

## **ANÁLISIS DE LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN ESCOLAR EN UN MUNICIPIO DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR**

### ***ANÁLISE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR EM UM MUNÍCIPIO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES***

### ***ANALYSIS OF THE SCHOLAR INCLUSION POLICY IN MUNICIPALITY IN TEACHERS PERSPECTIVE***

Vivian SANTOS<sup>1</sup>  
Enicéia Gonçalves MENDES<sup>2</sup>

**RESUMEN:** En Brasil, la política de escolarización para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el sistema de educación general comenzó hace más de dos décadas, lo que resultó en la expansión de la matrícula, pero aún está lejos de garantizar el acceso al plan de estudios. La pregunta emergente es ¿cómo evaluar y monitorear la política de inclusión escolar para determinar si los resultados apuntan o no a avances en el derecho a la educación brindado a los estudiantes con NEE? El presente estudio, basado en el marco teórico metodológico del Enfoque de Ciclo de Políticas, tuvo como objetivo analizar el contexto de influencia y práctica y ofrecer subsidios para mejorar la política de inclusión escolar de un municipio. La metodología, de tipo multimétodo, contó con la participación de 46 docentes de siete escuelas, con técnicas de análisis documental, entrevista colectiva y con cuestionario cerrado. Los resultados permitieron generar 43 indicadores, distribuidos en 13 ítems, y en el conjunto de siete escuelas, con siete ítems bien evaluados, cuatro con índices regulares y dos considerados débiles. En su conjunto, los diferentes efectos de la política de un mismo municipio se evidenciaron en las siete escuelas y permitieron señalar aspectos en los que la calidad de la política puede mejorar.

**PALABRAS CLAVE:** Educación especial. Inclusión escolar. Ciclo de políticas.

**RESUMO:** No Brasil, a política de escolarização dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no sistema educacional geral iniciou-se há mais de duas décadas, resultando na ampliação de matrículas, mas ainda está longe de garantir acesso ao currículo. A questão emergente é: como avaliar e monitorar a política de inclusão escolar para averiguar se os resultados apontam ou não para avanços do direito à educação provida para alunos PAEE? O presente estudo, baseado no referencial teórico metodológico da Abordagem do Ciclo de Políticas, objetivou analisar o contexto de influência e de prática e oferecer subsídios para melhor equacionar a política de inclusão escolar de um município. A

<sup>1</sup> Universidad Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos – SP – Brasil. Doctoranda em el Programa de Posgrado en Educación Especial. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7694-4890>. E-mail: [vivi.eesp@gmail.com](mailto:vivi.eesp@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos – SP – Brasil. Profesora Titular del Departamento de Psicología. Doctorado en Psicología (USP). Becaria de Productividad en Investigación del CNPq - Nivel 1B. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3673-0681>. E-mail: [egmendes@ufscar.br](mailto:egmendes@ufscar.br)

*metodologia, do tipo multimétodo, envolveu a participação de 46 professores de sete escolas, com técnicas de análise documental, entrevista coletiva e questionário fechado. Os resultados permitiram gerar 43 indicadores, distribuídos em 13 quesitos, e, no conjunto das sete escolas, com sete quesitos bem avaliados, quatro com índices regulares e dois considerados fracos. No conjunto evidenciou-se diferentes efeitos da política de um mesmo município nas sete escolas e permitiu-se apontar aspectos nos quais a qualidade da política pode melhorar.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação especial. Inclusão escolar. Ciclo de políticas.

**ABSTRACT:** *In Brazil, the schooling policy for students with Special Educational Needs (SEN) in general education system began more than two decades ago, resulting in the expansion of enrollments. However, it is still far from guaranteeing access to the curriculum. The emerging question is how to evaluate and monitor the school inclusion policy to ascertain whether the results point to advances in the right to education provided for SEN students? The present study, based on the theoretical methodological framework of the Policy Cycle Approach, aimed to analyze the context of influence and practice and offer subsidies to address the school inclusion policy of a municipality. The methodology, a multimethod type, involved the participation of 46 teachers from seven schools, with techniques of document analysis, collective interview and with structured questionnaire. The results allowed generating 43 indicators, distributed in 13 items, and in the set of 7 schools, and seven items well evaluated, four resulted in regular indexes and two items considered weak. As a whole, different effects of the policy of the same municipality were evident in the seven schools and allowed to point out aspects in which the quality of the policy can improve.*

**KEYWORDS:** *Special education. School inclusion. Policy cycle.*

## Introducción

El diseño trazado por una determinada política es la forma en que la sociedad pretende definir sus líneas de actuación a partir de sus valores éticos (BALL, 1990). En la política de escolarización de los alumnos del Público Objetivo de la Educación Especial (PAEE), en el contexto global, hubo un tiempo en que estas personas ni siquiera eran consideradas educables. Más tarde, cuando las escuelas se popularizan, conquistaron la oportunidad de entrar, pero en contextos separados de escuelas e instituciones especiales. Y hasta los años 70 no se empezó a considerar su escolarización en escuelas comunes a nivel mundial. Estas influencias del contexto internacional también llegaron a Brasil, con impactos diferentes en un país de dimensiones continentales, con 26 sistemas educativos estatales, más el sistema del Distrito Federal, además de las 5.570 realidades diferentes en los municipios.

Larner y Laurie (2010) estudian cómo intervienen múltiples actores, geografías y traducciones en los procesos de transferencia de políticas, que denominan

"glocalización", la interacción entre las formas globales con las circunstancias locales. En este sentido, Ball (2005) señala elementos políticos como factores influyentes en el entorno político, tales como: a) el neoliberalismo con el idealismo del mercado; b) las nuevas redes de gobernanza; c) la performatividad y; d) la nueva forma de gestión pública, que incorpora procedimientos específicos del sector privado, el culto a la excelencia y la calidad. Así, los macroprocesos a través de los cuales la expansión del mercado, las formas de vida, los cambios culturales que implica la lógica de las nuevas formas de acumulación, distribución y circulación del capital, impactan fuertemente en la gobernanza de los países, estados y municipios en las nuevas necesidades de legitimación de los procesos de los micro contextos en la vida cotidiana de las instituciones (BALL, 2014).

En Brasil, la defensa de la escolarización de los alumnos con NEE en el sistema educativo general aparecerá como una combinación de fuerzas entre los movimientos nacionales de personas con discapacidad y la influencia de las convenciones internacionales, promovidas por los organismos multilaterales que forjaron las reformas educativas en la década de 1990. Sin embargo, fue a partir de 2003, y a raíz de la reorientación de las políticas educativas con los nuevos cambios en la legislación de la educación básica a la educación superior (DOURADO, 2007), que surgieron programas y acciones que tenían como objetivo ampliar el acceso a la escolarización en las clases comunes de las escuelas regulares a los estudiantes del PAEE. A partir de entonces se observa el incremento de la matrícula de alumnos de PAEE escolarizados en aulas comunes en todo el país, que pasó de 110.536 en 2002 a 1.090.805 en 2019 (INEP, 2002; 2019).

La Ley 13.005/2014, que aprobó el Plan Nacional de Educación (PNE), anunciaba en la Meta 4 la necesidad de universalizar el acceso a las escuelas y a la Asistencia Educativa Especializada (AEE) de los alumnos del PAEE en los próximos 10 años, reconociendo que el país aún necesitaba asegurar la escuela y la calidad de la educación a esta porción de la población. El PNE también dispuso que el gobierno buscaría ampliar el alcance de la investigación sobre el perfil de las poblaciones de cuatro a 17 años, con discapacidad, para evaluar y monitorear las metas establecidas (BRASIL, 2014).

Sin embargo, en el caso específico de la Meta 4, que se refiere a la Educación Especial, los indicadores cuantitativos no permiten monitorear la evolución del derecho a la educación de los estudiantes con necesidades especiales, dado que muchos estudiantes ni siquiera participan en las evaluaciones a gran escala que se realizan en el país (MENDES;

CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015), y los procesos de identificación del estudiante con necesidades especiales en los sistemas educativos aún son precarios (SANTOS, 2017).

Así, la pregunta que surge es cómo evaluar y monitorear la política de inclusión escolar para determinar si los resultados apuntan o no a avances en el derecho a la educación de los estudiantes de educación especial, y este estudio se centra en esta cuestión, con el Enfoque del Ciclo de Políticas (ACP) (BOWE; BALL; GOLD, 1992) y la Teoría de la Acción Política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) como marco analítico.

El ACP es una herramienta teórica y metodológica para los estudios de políticas educativas (MAINARDES; MARCONDES, 2009), que propone el estudio de un ciclo continuo compuesto por tres contextos interrelacionados: de influencia, de producción de textos y de práctica. Los tres contextos no tienen una secuencia de pasos lineales, dimensión temporal o secuencial (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

El contexto de influencia consiste en el espacio en el que se inician las políticas públicas, o el espacio en el que se construyen los discursos políticos y se definen los conceptos clave. El contexto de la producción de textos implica documentos oficiales, comentarios formales o informales que pretenden dar sentido a los textos oficiales. Las respuestas a los textos se dan a través del tercer contexto, de la práctica, en el que la política no es simplemente implementada, sino interpretada y recreada por los actores del espacio escolar (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

La Teoría del Rendimiento sugiere tener en cuenta las dimensiones contextuales de la política en cuatro dimensiones: contextos situados, culturas profesionales, contextos materiales y contextos externos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). En los contextos situados, se considera cómo los miembros del cuerpo escolar han construido una visión sobre las escuelas en cuestión. Las culturas profesionales se refieren al modo en que los profesionales se vinculan a un equipo y a la forma en que su función influye en su comprensión de la política. Los contextos materiales son los aspectos físicos de las escuelas, su personal y sus infraestructuras. Por último, los contextos externos incluyen las presiones de las evaluaciones externas y las expectativas respecto a una escuela concreta y al trabajo de sus profesionales (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Este estudio tiene como objetivo analizar la política de inclusión escolar de un municipio a partir de las percepciones de los profesores de educación común, centrándose en los elementos del contexto de influencia y de la práctica, además de producir subsidios para equiparar mejor la política analizada en el municipio investigado.

## **Metodología**

El estudio implicó un diseño multimétodo o mixto (YIN, 2010), se desarrolló en una red municipal de una pequeña ciudad del interior del estado de São Paulo, con una población estimada de unos 59 mil habitantes en 2016 (SEADE, 2017). El estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación Humana (CEP) de la Universidad Federal de São Carlos (número de CAAE: 68140317.9.0000.5504).

El diseño implicó el estudio de documentos oficiales del municipio, entrevistas con dos personas señaladas como referentes en el proceso histórico de la política de Educación Especial, análisis de indicadores estadísticos de la matrícula de los alumnos del PAEE, aplicación de un cuestionario estructurado con profesores de educación común y una entrevista colectiva con el grupo de profesores participantes. Participaron en el estudio 46 profesores de educación común, la mayoría graduados en la universidad (98%), 14 (30%) con especialización en el área de Educación Especial, 41 (89%) enseñaban en los primeros años de la escuela primaria, cuatro (9%) en los últimos años y sólo uno (2%) en preescolar.

El instrumento utilizado fue el "Cuestionario de Análisis de la Política de Inclusión Escolar - Profesores de Educación Común - QUAPOIE-PEC, tercera versión" (LACERDA; MENDES, 2016), que consta de 292 ítems, clasificados en 13 preguntas y 42 indicadores. Los ítems del cuestionario se agruparon en indicadores, y éstos se agregaron para componer las preguntas. Los indicadores y las preguntas podían alcanzar valores mínimos de 0 a un máximo de 10, y se asignaron valores ponderados proporcionales a las alternativas de respuesta de cada ítem, y a cada ítem, en función de su relevancia para la composición de ese indicador. A partir de los valores totales de los indicadores, se obtuvieron los promedios del ítem. Los datos cualitativos se recogieron a través de una entrevista colectiva con grabación de audio, posteriormente transcrita para complementar el análisis de los datos cuantitativos.

Para este estudio, debido a la necesidad de delimitación, se priorizó el análisis de los datos obtenidos con los profesores a través de los cuestionarios y, eventualmente, se hace referencia a datos estadísticos, documentos y entrevistas con directivos, para contextualizar mejor el análisis de los indicadores.

## **La política de Educación Especial del municipio**

El municipio estudiado fue fundado a finales del siglo XVI, donde había un gran número de granjas, y se estableció un asentamiento en el lugar alrededor de 1800, tardando

unos 75 años en convertirse en ciudad (IBGE, 2019). En 2018, tenía una población estimada de aproximadamente 60.000 habitantes.

La creación de la institución especializada de la Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales (APAE), a principios de la década de 1970, coincide con las primeras iniciativas del gobierno federal de política de Educación Especial en el país (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016). Esta política de institucionalización se mantuvo desde los años 70 hasta mediados de los 90 y, paralelamente, se crearon clases especiales en las escuelas públicas de la ciudad.

No fue hasta 1996 cuando el municipio tuvo su primera iniciativa para incluir a los alumnos con discapacidad en la red municipal, un movimiento que coincidió con el proceso de municipalización de la educación primaria. En ese momento, se comenzó a ofrecer un servicio de apoyo prestado por un equipo multidisciplinar de una institución especializada, en convenio con el ayuntamiento, a las escuelas con matrícula de alumnos del PAEE.

En 2005, con un nuevo cambio en la gestión municipal, este servicio de apoyo fue asumido por el gobierno municipal, y la idea de que el mejor lugar para la escolarización sería la clase común también llegó al contexto local, como reflejo de lo que se propagaba en el contexto nacional (BRASIL, 2004; MENDES, 2006).

En 2008, el municipio se sumó a la propuesta política del gobierno federal, dando centralidad a los servicios de AEE, transformando las antiguas clases especiales en Aulas de Recursos Multifuncionales (SRM), y manteniendo un aula de recursos para alumnos con discapacidad visual. Según los datos del censo escolar, había unos 30 alumnos del SENAP en las escuelas municipales antes de que comenzara la política de inclusión escolar. Entre 2008 y 2010, este número aumentó a unos 70 estudiantes. De 2010 a 2013 la matrícula siguió aumentando, y a partir de 2013, al contrario de lo que se observa en el país, hay una disminución continua del número de matrículas de estos alumnos en las clases regulares del municipio. La dirección explicó este descenso como resultado de la adopción de criterios más estrictos en la identificación de los estudiantes de PAEE.

En 2018, año en que se inició este estudio, la institución APAE prestó servicios especializados a alumnos con discapacidad intelectual clasificada como "moderada" a "severa" que no asistían a escuelas regulares. La configuración del apoyo en la red municipal implicó a la AEE en SRM. Además, el equipo multidisciplinar ofrecía servicios indirectos, como formación continua y proyectos con enfoques específicos.

El estudio se realizó en 2018 y 2019, en siete escuelas municipales con matrícula de alumnos de PAEE, denominadas E1 a E7. E2 fue el centro con mayor número de alumnos de

PAEE (17), seguido de E3 (11), E6 y E1 (8), E5 y E7 (7). En cuanto al género, en todos los centros estudiados hubo un predominio de alumnos de PAEE de sexo masculino, con proporciones que oscilaron entre el 53% (E2) y el 100% (E4). En cuanto a la categoría EEAP, hubo un predominio de alumnos con discapacidad intelectual (37 alumnos). El Trastorno del Espectro Autista fue la segunda categoría con mayor incidencia (15), seguida de la discapacidad física (9) y la discapacidad auditiva (8), la baja visión (4) y la discapacidad múltiple (2).

### Calidad de la política de inclusión escolar en el municipio basada en indicadores en la evaluación de los profesores

El análisis de los resultados de los cuestionarios dio como resultado 42 indicadores, distribuidos en 13 preguntas. Los indicadores y las preguntas podían alcanzar valores entre cero y diez, y se clasificaron a efectos de interpretación de la siguiente manera: las puntuaciones entre 0 y 2,0 como insuficientes; 2,01 y 4,00 como débiles; 4,01 y 6,0 como regulares; 6,01 y 8,00 como buenas; y 8,01 y 10 como muy buenas. Los resultados obtenidos para los indicadores y los ítems en las escuelas estudiadas se muestran en la Tabla 1.

**Tabla 1** – Relación de los índices obtenidos en los indicadores por escuela

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	M.
I 1	7,67 - B	7,33 - B	8,00 - B	8,00 - B	8,00 - B	7,20 - B	8,00 - B	7,67 - B
I 2	5,50 - R	6,90 - B	6,14 - B	5,00 - R	7,30 - B	3,20 - F	6,25 - B	4,54 - R
<b>Promedio global del Punto I – Formación: 6,75 – B</b>								
I 3	7,67 - B	7,33 - B	8,00 - B	8,00 - B	8,00 - B	7,20 - B	8,00 - B	7,67 - B
<b>Promedio global del Punto II – Condiciones laborales: 8,34 - B</b>								
I 4	3,67 - F	3,42 - F	5,57 - R	5,60 - R	5,00 - R	4,67 - R	6,75 - B	4,67 - R
I 5	8,60 - MB	7,10 - B	8,86 - MB	8,40 - MB	8,83 - MB	8,00 - B	10,00 - MB	8,35 - MB
<b>Promedio global del Punto III – Organización escolar: 6,75 – B</b>								
I 6	4,08 - R	5,00 - R	2,81 - F	3,60 - F	4,33 - R	3,75 - F	4,67 - R	4,12 - R
<b>Promedio global del Punto IV – Identificação do PAEE: 4,03 – R</b>								
I 7	10,00 - MB	9,88 - MB	10,00 - MB	10,00 - MB	10,00 - MB	9,67 - MB	10,00 - MB	9,92 - MB
I 8	10,00 - MB	9,88 - MB	9,90 - MB	9,00 - MB	10,00 - MB	8,67 - MB	9,17 - MB	9,57 - MB
I 9	10,00 - MB	9,94 - MB	10,00 - MB	9,98 - MB				
I 10	9,17 - MB	8,91 - MB	10,00 - MB	6,00 - R	7,50 - B	8,00 - B	10,00 - MB	8,63 - MB
<b>Promedio global del Punto V – Apoyos personales para el estudiante PAEE: 9,49 - MB</b>								
I 11	8,67 - MB	6,83 - B	8,57 - MB	8,80 - MB	6,17 - B	8,17 - MB	9,00 - MB	7,83 - B
I 12	7,33 - B	5,58 - R	5,14 - R	4,00 - F	4,83 - R	5,17 - R	6,00 - R	5,46 - R
I 13	1,67 - I	0,83 - I	1,43 - I	2,00 - I	0,83 - I	0,83 - I	0,00 - I	1,09 - I
I 14	6,00 - R	2,08 - F	2,14 - F	1,00 - I	0,00 - I	2,50 - F	1,25 - I	2,20 - F
I 15	0,83 - I	3,58 - F	4,29 - R	4,40 - R	0,00 - I	2,83 - F	4,00 - F	2,89 - F
I 16	0,00 - I	2,08 - F	2,29 - F	2,20 - F	2,50 - F	3,50 - F	0,00 - I	1,91 - I
<b>Promedio global del Punto VI – Apoyos pedagógicos para el estudiante PAEE: 3,56 - F</b>								
I 17	10,00 - MB	8,33 - MB	10,00 - MB	10,00 - MB	9,17 - MB	5,83 - R	8,75 - MB	8,80 - MB
I 18	4,67 - R	5,08 - R	5,40 - R	4,00 - F	5,83 - R	1,50 - I	2,50 - F	4,13 - R
<b>Promedio global del Punto VII – Gestión Democrática: 6,46 - B</b>								
I 19	5,33 - R	5,58 - R	9,00 - MB	5,00 - R	5,83 - R	5,17 - R	7,00 - B	5,83 - R
I 20	4,50 - R	3,58 - F	5,57 - R	5,20 - R	5,00 - R	1,67 - I	3,75 - F	4,13 - R
<b>Promedio global del Punto VIII – Planificaciones : 4,98 - R</b>								
I 21	8,00 - B	6,50 - B	6,71 - B	8,20 - MB	7,33 - B	6,50 - B	7,25 - B	7,09 - B
I 22	4,33 - R	2,08 - F	4,29 - R	3,00 - F	4,17 - R	1,17 - I	2,50 - F	3,00 - F
I 23	5,33 - R	5,00 - R	5,71 - R	6,60 - B	5,67 - R	6,00 - R	4,75 - R	5,52 - R
I 24	4,50 - R	4,42 - R	4,29 - R	4,20 - R	5,00 - R	3,50 - F	5,50 - R	4,43 - R

I 25	3,50 - F	2,42 - F	1,43 - I	1,20 - I	4,00 - F	1,33 - I	2,50 - F	2,35 - F
<b>Promedio global del Punto IX – Estrategias de enseñanza: 4,54 - R</b>								
I 26	4,17 - R	3,50 - F	6,43 - B	4,00 - F	4,33 - R	2,33 - F	1,25 - I	3,85 - F
I 27	8,00 - B	5,67 - R	4,71 - R	9,20 - MB	8,67 - MB	6,17 - B	6,25 - B	6,72 - B
I 28	7,00 - B	4,83 - R	6,86 - B	9,20 - MB	6,67 - B	4,00 - F	3,50 - F	5,91 - R
I 29	6,17 - B	4,50 - R	6,43 - B	5,00 - R	6,67 - B	6,83 - B	2,75 - F	5,50 - R
I 30	8,50 - MB	7,58 - B	6,57 - B	8,00 - B	9,33 - MB	5,17 - R	6,75 - B	7,43 - B
I 31	0,00 - I	0,00 - I	0,00 - I	0,00 - I	0,00 - I	0,00 - I	0,00 - I	0,00 - I
<b>Promedio global del Punto X – Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos PAEE: 4,90 - R</b>								
I 32	0,83 - I	0,92 - I	0,14 - I	0,80 - I	2,00 - I	0,17 - I	0,25 - I	0,76 - I
I 33	8,17 - MB	6,67 - B	7,00 - B	6,60 - B	8,33 - MB	5,67 - R	8,25 - MB	7,13 - B
I 34	7,67 - B	5,92 - R	6,71 - B	7,40 - B	5,50 - R	5,50 - R	7,75 - B	6,48 - B
I 35	9,33 - MB	9,42 - MB	10,00 - MB	9,00 - MB	10,00 - MB	8,83 - MB	9,50 - MB	9,46 - MB
I 36	2,67 - F	1,67 - I	1,00 - I	1,60 - I	4,17 - R	2,17 - F	4,50 - R	2,33 - F
I 37	6,00 - R	5,00 - R	4,71 - R	8,00 - B	5,33 - R	7,33 - B	8,75 - MB	6,09 - R
<b>Promedio global del Punto XI – Interacciones: 6,46 - B</b>								
I 38	9,33 - MB	8,42 - MB	8,14 - MB	8,20 - MB	9,67 - MB	8,50 - MB	9,50 - MB	8,74 - MB
<b>Promedio global del Punto XII – Actitudes con relación a la inclusión escolar: 8,82 - MB</b>								
I 39	3,83 - F	1,50 - I	2,86 - F	3,80 - F	4,67 - R	4,33 - R	2,50 - F	3,13 - F
I 40	2,67 - F	3,67 - F	2,71 - F	4,20 - R	4,67 - R	3,67 - F	4,25 - R	3,63 - F
I 41	5,50 - R	6,67 - B	5,57 - R	7,40 - B	6,50 - B	7,00 - B	5,75 - R	6,37 - B
I 42	0,00 - I	0,33 - I	0,29 - I	0,00 - I	0,33 - I	1,00 - I	0,00 - I	0,30 - I
<b>Promedio global del Punto XIII – Sentido de auto eficacia: 3,42 - F</b>								

Fuente: Datos propios obtenidos por medio del análisis de los resultados de las encuestas QUAPOIE-C

Los índices globales alcanzados por los 13 ítems, en los siete colegios, mostraron que dos de ellos (15%) fueron calificados como muy buenos, el Punto V - Apoyo personal al alumno con necesidades especiales (9,49) y el Punto XII - Actitudes hacia la inclusión escolar (8,82). Cinco ítems (38%) tuvieron índices considerados buenos, a saber, el punto I - Formación (6,75), el punto II - Condiciones de trabajo (8,34), el punto III - Organización escolar (6,75), el punto VII - Gestión democrática (6,46) y el punto XI - Interacciones (6,46). Cuatro de los ítems dieron lugar a índices considerados regulares (31%): Punto IV - Identificación del PAEE (4,03), Punto VIII - Planificación (4,98), Punto IX - Estrategias de enseñanza (4,54) y Punto X - Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos del PAEE (4,90). Por último, dos preguntas (15%) dieron lugar a índices considerados débiles, que fueron: Punto VI - Apoyos pedagógicos para los alumnos de PAEE (3,56) y Punto XIII - Sentido de autoeficacia de los profesores ordinarios en relación con la enseñanza de los alumnos de PAEE (3,42).

En cuanto a las escuelas, considerando los 42 indicadores analizados, se encontró que la proporción de índices considerados como muy buenos o buenos oscilaba entre el 48% (E3 y E7) y el 36% (E6). Por otro lado, la proporción de indicadores considerados débiles o insuficientes osciló entre el 46% (E6) y el 19% (E5). Estos resultados indican que entre 1/5 a 1/2 de los 42 los indicadores se consideraron débiles o insuficientes, lo que indica que hay muchos puntos que mejorar en la política del municipio. Además, se observa que los indicadores de E1, E3 y E5 fueron mejor evaluados, mientras que E2 y E6 mostraron una mayor proporción de indicadores débiles e insuficientes y una menor proporción de

indicadores buenos o muy buenos, lo que demuestra que las políticas producen efectos diferentes en las escuelas. En la secuencia, detallaremos algunos indicadores de las preguntas, especialmente los considerados débiles o regulares, que señalaban aspectos que debían mejorarse en la política de inclusión escolar del municipio.

En el Punto VI (apoyo pedagógico al alumno PAEE) e consideró la existencia de profesionales de apoyo PAEE, con profesores de Educación Especial (AEE) que trabajan en la modalidad itinerante, existencia de asistencia en el aula (enseñanza colaborativa o *bidocência*) y asistencia del equipo multidisciplinar. También se puntuó el grado de satisfacción de los profesores con todos estos tipos de servicios de apoyo enumerados.

Cabe destacar que el servicio de AEE (indicador 11) fue bien evaluado en las siete escuelas, mostrando la satisfacción de los profesores titulares, aunque no necesariamente durante el periodo extraescolar. Los profesores explicaron que la red tenía un número considerable de alumnos que vivían en zonas rurales, dependían del transporte público con horario fijo, lo que implicaba la prestación de AEE en el mismo turno para que pudieran beneficiarse del servicio, realidad similar encontrada en estudios sobre otros municipios brasileños (ANACHE et al., 2014).

En cuanto al servicio de apoyo pedagógico prestado por profesores especializados en el aula común (indicador 13), sólo una pequeña parte del profesorado reconoció la existencia de este servicio. En el grupo de discusión se constató que, a pesar de las intenciones expresadas en varios documentos oficiales, el municipio seguía sin ofrecer sistemáticamente el apoyo del profesor especializado en el aula común.

En cuanto al apoyo pedagógico de los profesores itinerantes (indicador 14), aunque había sido señalado por la dirección, y también se mencionaba en los documentos oficiales, sólo una parte de los profesores informó de que este servicio se ofrecía en sus respectivos centros, lo que indica que, o bien el servicio no era sistemático, o bien no era percibido o comprendido por los profesores.

En cuanto al servicio de apoyo pedagógico (indicador 15) o de tutoría para alumnos con dificultades académicas, que, aunque no es exclusivo para alumnos de educación especial, es otra opción de apoyo y permite reducir la demanda de PAEE, también se encontró que los profesores de PAEE también acudían a "apoyar a los alumnos". Los participantes de todas las escuelas, excepto la E5, confirmaron la existencia de este servicio y, según el director, desde que el municipio había adoptado criterios más estrictos en el proceso de identificación, el número de alumnos considerados de educación especial había disminuido. Así, para no cerrar

servicios ni reducir la carga de trabajo de los profesores especializados, asumieron también el servicio de apoyo a los alumnos con dificultades académicas.

En cuanto al servicio de profesionales de apoyo, contratados para dar soporte a las necesidades personales de los alumnos PAEE (locomoción, alimentación, higiene y comunicación), las profesoras informaron que la frecuencia requerida para este tipo de servicio era baja, y otras profesoras desconocían la presencia de estos profesionales en la red escolar, indicando que la presencia de alumnos con niveles de deficiencia múltiples y más severos era pequeña. Cabe destacar que el municipio también contrató pasantes de la carrera de Pedagogía para apoyar a los estudiantes en el aula.

Por último, en lo que respecta a otros servicios prestados por profesionales del equipo multidisciplinar, sólo aproximadamente el 30% de los profesores conocía la existencia de este servicio en la red, y ninguna profesora de las escuelas E1 y E7 informó de que su escuela contaba con este tipo de apoyo. La mayoría de las profesoras que declararon conocer este servicio lo evaluaron negativamente. Así, aunque el municipio contaba con un equipo multidisciplinar a disposición de la red desde hace más de 10 años, parece que el servicio requería una revisión para lograr una mayor visibilidad y eficacia.

En resumen, se observó que en el Punto VI (apoyo pedagógico al alumno PAEE), lo que les impactó no fue la evaluación del AEE en el SRM, sino los otros servicios (apoyo pedagógico, coenseñanza o educación dual, servicio itinerante, profesional de apoyo y equipo multidisciplinario), que fueron considerados por los profesores como insuficientes o ineficientes. Así, aunque el municipio proporcionó la organización de una red de servicios de apoyo con una oferta diversificada de apoyo, además de la AEE en SRM, la estructuración e integración de los servicios, la cobertura para todas las escuelas, así como su visibilidad y eficiencia, todavía parecía un objetivo a alcanzar.

El segundo punto evaluado como crítico fue el “Sentido de autoeficacia”<sup>3</sup> (Punto XII). Este punto tuvo en cuenta evaluar el nivel de conocimiento, la autoevaluación del trabajo docente y las demandas de formación. El indicador 39 cuestionaba el nivel de conocimiento del docente con relación a las necesidades pedagógicas de sus alumnos en general, y de sus alumnos PAEE en particular. El indicador 40 versaba sobre el nivel de conocimiento del docente con relación: a) a los procedimientos/materiales/recursos didácticos y equipos/recursos tecnológicos que atendieran a las necesidades pedagógicas de sus alumnos

<sup>3</sup> La autoeficacia se entiende como “[...] el juicio de un profesor sobre sus propias capacidades para lograr el compromiso de los estudiantes y los resultados de aprendizaje deseados, incluso entre aquellos que pueden ser difíciles o desmotivados” (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001, p. 783).

PAEE; b) las legislaciones que componían la política de inclusión escolar; c) a los derechos y deberes del docente como profesor de clase común que tenía alumnos PAEE; y d) a los derechos de los alumnos PAEE. El indicado 41 cuestionaba el docente El indicador 41 preguntaba al profesor sobre la autoevaluación de sus diferenciaciones en las prácticas de enseñanza para satisfacer las necesidades de sus alumnos de EAP y la gestión de las relaciones de prejuicio en las escuelas. Finalmente, el indicador 42 evaluaba las exigencias formativas de los profesores, y traía los mismos ítems del indicador anterior, esperando, sin embargo, que el profesor no señalara exigencias formativas en los temas

En esta pregunta, el único indicador que mostró resultados clasificados como buenos fue el relacionado con la autoevaluación de los profesores (I41). Los indicadores 41 y 42 son complementarios, ya que si el profesor indicó que tenía conocimientos, también debería puntuar que no necesitaba formación sobre este tema, y los resultados de los profesores titulares mostraron coherencia, es decir, a mayor conocimiento, menor índice de necesidad de formación.

El sentido de autoeficacia es uno de los factores que determinan las concepciones de los profesores sobre su capacidad para enseñar a sus alumnos (CASANOVA; AZZI, 2015), lo que indica que las bajas puntuaciones obtenidas en este ítem en su conjunto pueden incluir problemas relacionados con la práctica docente, tal y como expresaron los profesores del aula común durante el grupo focal:

*[...] Creo que es frustrante, no puedo cumplir con la dificultad que necesitan ayuda. No tengo competencia ni capacidad para ello (P17, profesora de aula común).*

*[...] Lo intenté, pero aun así no pude ayudar... no hay manera" (P3, profesora de aula común).*

*[...] hasta que no entendamos cómo es la niña, cuál es su dificultad, la forma en que vas a llegar a ella... es doloroso. Porque quieres ayudar, quieres hacerlo, pero al mismo tiempo te sientes impotente, así que seguimos buscando ayuda de la persona que no está sintiendo la misma situación que nosotros, así que, siento dificultad, no soy feliz trabajando con la inclusión. Creo que no estoy preparado para esa situación, sufro demasiado con esto. (informe de la profesora P3).*

También es destacable que los discursos sobre la autoevaluación retratan las diferencias en las culturas profesionales de los centros, ya que los profesores evaluaron positivamente su propio trabajo con otros alumnos, pero ninguno de ellos evaluó positivamente su trabajo con los alumnos de PAEE (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Además de los dos temas descritos que fueron considerados más críticos, otros cuatro temas fueron evaluados como regulares, y sus indicadores serán analizados para señalar otros

puntos que podrían mejorar la calidad de la política del municipio, ellos son: Punto IV - Identificación del PAEE (4,03), Punto IX - Estrategias de enseñanza (4,54), Punto X - Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos de PAEE (4,90) y Punto VIII - Planificación (4,98).

El Punto IV analizaba el proceso de identificación de los alumnos PAEE, consistente en un indicador que se consideraba ideal si el alumno PAEE contaba con un informe clínico y un dictamen educativo, si el profesor tenía acceso a la planificación educativa individualizada del alumno o documento similar, y si había el mayor número posible de miembros participando en el proceso de identificación para minimizar posibles sesgos. Todas las escuelas tuvieron puntajes entre débiles y regulares, resultado que muestra que, aunque los alumnos con necesidades especiales tengan identificación, ésta ocurrió de forma no participativa, pues los alumnos fueron identificados ya sea por evaluación médica, ya sea por evaluación de los profesores, pero, en la mayoría de los casos, por la institución filantrópica especializada asociada al municipio. En general, la identificación fue realizada por profesionales de la salud, no involucró a los profesionales de la escuela y, aunque permitió cierta homogeneidad en los criterios, no se proporcionó información importante a los profesores que trabajarían con los alumnos.

El Punto IX se refería a la práctica pedagógica y estaba compuesta por cinco indicadores. El indicador 21 esperaba que los alumnos PAEE participaran en todas las actividades del aula común, con diferenciaciones en las prácticas docentes cuando fuera necesario, y que esto se planificara con el apoyo del profesor de Educación Especial y se evaluara como satisfactorio, que el profesor interactuara en ocasiones de forma individual con los alumnos PAEE y comprobara si estaban realizando las actividades. Los otros indicadores de esta pregunta pretendían verificar si el profesor realizaba diferenciaciones, cuando éstas eran necesarias para sus alumnos PAEE, de contenidos, estrategias de enseñanza, materiales/recursos didácticos e infraestructura del aula, y también si el profesor de Educación Especial ayudaba en la aplicación de estas medidas.

Los datos del cuadro 1 muestran que, a excepción de las escuelas E2 y E3, las puntuaciones obtenidas en el indicador 21 (participación en actividades) se consideraron buenas, mientras que en los demás indicadores todas las puntuaciones oscilaron entre insuficiente y regular. Por lo tanto, estos datos permitieron estimar que, aunque los alumnos participaban en las actividades del aula común, las diferenciaciones para la enseñanza no se realizaban en la medida necesaria, lo que podía influir directamente en el acceso de estos alumnos al currículo. Los resultados sugieren que los alumnos con necesidades educativas

especiales del aula común estaban sometidos a las mismas condiciones de enseñanza que el resto de los alumnos, y si necesitaban alguna medida igualadora para que la enseñanza fuera más eficaz, estas medidas no se adoptaban, posiblemente porque los profesores del aula común no sabían cómo responder a la diversidad de estos alumnos.

El Punto VIII analizaba las formas de planificación existentes dirigidas a los alumnos con necesidades especiales, y constaba de dos indicadores. Se consideró adecuado para el indicador 19 la existencia de reuniones de planificación educativa individualizada o similar para los alumnos con necesidades especiales, así como una carga de trabajo suficiente de los profesores de aula ordinaria para planificar la educación de los alumnos con necesidades especiales en sus respectivas clases, y que tuvieran una colaboración satisfactoria con el profesor de educación especial. Para el segundo indicador de esta pregunta, se esperaba que las reuniones documentadas de planificación colectiva del currículo se celebraran mensual o bimensualmente, lo que debería ser suficiente para planificar la enseñanza para los alumnos PAEE.

En total, sólo cuatro profesores de las escuelas E3, E4, E5 y E7 informaron de que había reuniones con los profesores de Educación Especial para la planificación. Algunos de los otros profesores indicaron que, aunque había este tipo de reuniones, no participaban. Por otra parte, cuando se les preguntó por el tiempo disponible en sus respectivas cargas de trabajo para la planificación de los alumnos con necesidades especiales, sólo cinco profesores de aulas ordinarias dijeron tener tiempo suficiente para ello (un profesor de E2, E4 y E5, y dos de E3).

Los datos sobre la planificación reflejan la importancia de una lectura multidimensional en el análisis de las políticas educativas, ya que esto permite comprender que el rendimiento de la política es también un reflejo de los contextos materiales, es decir, de las inversiones en recursos humanos de estas escuelas, o de la falta de ellas. Ball (2016) explica que cuanto más alejado esté un texto de la realidad escolar, más compleja será su actuación, y las desigualdades del contexto local influyen en esta actuación.

La falta de tiempo para planificar actividades para los alumnos con PAEE explica el bajo índice de diferenciación en la enseñanza por parte de los profesores ordinarios:

*[...]Hay una que tiene un informe y tengo ocho que tienen una dificultad absurda, hay uno que le enseño el preescolar, porque no sabe ni las palabras. Y el resto de la clase quiere leer, hacer cosas, así que estoy perdida, porque creo que después de tanto trabajo, quiero prestarles atención, pero no puedo, porque la clase se mueve y me piden más*

*actividades, terminan: 'tía ya he terminado, ya he terminado', y vas a dejar que la clase se haga una foto, así que elijo una al día, de estas 8. Así que quiero decir que no siento que esté haciendo mucho, pero ya está, porque la clase tiene que moverse. (Informe de profesora de clase común en el grupo focal).*

Tales aspectos reflejan principalmente los contextos materiales, ya que tanto la carga lectiva, parte componente del coste fijo de los centros a través de los salarios de los empleados, como la dotación de recursos para la actuación con el alumnado del PAEE en atención especializada, son componentes de los presupuestos escolares, que, como traen Ball, Maguire y Braun (2016, p. 54), "[...] son quizás los más 'materiales' de todos los factores contextuales". 54), "[...] son, tal vez, el más 'material' de todos los factores contextuales", además, en consonancia con esta cuestión, cabe señalar que las decisiones sobre la financiación pueden "[...] dar forma a las decisiones de inversión de manera inesperada, de modo que, en particular, los gastos de capital se convierten menos en prioridades y más en oportunidades".

En cuanto a la enseñanza de los alumnos de PAEE, también tenemos los datos del Punto X, sobre la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos de PAEE, compuesta por seis indicadores. Se encontró que la mayoría de las puntuaciones oscilaban en los indicadores de esta pregunta entre regular e insuficiente, lo que demuestra la falta de ajustes en la evaluación del aprendizaje de los alumnos PAEE. También es importante señalar que el indicador 31 tuvo una puntuación nula en todos los centros, ya que todos los profesores participantes respondieron que no realizaban planes de transición para ningún alumno PAEE.

Salvo en los indicadores 30 y 31, que mostraron cierta consistencia entre las escuelas, siendo la primera bien evaluada, y la segunda negativamente, de nuevo hay cierta discrepancia en los índices de las escuelas, lo que muestra una vez más cómo las culturas profesionales varían según la escuela, así como que los actores interpretan de manera diferente la política municipal de inclusión escolar, en cuanto a cómo se debe evaluar el rendimiento de los alumnos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

## Consideraciones finales

El análisis de la historia del municipio muestra momentos de intersección y momentos de separación entre las trayectorias políticas del Ministerio de Educación y de la Secretaría Municipal de Educación. Como momentos de intersección destacamos la fuerte impronta de la institución especializada en el sector, desde el inicio, que es coherente con las influencias

del panorama internacional, que potencia esta externalización para ahorrar en la función del Estado de financiar la escolarización de los PAEE.

Además, hay una marcada sincronización entre los cambios en las orientaciones políticas en los contextos nacional y local, como la introducción del discurso de la inclusión a mediados de los años 90, aunque las prácticas de integración todavía estaban en marcha en el municipio y en el país. A mediados de la década de 2000, la radicalización del movimiento inclusivo en ambos contextos también es notable, y a partir de 2008, cuando una política más consistente del gobierno federal amplía el financiamiento para permitir la perspectiva de la educación inclusiva en el país, esto tiene un impacto inmediato también en el municipio, que se adhiere a la creación del SRM y amplía el número de matrículas de alumnos PAEE en sus escuelas.

En otros aspectos, se observa que el municipio está firmando su autoría en la construcción de la política cuando, por ejemplo, mantiene otros servicios de apoyo, no previstos en la política federal, y establece una red de apoyo que involucra a un profesor en la clase regular con alumnos PAEE, servicios de equipos multidisciplinares, enseñanza itinerante, renovando continuamente su asociación con el tercer sector para complementar esta red, además de crear y sostener un servicio de apoyo para los alumnos con dificultades, que no se definen como el público objetivo del AEE. Sin embargo, esto parece hacerse con limitaciones de recursos, por lo que el impacto acaba provocando desigualdades en el contexto de la práctica de las siete escuelas. En cuanto a la asociación público-privada, a diferencia del enfrentamiento observado en el contexto nacional entre los responsables de la política de educación inclusiva de 2008 y el movimiento de organizaciones no gubernamentales del sector, se observa que en el municipio investigado la relación siempre ha sido cordial y de colaboración.

En el contexto de la práctica, este estudio se centró en la red municipal, compuesta por siete escuelas con matrícula de estudiantes PAEE, buscando analizar la política de inclusión escolar desde la perspectiva de los profesores de educación regular. Las técnicas utilizadas permitieron un análisis exhaustivo de varios temas de la política, y mostraron cómo la misma política sufre diferentes traducciones en los contextos de la práctica, promueve las desigualdades, y esto tiene diversos impactos en la calidad de la escolarización de los estudiantes PAEE y en la justicia social que se espera que estas políticas corrijan.

Desde la perspectiva de los profesores de las aulas regulares, se podrían señalar los puntos positivos y negativos y permitir, si hay interés, mejorar los efectos de la política de inclusión escolar. En particular, destacamos aquí cuatro aspectos relacionados con las diversas

evidencias encontradas y que se refieren a: la formación del profesorado, la organización del apoyo sistemático, la función de la escuela para los alumnos de PAEE y la desigualdad en los efectos de la política.

La insuficiente formación en el área de la Educación Especial, junto con la falta de tiempo asignado a la planificación colaborativa entre los profesores de aula ordinaria y los de Educación Especial, puede estar provocando dificultades en cuanto a las prácticas pedagógicas. Esto también se observa en la autoevaluación de los profesores sobre su trabajo, así como en su nivel de conocimientos y exigencias de formación, lo que indica problemas para entender la política y trabajar con alumnos con necesidades especiales. Se cree que esto puede cambiarse a través de la formación continua y las inversiones materiales para mejorar los espacios de intercambio entre los profesores y los recursos materiales puestos a su disposición.

Un segundo aspecto a destacar es que tanto la política de inclusión escolar nacional como la municipal siguen concibiendo la discapacidad o la diferencia como características personales de los alumnos, y organizan apoyos limitados al espacio especializado del SRM, mientras que la escuela cambia poco para contemplar la diversidad de los alumnos. Así, la valoración positiva que los profesores hacen de los profesionales de apoyo que les ayudan en el día a día del aula no parece ser casual. En este sentido, se argumenta como imprescindible la necesidad de cambios en el sistema de apoyos, de manera que se centren más en el contexto de la clase común y de la escuela en su conjunto, y se limiten menos a la atención fuera de clase en las aulas de recursos, lo que podría mejorar la calidad de la política de inclusión escolar.

El tercer aspecto a destacar se refiere a la función principal de la escuela para los alumnos PAEE, ya que al considerar los datos de los indicadores sobre las condiciones de enseñanza y las evaluaciones de aprendizaje de los alumnos, las valoraciones fueron menos positivas, mientras que la cuestión de las interacciones y las relaciones están bien evaluadas; se puede deducir que la preocupación de las escuelas con los alumnos de PAEE sigue siendo más de socialización y menos de acceso al conocimiento basado en el currículo. Por lo tanto, es necesario buscar la manera de, más que acoger, enseñar a estos estudiantes.

Por último, el cuarto aspecto destacado es la desigualdad de efectos que una misma política en el contexto de un municipio provoca en diferentes escuelas, lo que plantea problemas de gestión dentro de la política, que debería considerar mejor la diversidad en los contextos situados, los materiales, las culturas profesionales y los contextos externos para

mejorar los resultados de la política de inclusión escolar a nivel municipal, con el objetivo de reducir las desigualdades e injusticias.

Por último, a partir del estudio, el municipio dispone ahora de un diagnóstico de su política, de subvenciones para mejorarla, y podrá controlar y seguir sus acciones en el futuro para mejorar la calidad de la política de inclusión escolar.

**AGRADECIMIENTOS:** A la FAPESP y al CNPq por la financiación de esta investigación.

## REFERENCIAS

ANACHE, A. A.; AGOSTINI, M. F.; BRUNO, M. G. M.; SILVA, A. M. Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul. *In*: MENDES, E. G.; CIA, F.; D' AFFONSECA, S. M. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 2, p. 279-300.

BALL, S. J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

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

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

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. Presidência da República. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. PL 8035/2010

BRASIL. Ministério da Educação. **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília, DF: MEC, 2004.

CASANOVA, D. C. G.; AZZI, R. G. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 237-252, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.43236>

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>

IBGE. **Estimativa Populacional**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp>. Acesso em: 19 dez. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2019.

LACERDA, C. B. F.; MENDES, E. G. **A avaliação da qualidade da educação especial no âmbito da Educação Básica** (Processo Inep: 23112.001311/2016-08). Relatório Final. São Carlos, SP: INEP, 2016.

LARNER, W.; LAURIE, N. Travelling technocrats, embodied knowledges: globalising privatisation in telecoms and water. **Geoforum**, v. 41, n. 2, 218-226, mar. 2010.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, p. 387-405, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.) **Inclusão escolar em Foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. Marília: ABPEE, 2015. p. 25-36.

SANTOS, V. **Análise de indicadores educacionais censitários da política de inclusão escolar: uma proposta metodológica**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK-HOY, A. Teacher Efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, p. 783-805, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248 p.

### **Cómo referenciar este artículo**

SANTOS, V.; MENDES, E. G Análisis de la política de inclusión escolar en un municipio desde la perspectiva del profesor. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 2, p. 1328-1346, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15128>

**Enviado el:** 15/12/2020

**Revisiones necesarias el:** 28/01/2021

**Aceptado el:** 03/03/2021

**Publicado el:** 01/05/2021