na implantação da Sala de Recursos Multifuncionais.

Esta pesquisa consiste em um estudo de caso, pois este “[...] pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social [...]” (FONSECA, 2002, p.33). O estudo de caso também “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2010). Assim, o processo de investigação ocorreu diretamente com os participantes, no espaço formal da escola, sem que o pesquisador interferisse no objeto estudado.

Tendo em vista os fatores apresentados sobre o estudo de caso, reconhece-se necessário, ainda, determinar o tipo de abordagem que possibilitou a sustentação da análise dos dados. Por esta razão, optou-se pela abordagem quanti-qualitativa, por adequar-se ao objeto de estudo desta pesquisa.

Os dados quantitativos e qualitativos gerados por esta pesquisa correlacionam-se, bem como se complementam, por considerar-se os dados estatísticos e a subjetividade dos participantes, fatores necessários para a compreender a realidade desse estudo. Dessa maneira, na pesquisa quantidade-qualidade “essas categorias modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno” (GAMBOA, 1995).

Dessa maneira, se por um lado a pesquisa quantitativa pretende “ênfatar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana”, por outro, a pesquisa qualitativa “tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno” (POLITI; BECKER; HUNGLER, 2004 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Assim, este estudo somou os aspectos quantitativos e qualitativos gerados pelos instrumentos, propiciando uma maior compreensão das categorias de análise dos dados.



Nesta pesquisa colaboraram 17 sujeitos, 15 professores do Ensino Fundamental que atuam com alunos do PAEE, a Coordenadora da Divisão da Educação Inclusiva e a Coordenadora do Ensino Fundamental de uma instituição privada de ensino que aderiu à proposta. Dessa maneira, os critérios para a escolha dos participantes foram: 1) atuar em classe comum com alunos do PAEE e, 2) disponibilidade para participar da pesquisa.

Para fins de pesquisa, os participantes selecionados foram identificados com nomes fictícios escolhidos pelos mesmos, a fim de resguardar suas identidades, bem como com vistas a atender aos aspectos éticos da pesquisa. Desse modo, foram denominados com nomes de árvores: Pinheiro, Ipê amarelo, Carnaúba, Cajueiro, Angico, Cerejeira, Magnólia, Jequitibá, Flamboyant, Jatobá, Cedro, Coqueiro, Ipê Branco, Maniçoba, Aroeira, Algodoeiro e Ipê Rosa.

A escola na qual o estudo foi desenvolvido é da rede particular de ensino e está localizada no centro do município de Teresina-PI e dispõe de duas salas de Atendimento Educacional Especializado. Quanto aos instrumentos, em função dos objetivos propostos, para a coleta de dados, utilizou-se 1 questionário e 1 roteiro de entrevista. Primeiramente, foi utilizado o questionário de avaliação de política de inclusão escolar: professor da classe comum (SANTOS, CANTARELLI, OLIVEIRA, TANNÚS-VALADÃO, MENDES, LACERDA, 2016) (anexo A). Apropriando-se das palavras de Gil (2008, p.140), o questionário pode ser definido como

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”.

Assim, no campo empírico, o questionário serve para a coleta de dados sobre a realidade. Além do instrumento supracitado, a entrevista semiestruturada foi utilizada com a Coordenadora do Ensino Fundamental e com a Coordenadora do Serviço de Inclusão, assim como com as professoras participantes do estudo.

Ludke e André (1986, p.33) afirmam que na “entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Nesse sentido, o pesquisador não interage de forma direta com o objeto, reduzindo assim a interferência do observador ao observado, possibilitando o uso de instrumentos de registro sem interferir nos dados do estudo.

Após a autorização da instituição e aprovação da pesquisa pelo Comitê de ética, o contato foi realizado com quinze (15) professores e as duas coordenadoras da instituição com vistas a adequar os horários de acordo com a disponibilidade deles. Depois deste contato inicial,



foram agendados horários com os participantes para que fossem lidos e entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em seguida, foram realizados encontros para o preenchimento dos questionários.

Posteriormente, foram marcados previamente horários para a realização das entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras e professoras em um espaço adequado e seguro. O uso deste instrumento possibilitou a obtenção de dados mais específicos e abrangentes ampliando os questionamentos do questionário utilizado a fim de atender aos objetivos desta pesquisa. Por fim, foram analisados os dados obtidos com os instrumentos.

Neste estudo, considerou-se os dados obtidos a partir do Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar na instituição privada, de acordo com os 15 (quinze) professores da classe comum participantes. Estes foram avaliados de acordo com o que dispõe a literatura da área.

No caso das entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora do Ensino Fundamental e a Coordenadora do Serviço de Inclusão e as professoras que atuam no contexto inclusivo, utilizou-se os preceitos da Análise de Conteúdo de Franco (2012), considerando o referencial teórico adotado e os objetivos da pesquisa, de forma objetiva e sistemática.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A Política Nacional de Educação instituída no país ao longo dos últimos anos determina que a inclusão escolar é a forma que mais se adequa ao trabalho pedagógico com o PAEE. Nesse sentido, orienta-se por valores e direitos humanos duramente conquistados e tem como princípios uma escola que respeite esses valores e que supere a lógica da exclusão, fundando-se, portanto, tanto na consideração à diversidade quanto na igualdade.

Reconhece-se que, na prática, tanto as normativas legais quanto a adesão a esses valores constituem desafios a serem enfrentados cotidianamente por todos que fazem a escola, não apenas no Brasil, mas em outros países também.

Há vários estudos realizados no Brasil que discutem as condições de trabalho do professorado, dos quais são exemplos Silva, Miranda e Bordas (2019); Basílio e Fonseca Almeida (2018), Assunção e Abreu (2019) e Carvalho (2008). Estes autores apontam a precarização e a desvalorização do trabalho docente em função de baixos salários e condições inadequadas de trabalho que resultam em dificuldades na família, na saúde e no lazer. Isso ocorre apesar das condições garantidas na Constituição Federal de 1988 e da ratificação exposta



na LDB (1996), em função da reorientação das políticas públicas atreladas à concepção neoliberal.

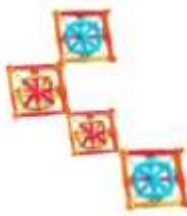
Além do aumento nas atribuições do professor, desde a década de 60 do século XX, vem aumentando de forma expressiva o número de alunos nas salas de aula, ampliando também a jornada de trabalho, sem que, em muitos casos, a remuneração acompanhe essa tendência, o que obrigava o professor a trabalhar em outras instituições com o fim de melhorar sua remuneração. Há, pois, uma onda de mercantilização e flexibilização do trabalho. Outro problema atrelado a este refere-se à pouca atratividade que a carreira tem para os jovens em função da sobrecarga de trabalho e das baixas remunerações (SILVA, MIRANDA, BORDAS, 2019).

Por outro lado, Basílio e Fonseca Almeida (2018) ao analisarem o estudo de Camargo et al (2017) afirmam que há uma variação no salário a depender do estado e da rede de ensino em que o professor trabalha, que pode sofrer alteração de acordo com o tempo, mas nem sempre para melhor e concordam com Silva Miranda e Bordas (2019) que este é um fator que conduz ao abandono da profissão ou ao desinteresse por esta, a precarização dos contratos e a ampliação da jornada. Os contratos de trabalho permitem verificar, ainda que não em profundidade, aspectos importantes do trabalho do professor, como as autoras afirmam:

ainda que os contratos não sejam indicadores muito precisos da formação docente e mesmo da remuneração, assim como daquelas dimensões das condições de trabalho mais relacionadas ao contexto escolar, como, por exemplo, o número de alunos por classe, o acesso ou não ao apoio pedagógico, ou mesmo ao contexto social em que a escola está inserida, como, entre outros, a maior ou menor vulnerabilidade da população atendida pela escola em que trabalha, eles permitem capturar elementos fundamentais das condições de exercício do trabalho (BASILIO; FONSECA ALMEIDA, 2018, p. 4).

Outros pontos abordados por Assunção e Abreu (2019) referem-se ao modelo de gestão, ao grau de autonomia dos professores, diretamente vinculado a esse primeiro aspecto, o grau de satisfação e a segurança. Também são consideradas por essas autoras a questão da inovação e do desenvolvimento tecnológico que trouxeram mudanças significativas para o modelo tradicional de estar em sala de aula, mas que ainda não alcançou as escolas públicas como um todo.

Para Carvalho (2008), as barreiras que impedem o bom andamento do trabalho do professor não se referem apenas à necessidade de que este modifique sua prática, uma vez que o entorno tem papel fundamental nesse processo. Logo, culpabilizar o professor não resolve o



problema. Esse aspecto deve ser ressaltado nos estudos que buscam compreender a escola inclusiva.

Para atender e subsidiar a diversidade presente no contexto escolar, a discussão acerca da formação de professores tem despertado inúmeras reflexões e debates nas diversas áreas que compõem a educação em função de sua amplitude. Fatores relacionados a qualidade da educação partem da premissa de que “A educação é um direito e dever do Estado e da família”, como consta na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Assim, destaca-se que esta lei legaliza a educação para as todas as pessoas, envolvendo também as pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, ou seja, todas sem distinção. Por esta razão, nos dias atuais, houve um aumento significativo no número de estudantes do PAEE nas instituições de ensino.

O campo da formação docente voltada para a educação especial passou por diversas modificações. Nesse sentido, pensar a educação especial remete diretamente a formação de educadores preparados para este desafio. Como ressalva Bueno (1999 apud GARCIA, 2013, p.112), “a formação de professores de educação especial no Brasil tem em sua história um conflito de lócus e de nível. Tal formação foi ‘elevada’ ao nível superior com o parecer n. 295/1969”. Anterior a esse parecer, Bueno (1999) esclarece que os professores eram formados no exercício do cargo, enquanto professores primários. Posteriormente, no final da década de 60 e início da de 70, há a criação das habilitações em áreas específicas das deficiências e a educação especial passa a figurar no curso de Pedagogia. Somente a LDB de 1996 possibilitou que essa formação ocorresse também no magistério de nível médio.

A Constituição Federal de 88, em especial o artigo 208, recomenda que todos os cidadãos tenham direito à educação e propõe também a inserção dos alunos com deficiência, de forma que sejam atendidos *preferencialmente* no sistema regular de ensino. Por esta razão, houve muitos questionamentos acerca de onde realmente deveria ser realizado o processo de escolarização desses alunos, pois o termo preferencialmente permitia que este continuasse a ocorrer nas instituições filantrópicas.

Jesus e Borges (2018, p.32) apontam que “a necessidade de formação dos professores é recomendada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) como fator primordial para mudanças das escolas em busca de uma educação de qualidade”. Estes documentos promulgam a importância de uma formação de qualidade, com vistas a mudanças significativas na educação e, principalmente, nos cursos de formação de professores com o intuito de suprir as novas



demandas da sociedade. Na atualidade, observa-se uma ampliação e retomada da formação em serviço, ou seja, o profissional aprende com o seu fazer diário (GARCIA, 2013)

Com o ingresso no sistema público de ensino, a Educação Especial passa por diversos questionamentos, principalmente a partir dos anos 90, no que diz respeito ao modelo tradicional de ensino para as pessoas com deficiências, bem como existem também discussões sobre os desafios de uma escola de qualidade para todos. Nesse período, Romero e Noma (2009, p.11) apontam que:

[...] a educação especial brasileira define-se como uma modalidade da educação escolar que perpassa todos os níveis de ensino e está fundamentada na utilização de referenciais teóricos e práticos adequados às necessidades específicas do seu alunado.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) em seu artigo 8º, §1º inciso III afirma que estados e municípios “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades”. O PNE estabelece, ainda, na Meta 4 que

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (p. 3).

Quanto à formação de professores, Mendes (2011 apud MATOS, 2004, p. 134) aponta que

A formação de professores para a Educação Especial no país assumiu ao longo do tempo diferentes contornos nos diversos estados brasileiros, onde alguns priorizavam os estudos adicionais para professores do ensino regular do nível médio, outros investiram na formação em nível de pós-graduação *lato sensu* e outros investiram ainda na formação específica em nível superior. Toda essa diversidade de propostas apontava uma falta de diretriz para a formação de professores da educação especial, embora o MEC tenha feito possivelmente investimentos sistemáticos, via secretarias estaduais de educação, portanto fora do circuito do sistema de Ensino Superior que ia, pouco a pouco, se ampliando no país e sempre tendo em vista a formação de professores para a proposta da integração escolar dos estudantes com deficiência.

Dessa forma, o professor de educação especial, de acordo com os textos legais que tratam da inclusão, é o professor do atendimento educacional especializado, profissional que também faz parte do corpo da escola, atendendo prioritariamente na sala de recursos multifuncionais. De acordo com Decreto nº 7611/2011 que reafirma a formação continuada, bem como a



formação de gestores, professores e demais profissionais da escola num a perspectiva inclusiva, de modo a promover um ensino de qualidade.

A formação do professor de educação especial “[...] tem ficado sob responsabilidade de instituições que promovem cursos de graduação, de aperfeiçoamento e/ou de pós-graduação no âmbito da especialização, em sua grande maioria na modalidade semipresencial e a distância” (JESUS, BORGES, 2018, p. 31). Por este motivo, em sua maioria, são as instituições de ensino superior privadas que são as responsáveis pela formação dos professores especialistas em educação especial, pois são elas que formam grande parte desses profissionais ao ofertarem cursos de especialização para essa área (MICHELS, 2009; CAMPOS, MENDES, 2015).

Em busca da resolução dessas lacunas, muitos estudiosos apontam que a superação da simplificação do currículo e a oferta de mais disciplinas que abordem essa temática propiciariam ao professor mais condições para atuarem em contextos inclusivos (MOREIRA, 2007; GARCIA, 2013 apud FORTES-LUSTOSA, PAIXÃO, 2016). Além da crença de que o ensino e a aprendizagem é complexo para esse segmento, da falta de conhecimento por parte do professor, outro aspecto que dificulta a inclusão desse alunado é a resistência do professor em trabalhar com eles e em propiciar recursos e materiais adequados, muitas vezes por não conhecer como proceder o professor acaba se esquivando desse trabalho. Por isso, o fato de existir poucas disciplinas referentes a esse campo não garante o ensino, mesmo constatando-se que há nos textos legais a obrigatoriedade de que os professores sejam formados para atender às especificidades de uma área tão ampla e tão complexa.

Outra questão diz respeito às barreiras atitudinais, fator este ainda presente na sociedade atual e que levanta a questão do papel do professor frente ao papel de ensinar a todos os alunos. A partir do momento em que o professor busca conhecer seus aprendentes independentemente de diagnósticos, adquire condição de propiciar a eles novas formas de aprendizados. Considera-se que conhecer cada aluno é imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, pois é a partir desse conhecimento que poderá elaborar estratégias, materiais e recursos adequados e eficientes, partindo de suas dificuldades, habilidades e interesses. Dessa maneira, o processo é facilitado tanto para o professor quanto para o aluno.

No contexto inclusivo, as práticas para alunos homogêneos não funcionam, nem nas salas de aula de modo geral, embora permaneçam vigentes para alguns professores não obstante a modificação de paradigma. Aqueles que conseguem ter novas visões acerca do ensinar e do aprender, conseguem desenvolver mecanismos que libertam seus alunos e se libertam também.



4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram analisados considerando os objetivos propostos. Inicialmente, a categoria referente ao Atendimento Educacional Especializado. No que diz respeito às séries, todos os professores atuam no ensino Fundamental (ver quadro 1) em turmas do 2º ao 5º ano. Os participantes planejam e elaboram materiais em parceria com a professora do AEE que, de acordo com a Portaria nº4/2009 (BRASIL, 2009, p. 3), institui as Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial, em seu artigo 13, incisos IV e VIII estabelece como atribuições professor do AEE, respectivamente:

acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola e; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

O serviço utilizado atualmente para a escolarização dos alunos PAEE na instituição em estudo é o Atendimento Educacional Especializado que acontece na sala comum no Ensino Fundamental. Ressalta-se que o fato de ocorrer na sala comum o diferencia do modelo proposto pela política, conforme os documentos norteadores (Portaria nº13/2007; Decreto 7611/11; Portaria nº 4/2009) que determinam que seja realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Esse é um grande diferencial que merece ser destacado, pois tem-se, nesse caso, algo mais próximo ao Ensino Colaborativo (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2018).

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

Quanto ao grau de satisfação, os dados apontam que 26,6% dos entrevistados indicaram grau 03 de satisfação, 40% indicaram grau 04 de satisfação e 33,3% indicaram grau 05 de satisfação com o serviço realizado. O que se pode argumentar é que, embora ocorra, conforme programado, o AEE na escola possui falhas. Sobre a necessidade deste serviço, os participantes afirmam que o veem como “sempre” necessário (100%). Esse atendimento é de suma importância para a política pública de “inclusão”, pois oferece a oportunidade ao aluno PAEE diminuir suas limitações e descobrir novas possibilidades.



Avaliação do trabalho com o PAEE

Nesse sentido, esta categoria centra-se na avaliação do professor da classe comum acerca do seu trabalho pedagógico com o aluno PAEE, enfatizando a forma de entrada dos estudantes, grau de satisfação quanto ao processo de inclusão, quanto ao conhecimento sobre as necessidades pedagógicas dos alunos, as necessidades formativas que acreditam precisar para aumentar seu conhecimento, conhecimento sobre procedimentos, materiais/recursos didáticos indicados para o trabalho com esse público, assim como recursos tecnológicos, conhecimento sobre a legislação, direitos e deveres como professor e direitos do aluno e modo como as necessidades formativas devem ser satisfeitas.

Relativamente a entrada dos alunos, 53,3% considera totalmente satisfatória a forma de inserção na escola, 40% percebe como muita satisfatória e 6,7% satisfatória. No tocante a insatisfação quanto essa entrada, a maioria dos professores (52,6%) afirma outro motivo não listado, 26,3% considera que há insuficiência de tempo para planejamento e elaboração de diferenciações, 10,5% considera que há insuficiência de apoio e/ou outros profissionais especializados, 5,2% falta de apoio de profissionais responsáveis pela Educação Especial da sua rede de ensino e 5,2% não respondeu (1 pessoa).

No que tange ao grau de satisfação quanto a inclusão realizada pela escola, 60% apresenta grau de satisfação 4, 26,6% grau 5 e 6,6% não respondeu (1 participante). Contraditoriamente, quando questionados quanto aos motivos para possível insatisfação 43,7% afirmam que há insuficiência de tempo para planejamento, 25% insuficiência de apoio e/ou outros profissionais especializados e 25% por insuficiência de formação e 6,2% por outro motivo não listado. Observa-se que há um elevado grau de satisfação com a inclusão, mas ao serem questionados, atribuem a si mesmo ou a outros as dificuldades que enfrentam, fato diretamente relacionado as condições de trabalho existentes (SILVA, MIRANDA, BORDAS, 2019; NUNES, 2008; SANINI; BOSA, 2015; BASILIO; FONSECA ALMEIDA, 2018) e a formação (FORTES-LUSTOSA, PAIXÃO, 2016; JESUS, BORGES, 2018; GARCIA, 2013)

Quanto ao grau de conhecimento acerca das necessidades pedagógicas dos alunos como um todo, 66,6% dos professores apresentam grau 4 de satisfação e os outros distribuem-se equitativamente com 13,3% nos graus 3 e 5. Quanto a frequência em que eles percebem que necessitam aumentar o conhecimento para trabalhar com alunos como um todo, 46,6% consideram que “frequentemente”, 20% “sempre” e 26,6% “às vezes”. Sobre o grau de conhecimento acerca das necessidades pedagógicas dos alunos PAEE 46,6% atribuem grau 3, 40% indicam grau 4 e 13,4% grau 5. Já com relação a frequência em que eles percebem que



necessitam aumentar o conhecimento para trabalhar com alunos PAEE 46,6% acreditam que “frequentemente”, 33,3% “sempre”, e 13,3% “às vezes”. Comparando os dois resultados é possível perceber que os professores se sentem mais à vontade para trabalhar com alunos como um todo, assim como, a maioria assume que precisa desenvolver mais conhecimentos sobre o PAEE.

No que diz respeito ao grau de conhecimento sobre procedimentos, materiais/recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos PAEE, 46,6% dos professores indicaram grau 3, 40% afirmaram grau 4 e 13,2% grau 5. A frequência com que eles acreditam ter necessidades formativas para aumentar o grau de conhecimento acerca dos procedimentos, materiais/recursos didáticos que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos PAEE, 20% indicaram “às vezes”, 40% “frequentemente” e 40% “sempre”.

Quanto ao conhecimento sobre equipamentos/recursos tecnológicos que atendam as necessidades pedagógicas do PAEE, 13,2% dos professores afirmaram que não tem nenhum conhecimento, 66,6% grau 3 de conhecimento e 19,9% possuem grau 5 de conhecimento. Essa lacuna poderia ser preenchida por uma formação mais ampla.

Sobre o conhecimento acerca da legislação que compõe a política de inclusão escola, 39,9% indicaram grau 2, ao passo que 46,6% indicaram grau 3 e 13,2% grau 5. Com relação aos direitos e deveres enquanto professor de classe comum, 40% atribuem grau 4, 33,3% grau 5 e 33,3% grau 3. Percebe-se que não há conhecimento por parte dos professores da legislação existente, como no item a seguir.

Já quanto aos direitos dos alunos PAEE, 33,3% atribuem graus 3 e 4, 13,3% atribuem graus 1 e 2 e 6,6% não respondeu a este item. Acerca do conhecimento sobre os direitos desse segmento, 53,3% consideram que necessitam aprender mais “frequentemente”, 33,3% necessitam aprender “sempre” e 13,3% “às vezes”.

Os professores apresentaram distintas respostas sobre as formas que podem viabilizar sua participação com vistas a alcançar seus objetivos referente às necessidades formativas. Desse modo, 18% apresentaram que seria mais fácil com a disponibilização de material e recurso didático para consulta autodidata, 11,1% com a experiência prática na escola e na sala de aula, 18,6% a partir do compartilhamento de opiniões ou experiências com profissionais da escola em planejamento coletivo, 18,6% com cursos de duração para aperfeiçoamento e ou atualização, 5,5% cursos de especialização a distância, 4,1% curso de especialização presencial, 4,1% cursos de especialização semipresencial, 9,7% considera que deveria ser trabalhada na formação inicial, 4,1% a partir de mestrado acadêmico, 4,1% através de mestrado profissional



e 2,7% em curso de doutorado. Verifica-se que grande parte dos professores (53,1%) dos professores consideram que seria mais fácil aprender a partir da experiência compartilhada, de forma autodidata ou em cursos à distância, ao passo que 28,8% preferem uma forma de estudo que envolva uma formação específica a nível de especialização ou mestrado e doutorado.

O que é possível perceber, a partir destes dados, é que a maioria dos professores provavelmente optaria por uma formação mais experiencial em função dos inúmeros compromissos assumidos no seu cotidiano, tanto no trabalho quanto nas relações sociais, de modo geral (SILVA, MIRANDA, BORDAS, 2019; NUNES, 2008; SANINI; BOSA, 2015; BASÍLIO; FONSECA ALMEIDA, 2018). Por outro lado, o restante ao buscar uma formação mais tradicional evidencia o que de fato a realidade mostra, pois os cursos de formação inicial não formam profissionais para trabalhar com esse público, as especializações normalmente são ofertadas por instituições privadas e há poucos mestrados no país que capacitem especificamente para essa área, como é o caso, por exemplo, da Universidade de São Carlos – São Paulo. A tendência tem sido formação em serviço e ofertada por instituições privadas (MENDES, 2011; JESUS, BORGES, 2018; GARCIA, 2013)

AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DO ALUNO PAEE

No que diz respeito a avaliação do desempenho dos alunos PAEE, as categorias dividem-se em: frequência com que correspondem às expectativas acadêmicas do ano/série e ao planejamento; frequência com que solicitam o serviço do AEE ou outro profissional para aplicar avaliação escrita, participação destes educandos em avaliações de larga escala, se há aplicação de avaliação escrita para os alunos e para o PAEE, os critérios de avaliação adotados no que diz respeito a identificar o que foi aprendido, as dificuldades, planejamento de intervenções, observações acerca do trabalho realizado, ajuda ao PAEE para adquirir autonomia, desenvolvimento e segurança, favorecer a socialização deste, analisar o trabalho docente desenvolvido, as adaptações efetivadas em avaliações escritas (duração; conteúdo; auxílio de professor de educação especial, outro profissional ou outro aluno; modo como pode ser respondidas as avaliações, modo de impressão, outra forma de diferenciação não listada), plano de transição e terminalidade específica.

Quanto ao fato de os alunos PAEE corresponder às expectativas acadêmicas do ano/série no qual se encontra, 33,3% dos professores indicou que “às vezes” eles conseguem corresponder, 26,7% apontou que “frequentemente” correspondem às expectativas e 40% “sempre” correspondem. Nesse sentido, frisa-se que mais da metade dos estudantes PAEE têm



um desempenho que atende às expectativas dos professores, o que é um indício de que estes contrariam todos que pensam que não eles conseguem se desenvolver.

Já em relação ao planejamento, os participantes indicaram que “frequentemente” os sujeitos do PAEE correspondem (100%). A esse respeito, observa-se que há um planejamento diário e intensivo dos professores para organizar o trabalho pedagógico não apenas com os alunos PAEE, mas envolvendo toda a turma. Esse planejamento envolve diretamente o professor do AEE que pode, por exemplo, fazer uma maquete que servirá para todos os alunos. Isso está de acordo com o que Franco (2012) comenta acerca do processo do planejamento.

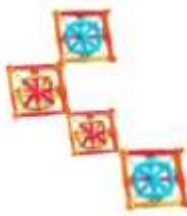
No item que se refere à frequência com a qual os professores da classe comum solicitam que o professor da educação especial aplique a avaliação escrita dos alunos PAEE em local separado do restante da turma, eles indicam que isso ocorre “frequentemente” (60%) e “sempre” (40%), pois verifica-se que o rendimento da prova escrita desses alunos é maior no trabalho um a um, assim como em função da observação de que seu desempenho é melhor ao fazerem a prova em um ambiente mais tranquilo e com o auxílio de um professor de forma individualizada. Ressalta-se que nem todos os alunos PAEE necessitam desse atendimento, pois a maioria faz a prova escrita na sala de aula com o professor da classe comum. Este fato demonstra que a instituição busca incluir esses educandos, uma vez que esse procedimento não é comumente adotado em outros locais.

Sobre a participação dos alunos em provas de larga escala, os professores apontaram que os alunos com comprometimento mais severo, como por exemplo, aqueles com Paralisa Cerebral, “nunca” (60%) participam dessas provas, pois não são e nem podem ser adaptadas e eles apresentam muitas dificuldades. Já em relação aos casos mais leves, os participantes sinalizaram que os estudantes participam “frequentemente” (20%), “sempre” (13,3%), “às vezes” (6,7%) por não apresentarem dificuldades significativas no processo.

A avaliação escrita é aplicada para todos os alunos e também para os alunos PAEE (100%), entretanto, estes recebem provas adaptadas ao nível em que se encontram no processo de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dizem respeito aos achados da pesquisa no que concerne à forma como está sendo implementada o Atendimento Educacional Especializado em escola da rede particular de ensino de Teresina-PI. Destaca-se a importância de se discutir a inclusão no âmbito das escolas privadas, pois os dispositivos legais dispõem que a escolarização do PAEE deve



ocorrer no ensino regular, regulamentadas as condições de acesso e permanência tanto no ensino público quanto no privado.

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

A escola, na perspectiva inclusiva, necessita adaptar-se a fim de atender às demandas dos alunos PAEE com o intuito de propiciar possibilidades que minorem as limitações desse público e, para isso deve dispor de ações pedagógicas, autonomia e proporcionar a interação, assim como romper com as barreiras físicas e atitudinais.

A escola particular da referida pesquisa apresenta um número de expressivo de alunos PAEE, comparando-se com as escolas da rede pública de ensino que trazem uma amostragem de 3% de alunos incluídos, ao passo que a escola supracitada inclui 5%, considerando a quantidade total do seu alunado. Destaca-se, entre os alunos PAEE, maior incidência daqueles que apresentam transtorno do espectro autista (TEA).

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

Esta escola sempre teve perfil inclusivo, pois sempre teve alunos com deficiência e, em 2013, foi criado o Serviço de Inclusão, período em que houve um aumento significativo no número de matrículas de estudantes PAEE.

Com relação a atuação prática dos professores da classe comum na área da educação especial, destaca-se que cabe ao professor da classe comum estar a frente do processo de escolarização dos estudantes PAEE, assim estes realizam adequações no conteúdo, na avaliação e no currículo desses alunos. Também realizam em parceria com a equipe de inclusão, planejamentos específicos para 3,1% dos alunos PAEE e para 6,5% realizam adequações na formatação e redução nos itens das atividades. Contudo, a maioria dos professores aponta a necessidade de melhoria na assistência dada pelo serviço de inclusão da escola.

Com relação às dificuldades destacadas os participantes do estudo destacaram a falta de tempo para planejar as atividades, o pouco conhecimento na área da educação especial e a



falta de preparo dos profissionais de apoio a inclusão. Desse modo, outro fator relevante é a relação família e escola, pois neste ponto os professores ressaltam a dificuldade no alinhamento do trabalho e o envolvimento das famílias, embora grande parte dos alunos tenham suporte de uma equipe multiprofissional externa.

No que concerne a auto eficácia, os professores que participaram deste estudo sentem-se responsáveis pelo desenvolvimento dos seus alunos PAEE. É notório nos depoimentos, o acompanhamento na sala de aula, as tentativas na elaboração de materiais que respeitem as especificidades dos alunos e as ações de interação entre professor e aluno, e alunos com seus pares.

Em razão das conclusões obtidas, considera-se importante elencar alguns pontos. Para novas pesquisas relacionadas ao professor da sala comum, sobretudo da rede particular que demonstrem dificuldades semelhantes no que diz respeito a aplicação da política de inclusão na escola, levando em consideração todas as especificidades e os níveis presentes na escola, indica-se um estudo acerca da viabilidade do ensino colaborativo, do ensino diferenciado e da implementação do Desenho Universal da Aprendizagem – DUA nas escolas regulares dessa rede.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. de, RAMOS, I. de O. R. **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2012.

CAMPOS, M. de L. I. L.; MENDES, E. G. Formação de professores para a educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental. **Revista Cocar**, Belém/Pará, Edição Especial, n.1, p. 209-227, 2015. CAST.

GARCIA, P. M. A., DINIZ, R. F., MARTINS, M. de F. A. Inclusão escolar no ensino médio: desafios da prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, 2016, p. 1000-1016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8939>> Acesso em: 19 dez. 2020.

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

GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.



JESUS, D. M. de; ALVES, E. P. **Professores e Educação Especial: formação em foco.** JESUS, D. M. de; ALVES, E. P., BAPTISTA, C. R. (Org.) Porto Alegre: Meditação/CDV/FACITEC, 2011.

JESUS, D. M., BORGES, C. S. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: quais os desenhos? *In:* OLIVEIRA, A. A. S., FONSECA, K. de A., REIS, M. R. dos. (Org.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas.** Curitiba: CRV, 2018.
LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

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

MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de educação especial. *In:* CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco.v.1.** Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.
MENDES, E. G. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. Enicéia Gonçalves Mendes, Carla Ariela Rios Vilaronga, Ana Paulo Zerbato (Org.). São Carlos: EdUFSCar. 2018.

MENDES, E. G. Tendências atuais na área de formação do professor e a perspectiva de inclusão escolar. **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; LOURENÇO, G. F (Org.). **Aparando arestas:** das políticas às práticas de inclusão escolar. Marília: ABPEE, 2018.

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

ROMERO, A.P.H.; NOMA, A.K. Políticas para a diversidade e educação especial a partir dos anos 1990. *In:* MARQUEZINE, Maria Cristina *et al.* **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial.** Londrina: ABPEE, 2009.

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

SILVA, C. A., LEMOS, D. C. R. B. **Memórias e vivências da psicologia escolar: uma prática de vanguarda no Instituto Dom Barreto.** *In:* SILVA, C. A., LEMOS, D. C. R. B. (Org.) – 1 ed. Teresina: Instituto Dom Barreto, 2017.