

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Guilherme Laranjeira Mendonça Oliveira**

**VOZES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA BAIXADA  
SANTISTA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA POLÍTICAS  
PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**

**São Caetano do Sul - SP  
2021**



**GUILHERME LARANJEIRA MENDONÇA OLIVEIRA**

**VOZES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA BAIXADA  
SANTISTA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA POLÍTICAS  
PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**

**Trabalho Final de Curso apresentado  
ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação – Mestrado Profissional -  
da Universidade Municipal de São  
Caetano do Sul como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**São Caetano do Sul - SP  
2021**

## FICHA CATALOGRÁFICA

OLIVEIRA, Guilherme Laranjeira Mendonça.

Voices de estudantes do ensino médio da baixada santista: uma contribuição para políticas públicas de educação especial e inclusiva / Guilherme Laranjeira Mendonça Oliveira; orientador Nonato Assis de Miranda. – São Caetano do Sul, 2021. 167 fls.

Dissertação (Mestrado – Mestrado Profissionalizante em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2021.

1 Educação especial e inclusiva. 2 Políticas públicas educacionais. 3 Ensino médio. 4 Significações de estudantes com deficiência. 5 Estudantes com deficiência. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

COD 370.71

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação  
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em \_\_/\_\_/\_\_ pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof<sup>o</sup>. Dr. Nonato Assis de Miranda - orientador (USCS)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders – (USCS)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes (PUC/SP)

**Dedico** este trabalho à minha **mãe** e ao meu **pai**, por não terem medido esforços para me auxiliar em toda minha formação educacional e profissional.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus por ter me concedido trilhar caminhos iluminados e cheios de vida.

À minha mãe e meu pai, quem sem a motivação e inspiração deles, nada seria possível. Os quais sempre confiaram em mim e me apoiaram em momentos que nem eu acreditava em meu potencial. Vocês são maravilhosos!

Ao querido professor e orientador Nonato Miranda, por suas inexplicáveis atitudes, que sempre trouxeram acalento nos momentos mais desesperadores. Agradeço por ter me acolhido e me auxiliado durante todo esse processo.

Às professoras Dra. Elizabete Costa Renders e Dra. Mitsuko Antunes pela disponibilidade, paciência e todas riquíssimas contribuições dadas para o aprimoramento deste estudo.

Às amigas conquistadas no decorrer do Mestrado, que sempre deram forças e risos para continuar, em especial à Gislaine Pires, Valquíria Vieira e Dalva Depizol.

Ao professor Dr. Rodnei Pereira, pelas orientações e ensinamentos.

A todos estudantes que concordaram em participar deste estudo. E as equipes gestoras das duas escolas, as quais gentilmente me acolheram e deram todo suporte necessário.



[...]

Depois de um tempo você **aprende**  
que até mesmo a luz do sol queima  
se você a tiver demais  
então você planta seu próprio jardim  
e enfeita sua própria alma  
ao invés de esperar que alguém lhe traga flores  
E você aprende que você realmente pode resistir  
você realmente é forte  
você realmente tem valor  
e você **aprende**  
e você **aprende**  
com cada adeus, você **aprende**.

[...]

V.A. Shoffstall.

## RESUMO

O ensino médio é a última etapa da educação básica, a qual representa os últimos três anos da formação inicial dos estudantes. Este nível de ensino passou por diversas transformações até o momento. Entretanto, todas essas transformações não foram subjetivadas pelos próprios estudantes os quais a ela se destina. Nesse âmbito, este estudo protagonizou as representações dos estudantes com deficiência, os quais transitaram por um grande processo de exclusão. Assim, a pesquisa foi empreendida com propósito de responder a seguinte pergunta: quais as significações dos jovens, público-alvo da Educação Especial, sobre o seu processo de escolarização? Dessa forma, este estudo teve como objetivo precípuo analisar as significações de jovens com deficiência, matriculados no ensino médio público da rede estadual paulista, sobre seu processo de escolarização. Logo, buscamos descrever as políticas públicas de educação especial e inclusiva, em âmbito estadual e federal, em uma escala temporal dividida em três decênios de 1988 até 2020. Propomos ainda, uma análise de como esses alunos significam seu processo de escolarização, em categorias pré-estabelecidas. Trata-se de uma abordagem qualitativa, a qual utilizou a entrevista como técnica de coleta de dados, por possibilitar um contato mais próximo e aprofundado com os participantes. A análise dos dados foi amparada na perspectiva da Análise de Prosa, proposta pela Marli André. O estudo contemplou 9 participantes, os quais eram estudantes com deficiência, matriculados em duas escolas estaduais distintas no município de Santos, com faixa etária de 15 a 19 anos. Os resultados mostram as diferentes perspectivas da vivência escolar dos estudantes com deficiência, sendo assim, relataram alguns desafios como: a falta de acessibilidade espacial nos ambientes escolares; a dificuldade na interação com colegas e professores; a defasada formação de professores para a perspectiva inclusiva; a obsoleta metodologia de ensino; e a ausência de professores de apoio. Foi possível constatar que os estudantes com deficiência não frequentam os serviços especializados respaldados pela legislação estadual, o que merece novas investigações nesse âmbito. Em contrapartida, alguns estudantes alegaram sentir-se acolhidos no ensino médio, com seus colegas de turma e seus professores. Por fim, de acordo com os achados desta pesquisa, como produto, foi proposto um Programa de Ação Formativa com foco nas contribuições lúdicas para o aprendizado dos estudantes com deficiência.

**Palavras-chave:** políticas públicas educacionais. educação especial e inclusiva. ensino médio. significações de estudantes. estudantes com deficiência.

## ABSTRACT

High school is the last stage of basic education, which represents the last three years of the students' initial education. This level of education has undergone several transformations so far. However, all these transformations have not been subjectivized by the students themselves. In this context, this study focused on the representations of students with disabilities, who have gone through a great process of exclusion. Thus, the research was undertaken with the purpose of answering the following question: what are the meanings of young people, target audience for Special Education, about their schooling process? Thus, this study had as its main goal to analyze the meanings of young people with disabilities enrolled in public high schools in the state of São Paulo about their schooling process. Therefore, we sought to describe the public policies on special and inclusive education, at state and federal levels, in a time scale divided into three decades from 1988 to 2020. We also propose an analysis of how these students mean their schooling process, in pre-established categories. This is a qualitative approach, which used the interview as a technique for data collection, because it allows a closer and deeper contact with the participants. Data analysis was supported by the perspective of Prose Analysis, proposed by Marli André. The study contemplated 9 participants, which were students with disabilities, enrolled in two different state schools in the city of Santos, aged 15 to 19 years old. The results show the different perspectives of the school experience of students with disabilities, thus, they reported some challenges such as: the lack of spatial accessibility in school environments; the difficulty in interacting with classmates and teachers; the inadequate training of teachers for the inclusive perspective; the obsolete teaching methodology; and the absence of support teachers. It was possible to verify that students with disabilities do not attend the specialized services supported by the state legislation, which deserves further investigations in this area. On the other hand, some students claimed to feel welcome in high school, with their classmates and their teachers. Finally, according to the findings of this research, as a product, a Formative Action Program was proposed focusing on the playful contributions to the learning of students with disabilities.

**Keywords:** educational public policies. special and inclusive education. high school. students' meanings. students with disabilities.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	<b>Linha do tempo da legislação que fixa as diretrizes do ensino secundário no Brasil .....</b>	<b>14</b>
Figura 2	Região metropolitana da Baixada Santista .....	68

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	<b>Especificações dos itens da sala tipo I .....</b>	<b>32</b>
<b>Quadro 2</b>	<b>Especificações dos itens da sala tipo II .....</b>	<b>32</b>
<b>Quadro 3</b>	<b>Períodos de governo do estado de São Paulo .....</b>	<b>63</b>
<b>Quadro 4</b>	<b>Documentos selecionados para análise .....</b>	<b>71</b>
<b>Quadro 5</b>	<b>Roteiros das questões disparadoras para a entrevista .....</b>	<b>72</b>
<b>Quadro 6</b>	<b>Período de 1988 a 2000 .....</b>	<b>154</b>
<b>Quadro 7</b>	<b>Período de 2001 a 2010 .....</b>	<b>155</b>
<b>Quadro 8</b>	<b>Período de 2011 a 2020 .....</b>	<b>156</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Quantidade de matrículas de alunos no ensino médio no estado de São Paulo.....	<b>6</b>
<b>Tabela 2</b> Teses e dissertações publicadas no período de 2015 a 2020 .....	<b>7</b>
<b>Tabela 3</b> Quantidade de matrículas de alunos do ensino médio, público-alvo da educação especial, no estado de São Paulo .....	<b>65</b>
<b>Tabela 4</b> Relação entre a quantidade de alunos e tipos de deficiência da escola A. ....	<b>70</b>
<b>Tabela 5</b> Relação entre a quantidade de alunos e tipos de deficiência da escola B. ....	<b>70</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
ALESP - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo  
APE - Atendimento Pedagógico Especializado  
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação  
CAPDV - Centro de Apoio ao Atendimento ao Deficiente Visual  
CAPE - Centro de Apoio Pedagógico Especializado  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEES – Centros Educacionais Especializados  
CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas  
CH – Ciências Humanas  
CMSP - Centro de Mídias da Educação de São Paulo  
CRPE - Classe Regida por Professor Especializado  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio  
DUA - Design Universal para Aprendizagem  
EaD – Educação a Distância  
EE – Educação Especial  
EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores  
EI – Educação Inclusiva  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EM – Ensino Médio  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
EP – Exposição de Motivos  
GDAE - Gestão Dinâmica de Administração Escolar  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano  
IES – Instituições de Ensino Superior  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio  
Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência  
LDBEN - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
MP – Medida Provisória  
MPESP - Ministério Público do Estado de São Paulo  
NAPdv - Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção de Braille para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual  
NEE – Necessidade Educativa Especial  
PAEE – Público-alvo da educação especial  
PANI - Procedimento Administrativo de Natureza Individual  
PCNP - Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico  
PDI – Plano de Desenvolvimento Individual  
PEAPD - Programa Estadual de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência  
PEAPDI - Programa Estadual de Atendimento às Pessoas com Deficiência Intelectual  
PEB - Professores de Educação Básica  
PEEE - Programa Estadual de Educação Especial  
PEEEIA - Política de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida  
PEEI – Políticas de Educação Especial e Inclusiva  
PISRM - Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais  
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNEEEI - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva  
PPP – Projeto político-pedagógico  
PSD - Partido Social Democrático  
SAPE - Serviços de Apoio Pedagógico Especializado  
SED – Secretaria Escolar Digital  
SEDUC – Secretaria da Educação  
SEE – Secretaria de Estado da Educação  
SIED- Sistema Integrado de Informações Educacionais  
SIGETEC - Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação  
SNE – Sistema Nacional de Educação



SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TA – Tecnologia Assistiva

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

TIG - Teste de Inteligência Geral – Não Verbal

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo

WISC - Escala de Inteligência Wechsler

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL.....</b>	<b>21</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>2 AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>34</b>
2.1 Breve histórico do ensino secundário no Brasil.....	34
2.2 Reforma do Ensino Médio.....	41
<b>3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....</b>	<b>52</b>
3.1 Educação Especial.....	52
3.2 Atendimento Educacional Especializado .....	55
3.3 Sala de Recursos Multifuncionais .....	58
3.4 Educação Inclusiva .....	62
3.5 Contribuições acadêmicas em torno da educação especial e inclusiva no ensino médio .....	69
<b>4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO ESTADO DE SÃO PAULO .....</b>	<b>77</b>
4.1 Políticas de educação especial e inclusiva no contexto paulista.....	77
4.1.1 Primeiro decênio: 1988 – 2000 .....	77
4.1.2 Segundo decênio: 2001 – 2010 .....	83
4.1.3 Terceiro decênio: 2011 – 2020.....	86
4.2 Repercussões das políticas públicas de educação especial e inclusão .....	92
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>95</b>
5.1 Caracterização da pesquisa.....	95
5.2 Lócus e participantes do estudo.....	97

5.3 Técnicas para coleta de dados.....	99
5.4 Construção da entrevista.....	102
5.5 Análise de Prosa .....	104
<b>6 REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: QUEM SÃO ELES E O QUE PENSAM? .....</b>	<b>106</b>
6.1 A trajetória no ensino médio.....	106
6.1.1 Gabriel.....	107
6.1.2 Rafael.....	109
6.1.3 Angélica .....	109
6.1.4 Uriel.....	111
6.1.5 Miguel.....	112
6.1.6 Samuel .....	113
6.1.7 Ezequiel .....	114
6.2 As relações entre professores e alunos .....	115
6.3 O ensino remoto na concepção dos alunos .....	123
6.3 Desafios pedagógicos e infra estruturais .....	128
6.4 Sugestões de melhorias no ambiente escolar.....	134
<b>7 PRODUTO: PROGRAMA DE AÇÃO FORMATIVA: CONTRIBUIÇÕES LÚDICAS NO APRENDIZADO DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>137</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE A – DOCUMENTOS ESTADUAIS EM SEUS DECENÁRIOS .....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>166</b>



## MEMORIAL

Dizem que a vida é pra quem sabe viver, mas ninguém nasce pronto.  
A vida é pra quem é corajoso o suficiente pra se arriscar e humilde o bastante pra aprender.

Clarice Lispector

Desde o ensino médio, percebi que esta etapa da Educação Básica seria decisiva em minha vida, entre outros motivos, porque tive que escolher entre seguir uma carreira profissional ou progredir com os estudos no ensino superior. No entanto, considerava-me indeciso para tal escolha, o que acarretou uma decisão de curso superior que depois se mostrou equivocada, de modo que tive que me transferir de universidade para realizar a graduação desejada, naquele momento.

Ainda na etapa da escolarização média fui induzido a iniciar cursos técnicos para aprimoramento profissional, bem como, para futuramente adentrar ao mercado de trabalho. Assim, concomitantemente com minha formação básica, iniciei meu primeiro curso de Aprendizagem Industrial em Mecânico Automotivo, promovido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), no decorrer do curso percebi que não me identifiquei com a área industrial e automotiva, mas escolhi concluí-lo, com intuito de proporcionar-me uma carreira futuramente, baseado na pressão familiar da época.

Após concluir o ensino médio, iniciei minha vida acadêmica no curso de Medicina Veterinária, fui oportunizado em estagiar em uma clínica veterinária de animais de pequeno porte, mas ao final do primeiro semestre, ainda não me sentia confortável e decidido em estudar essa área do conhecimento. Minhas inquietações e dúvidas não estavam relacionadas ao exercer da profissão ou ao futuro retorno financeiro, mas na identificação profissional e de constituir-se em um sonho a longo prazo, logo, solicitei transferência para o curso de bacharelado em Engenharia Química, devido ao fato de ter me destacado nas disciplinas de Química, Física e Matemática no ensino médio.

No início do bacharelado, ainda indeciso em qual carreira prosseguir em meus estudos, percebi a amplitude das atuações deste profissional, logo, concomitantemente a esse curso de nível superior, iniciei um curso Técnico em Química, com objetivo de complementar minha futura formação superior e me dedicar integralmente aos estudos na temática. Nessa conjuntura, estava decidido

em seguir a carreira na área da gestão, todavia, após o término do técnico e, posterior, ao estágio obrigatório dessa etapa, fui oportunizado em participar de uma seletiva, de nível superior, para estagiar no Laboratório de Química e Matemática de uma rede municipal de ensino.

Ao iniciar o estágio, fui alocado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental II, localizada em uma comunidade carente, a qual estava na função de responsável pelo laboratório da unidade. Diante das responsabilidades, atribuiu-se às minhas ações: organizar e tabular todos os instrumentos laboratoriais e materiais didáticos, dispor, conforme necessidade do professor solicitante, todos equipamentos necessários para desenvolvimento do seu plano de aula, manter o ambiente limpo e organizado, dentre outras funções. Entretanto, devido a diversos fatores internos e externos, o laboratório da unidade estava desativado, ou ainda, com pouquíssimo uso.

Assim, conforme as baixas demandas da utilização do laboratório, as gestoras da unidade escolar facultaram-me outras atribuições administrativas e pedagógicas, sendo que, por mais que tais atribuições não me competiam, aderi a oportunidade como experiência profissional. Logo, atuava diretamente com o trio gestor da escola, bem como, auxiliava na secretaria, na organização da escola e os professores.

O estágio auxiliou na escolha da minha profissão, pois todas as interações com a comunidade escolar, professores, funcionários e alunos, foram decisivas para optar pelo magistério. Entretanto, para atuar como professor, fez-se necessário formação específica, e com isso, no final do curso de bacharelado e após conclusão do estágio, iniciei o curso de Licenciatura em Matemática.

No decorrer da licenciatura, fui contemplado com múltiplas disciplinas que relacionavam desde conteúdos teóricos até experiências profissionais, e assim, me identifiquei com tais práticas, mesmo com minha pouca vivência em uma escola. Posso afirmar que a realização profissional demandou um percurso acadêmico, porém foi a partir deste percurso que pude perceber o que realmente almejava para o futuro. Nesse sentido, ainda como aluno do curso de licenciatura, ingressei na rede de ensino estadual de São Paulo como Professor de Educação Básica nas disciplinas de Física e Química e, posteriormente após conclusão da licenciatura, de Matemática.

O início da carreira docente foi árduo, pois além da falta de experiência em sala de aula, minha idade era muito próxima a dos alunos do ensino médio, o que fez com que os funcionários me confundissem com alunos, o que tornou o meu processo de conquista da identidade profissional docente mais desafiador. Relato esse aspecto, também, porque várias vezes senti que minhas tentativas de implementar novas metodologias de ensino, eram desvalorizadas por meus pares, mais experientes.

Ao referir-me a metodologia, ressalto o princípio do diálogo e da participação de todos, desenvolver com os alunos a prática da “fala” e da “escuta”, nas diversas formas de emissão de informação, compreender nessa dicotomia que eles se desenvolvem em sociedade, na qual um depende do outro para se desenvolver. Contudo que no desenrolar de minhas aulas, não aderiria ao método tradicionalista verticalizado de ensino, com qual o professor seria o superior da sala de aula e os alunos apenas deveriam copiar a atividade e ficar calados. Logo, intuía desenvolver aulas lúdicas e gamificadas, com propósito de diminuir a aversão dos alunos nas disciplinas da área de exatas, bem como, de proporcionar que todos participassem de acordo com seus interesses e estímulos.

Todavia, percebi, ainda, que alguns alunos, com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD), não conseguiam interagir em grupo, devido aos preconceitos instituídos socialmente e outros fatores geradores de exclusão, como a indução, por parte dos professores e gestores, para que os docentes elaborassem “atividades fáceis”, com intuito de que o aluno consiga fazer sozinho e isolado, e assim, o professor continuaria sua aula com os demais alunos, ao invés de flexibilizar e adaptar a proposta pedagógica para que todos tenham a mesma oportunidade de ter uma educação de qualidade. Assim, para minimizar essas situações, procurei colocar em prática, atividades diferentes, como dinâmicas de grupo, gamificação e seminários, sempre pautando nos princípios da educação inclusiva.

Não obstante, nos momentos de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), os professores sempre alegavam dificuldades para lecionar em turmas com alunos com deficiência ou TGD, mas não se dispunham para aprender e flexibilizar suas propostas pedagógicas, bem como, ao apresentar minhas práticas com tais alunos, se opunham ao meu fazer cotidiano, com falas agressivas e

negacionistas às necessárias, adaptações e transformações dos sujeitos na sociedade.

Desde então, minha atuação docente vem procurando se pautar na dialogicidade, em oportunizar que todos os alunos possam emitir informações e transformá-las em conhecimento, independente das diferenças dos seres humanos. Com isso, o presente estudo tem como propósito iluminar a concepção dos alunos, público-alvo da Educação Especial, matriculados no ensino médio sobre as políticas de educação especial e inclusiva.



# 1 INTRODUÇÃO

O ensino médio, etapa final da educação básica, é o nível de ensino que provoca discussões mais controversas no que se refere à Educação, “seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda, pela discussão sobre sua identidade” (KRAWCZYK, 2011, p. 03). Esta etapa da educação básica, representa os três últimos anos, destinada a jovens entre 15 e 17 anos. Tendo como objetivo consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, articular a preparação básica para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania, desenvolver os jovens como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), publicada pela resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) nº 2, de 30 de janeiro de 2012, estabelece, em seu art. 3º, que “o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (BRASIL, 2012, p. 01). Assim, corrobora a Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018, a qual atualiza as DCNEM. Desta maneira, o governo estadual deve oferecer esta etapa de ensino para todos os jovens, de forma pública e gratuita, independente das diferenças entre os jovens.

Desde o final do século XX, esta etapa de ensino vem passando por um processo de expansão provocado seja pela condição econômica e competitiva em âmbito internacional ou por questões subjetivas de cada sujeito, em relação a empregabilidade (KRAZCKWIK, 2009, 2011). Todavia, a premissa que torna obrigatória o ensino médio no Brasil, só foi instituída longos anos após o início dessa expansão, pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a qual amplia a obrigatoriedade do ensino básico de 4 a 17 anos de idade, inclusive aqueles que não tiveram acesso na faixa etária estipulada.

Entretanto, Melo e Duarte (2011, p.235) reconhecem que estipular a obrigatoriedade do ensino de acordo com a faixa etária, é um “limite da norma”, pois pouco auxilia no desafio de universalização do ensino médio, assim, os jovens que se atrasam na etapa do ensino fundamental não estão respaldados legalmente para concluir seus estudos no ensino médio. Com isso, as autoras

afirmam que sua obrigatoriedade e gratuidade deveriam ser garantidas a educação básica, independente da idade.

Nesse contexto, Kuenzer (2010) afirma que um dos grandes desafios desta etapa de ensino é a universalização com qualidade social. Em relação a qualidade, a autora refere-se não somente ao acesso a escola, mas também a permanência, com ações inclusivas, respeitando as diferenças culturais e socioeconômicas e promovendo igualdade de direitos a todos envolvidos no processo educacional.

Um ensino com qualidade é fundamental para o desenvolvimento dos jovens, tal como, a progressão destes com bons resultados, porém o aumento gradativo na oferta do ensino médio pode afetar a qualidade em que ele é ofertado. Assim, Zibas (2005) constatou que houve aumento na democratização do acesso ao ensino médio, decorrente do aumento na quantidade de matrículas e na diversidade de jovens, entretanto, crítica a formato de como ele é estruturado, a partir de conteúdos enciclopédicos e descontextualizados, com métodos tradicionais, o que exige em uma reforma que torne esta etapa de ensino mais inclusiva.

Em contrapartida, Krawczyk (2011) alega que a expansão do ensino médio não pode ser considerada como um processo de democratização ou universalização, haja vista os altos índices de jovens que permanecem fora da escola e as altas taxas de evasão e reprovação. Além desses desafios relacionados ao acesso e permanência dos jovens na escola, a autora aponta a necessidade de melhorias no que diz respeito à formação e remuneração dos professores, currículo do ensino médio, infraestrutura das escolas, políticas e investimentos públicos, dentre outros.

Segundo Saviani (2013), a universalização do ensino médio, bem como, a democratização, só serão atingidos mediante a materialização de um Sistema Nacional de Educação (SNE), no qual tem como propósito “dar efetividade à bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica” (SAVIANI, 2013, p.745). Assim, torna-se fundamental para uma educação de qualidade, e possibilita o acesso e permanência dos jovens nas escolas, a partir da minimização das barreiras dispostas nesse ambiente.

Em consequência dos fatores a serem superados, sobressai a perda da identidade atrelada a esta etapa de ensino, no qual pode ser considerada

deficitária, ou até, ausente (KRAWCZYK, 2009). Nesse sentido, Frigotto e Ciavatta (2005) e Krawczyk (2009, 2011) criticam a realidade do ensino médio, baseado nas políticas antagônicas, que caracterizam a manutenção do dualismo desta etapa, no qual, convergem para a educação geral ou à preparação para o mercado de trabalho.

Nessa dualidade, surgem vários debates em torno do currículo do ensino médio, os quais enaltecem a escola como espaço de transmissão de conhecimento, o que descaracteriza o caráter cultural da instituição escolar (KRAWCZYK, 2009). Diante disso, Krawczyk afirma que a reforma do currículo:

[...] emergiu, então, com pretensões de mudanças radicais na escola média, com as diretrizes instituindo os princípios de interdisciplinaridade, a organização do currículo por áreas de conhecimento, a contextualização dos conteúdos, a ênfase na aprendizagem, o protagonismo dos alunos, bem como o desenvolvimento de competências (2009, p.19).

Assim, as mudanças propostas no currículo atingiram não só os alunos, aos quais ele é direcionado, mas também a toda comunidade, não restringindo apenas a instituição escolar, uma vez que os alunos vivem em sociedade. Logo, as divisões por áreas de conhecimento e a interdisciplinaridade, agradaram os professores, que poderiam correlacionar suas disciplinas e desenvolver práticas interdisciplinares, com suas ressalvas, todavia, as críticas mais severas voltaram-se ao desenvolvimento de competências, uma vez esta alicerçado ao paradigma tecnicista, voltado ao mercado de trabalho (KRAWCZYK, 2009).

Ainda em relação ao currículo, a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, alterou o art. 26 da atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o que corrobora com a dualidade, uma vez que o dispositivo estabelece que os currículos da educação básica devem ter duas dimensões: a base nacional comum e uma parte diversificada, a qual converge para as características da região, a saber: sociedade, cultura, dos educandos e da economia.

No que tange a reforma do ensino médio, Kuenzer (2010, p. 859) constatou que não basta desenvolver ações com a intenção de incluir “todos” no processo educativo, mas executar estratégias para que o acesso, permanência e conclusão com qualidade, sejam efetivados. O autor afirma que no quinquênio composto pelo intervalo entre 1996 e 2001, as matrículas no ensino médio aumentaram em 32,1%, porém, a partir de 2007, começaram a decrescer, sendo que entre os anos

de 2000 e 2009 houve uma taxa de decréscimo de 8,4%, no qual acentuou-se, entre 2008 e 2009, com uma taxa de 3,2% (INEP,2009).

Nesse contexto, pode-se constatar os reflexos das políticas e dispositivos legais que respaldam o Ensino Médio como uma etapa da Educação Básica, obrigatória, gratuita e pública, entretanto, nem todos os alunos possuem o acesso e a efetiva permanência neste percurso de escolarização. Estes reflexos possuem suas repercussões a partir da quantidade de matrículas, sendo que, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 2010 e 2015 houve um decréscimo de 3,38% de matrículas no ensino médio, e entre 2015 e 2019, 7,56% de diminuição, logo, no período que condiz, em torno de, uma década, houve uma diferença, aproximada, de 900 mil matrículas. Assim, essas taxas aumentam conforme o passar dos anos, de acordo com o esquecimento da importância da escolarização dos alunos do Ensino Médio.

Em relação a expansão do Ensino Médio no Estado de São Paulo, objeto de pesquisa deste estudo, cabe salientar que, desde 1999 não houve um aumento gradativo no total de matrículas dos alunos desta etapa de ensino, assim a descontinuidade ocorre a partir do declínio nos períodos de 2004 a 2007 e 2017 a 2019, como apresenta a Tabela 1:

Tabela 1 – Quantidade de matrículas de alunos no ensino médio no estado de São Paulo

ANO	TOTAL DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO	ALUNOS, PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NO ENSINO MÉDIO
1995	1.612.062	-
1996	1.672.986	1.302
1997	1.818.288	282
1998	1.921.892	232
1999	2.047.402	221
2000	2.079.141	516
2001	2.033.158	558
2002	2.075.109	588
2003	2.099.910	975
2004	2.064.041	1.077
2005	1.913.848	1.726
2006	1.813.795	3.399
2007	1.723.514	4.822
2008	1.745.294	6.336
2009	1.757.519	7.693
2010	1.839.727	9.010
2011	1.873.180	9.836
2012	1.885.376	11.664
2013	1.892.016	13.959
2014	1.928.274	17.002
2015	1.850.964	18.475
2016	1.885.281	21.207
2017	1.802.429	24.680
2018	1.640.170	25.911
2019	1.551.906	27.029

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do INEP/MEC (2021).

No entanto, a quantidade de matrículas dos alunos, público-alvo da educação especial, possui um crescimento gradativo desde 1999, sendo que em 2000 e 2006, são os períodos com maior crescimento, condizentes a uma diferença de 295 e 1673 matrículas, respectivamente, em relação ao ano anterior. Com isso, mesmo com a descontinuidade da expansão do ensino médio, a taxa de aumento de matrículas da Educação Especial é positiva até o ano de 2019, o que contempla a expansão de 26.808 matrículas, diferentemente do Ensino Médio, com um aumento negativo de 495.496 matrículas.

O levantamento de estudos correlatos desenvolvido neste trabalho consistiu nas produções acadêmicas disponibilizadas na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com enfoque nas políticas de educação especial e inclusão que perspectivam a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio. Assim, foi realizado um levantamento de teses e dissertações no espaço temporal de 2015 a 2020, em vista de se tratar de um intervalo contemporâneo e que possibilitou desenvolver um panorama acadêmico das pesquisas realizadas recentemente.

Para realizar a busca, foram utilizados os descritores, a saber: Inclusão de alunos com deficiência no ensino médio; Percepções de alunos com deficiência no ensino médio; Alunos com deficiência no ensino médio e Educação especial no ensino médio. Sendo que o descritor com maior número de publicação foi “Educação especial no ensino médio”, com 882 produções acadêmicas, como apresenta a Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Teses e dissertações publicadas no período de 2015 a 2020

BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES - BDTD					
	INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO	PERCEPÇÕES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO	TRABALHOS SELECIONADOS
DISSERTAÇÕES	71	4	150	656	17
TESES	8	0	23	226	3
TOTAL	79	4	173	882	20

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em dados do BDTD (2021).

As produções foram selecionadas pelos títulos ou palavras-chave, excluindo os trabalhos que delimitam apenas uma disciplina curricular ou que não tenha como foco os alunos, público-alvo da Educação Especial, logo, resultou na análise de 20 produções acadêmicas. Após a seleção inicial, foi lido os resumos desses trabalhos, com objetivo de encontrar aderência aos objetivos do presente estudo, sendo assim, foram selecionadas nove pesquisas para futuras discussões deste estudo (FAÉ, 2016; FONSECA, 2015; SALES, 2019; MORAIS, 2016; CHIOTE, 2017; ALENCAR, 2019; VICTORINO, 2018; GOMES, 2020; MEDEIROS, 2016).

Este estudo torna-se de relevância social, pois investiga as concepções dos alunos com deficiência sobre seu processo de escolarização no ensino médio, tendo em vista a diversidade de alunos com deficiência vivenciada nesta etapa de ensino, sendo que, a partir dos dados do Censo Escolar, divulgados pelo INEP, houve um aumento de, aproximadamente, 60% de matrículas da educação especial no ensino médio, no período de 2014 à 2019.

Importa alertar, que as políticas públicas educacionais instituídas para esse público, não visam diretamente os reflexos que causam no acesso e permanência dos jovens com deficiência nas escolas, uma vez que suas formulações não possuem contribuições dos sujeitos a quem se destinam. Assim, Gomes e

Gonzales Rey (2017, p. 409) criticam a forma em que as políticas públicas são elaboradas, em vista que:

[...] pouco vem considerar o sentido subjetivo desses sujeitos que a lei abarca, como se as formulações tanto internacionais como nacionais, vastamente relatadas, pudessem se sobrepor ao relato particular e individual dos agentes humanos envolvidos na questão, considerando-os passivos e reprodutores fiéis de tais formulações.

Os autores afirmam ainda, a necessidade de reconhecer as singularidades de cada sujeito envolvido no processo de inclusão escolar, não somente os profissionais da educação e professores, mas principalmente, os alunos, a quem as políticas públicas educacionais são destinadas. Tais políticas vislumbram possibilidades de aprimoramento numa perspectiva macro, com padrões utópicos para todas as realidades sociais, o que desconsidera as especificidades locais, em vista que nem todas as regiões possuem os mesmos recursos e possibilidades (GOMES; GONZALES REY, 2017).

Ball e Mainardes (2011, p. 13) compactuam com a perspectiva de Gomes e Gonzales Rey (2017), sendo que “as políticas, particularmente as educacionais, são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequado”, o que desconsideram os diferentes contextos e as desigualdades e capacidades regionais. Assim, observa-se as diferenças infra estruturais das escolas públicas, sendo que, algumas, não possuem estruturas e recursos básicos enquanto outras possuem diversos aparatos tecnológicos e com uma estrutura impecável.

Ante ao exposto, cabe indagar: “Quais as significações dos jovens, público-alvo da Educação Especial, sobre o seu processo de escolarização?”, assim, ouvi-los possibilita uma forma de contribuir para futuras políticas públicas educacionais, o aprimoramento das práticas pedagógicas e das relações humanas, em torno de compreender os desafios enfrentados por jovens com deficiência no contexto escolar.

Para tanto, têm-se como objetivo geral desta pesquisa, analisar as significações de estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual paulista, público-alvo das políticas de educação especial, sobre seu processo de escolarização. Como objetivos específicos, busca-se discutir os ordenamentos legais que respaldam as proposições de uma Educação de qualidade e de direito de todos, compreender os significados que jovens com deficiências do Ensino

Médio atribuem ao seu processo de escolarização e elaborar um documentário, do tipo curta-metragem, explicitando as significações dos jovens.

Inobstante, essa pesquisa contribui socialmente, uma vez que concebe o protagonismo aos alunos com deficiência, historicamente excluídos da escola e da sociedade, sendo que “[...] os alunos têm muito a contar e colaborar para a melhoria da qualidade do ensino oferecido a eles [...]” (MEDEIROS, 2016, p.134). Logo, irá analisar as significações de jovens com deficiência, no que concerne o ambiente escolar público estadual, a respeito de suas vivências escolares e dos possíveis desafios pedagógicos, administrativos e estruturais nas escolas. Para tanto, dialoga com os documentos legais que tangem a Educação, no âmbito da educação especial e inclusiva, nas esferas estadual e federal, tal como, salienta-se as transformações do ensino secundário e médio.

Na perspectiva teórica, além das pesquisas acadêmicas, este estudo ampara-se em Apple (2006), Patto (2013), Gonçalves (2017), Ramos e Frigotto (2017), Lino (2017), Krawczyk e Ferretti (2017), Ubinski e Meghioratti (2017), Simões (2017), Andrade (2019) e Cisi (2019), para discorrer sobre as transformações do ensino secundário e médio. Em relação a educação especial e inclusiva, apoia-se em Mantoan (2003; 2011; 2015), Sawaia (2001), Booth e Ainscow (1995; 2002), Aranha (2003), Sanchez (2005), Beyer (2006; 2010), Rogalski (2010), Pertile (2014), Hermes (2017), Souza e Nascimento (2018), Costa-Renders e Gonçalves (2020), dentre outros, bem como, legislações e documentos oficiais nas esferas, internacional; nacional e estadual.

Para a organização deste estudo, além desta Introdução, a redação apresenta a seguinte estrutura:

A primeira parte, dispõe de três seções com propósito de fundamentar teoricamente a pesquisa, sendo que a primeira seção apresenta as transformações sociopolíticas do ensino secundário e médio, bem como, especulações sobre as possíveis causas dessas mudanças. Já a segunda seção, é destinada a discorrer sobre a educação especial, bem como discorrer sobre o atendimento educacional especializado, a sala de recursos multifuncionais e a perspectiva da educação inclusiva.

Na terceira seção, o foco é voltado para as políticas de educação especial e inclusiva, no âmbito do Estado de São Paulo, com recorte das publicações realizadas desde 1988 até 2020, disponibilizadas na base de dados virtual da



Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). Já na segunda parte, é destinada a apresentar os procedimentos metodológicos utilizados, os resultados encontrados e a discussão amparada pela fundamentação teórica prevista.

## 2 AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO

Busca-se com esta seção, apresentar uma linha do tempo das transformações ocorridas no ensino secundário, bem como, as reformas educacionais e seus propósitos. Ainda, tem como intuito propor reflexões sobre a reforma do ensino médio, proposta pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e suas principais intervenções nesta etapa da educação básica.

### 2.1 Breve histórico do ensino secundário no Brasil

O ensino secundário no Brasil, originou-se na transição entre a Independência do Brasil, em 1822, e o início da Primeira República, em 1889, sendo que esse período ficou conhecido como Império do Brasil. Nesse período, especificamente em 2 de dezembro de 1837, houve a conversão do Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, a qual denominou-se de Colégio de Pedro II (BRASIL, 1837).

Em relação ao termo “ensino secundário”, Silva (1969), citado por Zotti (2005, p.30) afirma que “a expressão ensino secundário designa um grau ou nível do processo educativo, e, dessa forma, teria ela o significado de ensino médio, de segundo grau ou pós-primário”. Assim, essa etapa da educação é destinada aos adolescentes, e possui um currículo voltado para a integração da pedagogia do século XIX e as demandas existentes naquela época (SANTOS, GIL, 2020).

Importa salientar, que o ensino secundário estava voltado a educação das minorias, sendo apenas as classes dominantes e com melhor poder aquisitivo. Uma vez que esse nível de ensino tinha como propósito pedagógico possibilitar uma “cultura geral”, que foi se transformando e aderindo as novas exigências socioeconômicas, mas com viés no acesso ao ensino superior dos poucos estudantes que eram incentivados e assegurados à educação (ZOTTI, 2005).

A escola secundária foi um grande avanço na época, porém, ela era destinada apenas a uma seleta parte da sociedade. Em seu Estatuto, constam alguns requisitos mínimos para o ingresso, o que demonstra que não era qualquer

aluno que tinha direito à educação (SANTOS, GIL, 2020). Nesse contexto, o estudo de Ferraro e Kreidlow (2004, p. 182) aponta que no Censo Demográfico de 1890, a taxa de analfabetismo para as crianças com 5 anos ou mais era de 82,6%, o que, na época, tornou o Brasil campeão de analfabetismo. Assim, a alta taxa de analfabetismo corrobora com as limitações encontradas no acesso ao ensino da época.

Em 1890, ocorreu a Reforma Benjamin Constant, mediante publicação do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, o qual dispôs da montagem de uma nova diretriz educacional que abrangia todos os níveis de ensino, sendo que o ensino secundário foi o mais afetado, devido estabelecer o regime seriado e ter ampliado o currículo das escolas brasileiras (GARCHET, 2010). Segundo Cartolano (1994, p. 124), essa reforma foi considerada um modelo para o país, e motivou novas reformas educacionais, entretanto, restringiu-se apenas ao grupo de “bem-sucedidos”, o qual era composto por “filhos de militares, imigrantes, proprietários de terras, e donos de negócios”.

Perante o Decreto nº 981, as escolas do 1º grau eram destinadas a crianças com faixa etária entre 7 e 13 anos, e de 2º grau entre 13 e 15 anos, sendo que as escolas poderiam distinguir-se de acordo com o gênero do seu alunado. O documento dispõe ainda, o gênero dos professores que poderiam lecionar nas escolas de 1º e 2º grau, sendo que no primeiro curso das escolas de 1º grau eram dirigidas, preferencialmente, professoras e, nos demais, abrangiam professores no geral. Já nas escolas de 1º grau para meninas e 2º grau, o magistério era exercido conforme o gênero dos alunos (BRASIL, 1890).

Devido a constância do analfabetismo no Brasil, e a falta de estrutura física e pedagógica para oportunizar um ensino para todos os níveis da educação (SANTOS, GIL, 2020), ocorreu a Reforma Epiácio Pessoa (BRASIL, 1901). Essa reforma educacional, promoveu a equiparação do ensino secundário entre todas as instituições da época, toda vida, em relação ao ensino superior, ainda continuou como um mero nível educacional, com propósito do preparo para uma profissão e não como uma formação universitária (SANTOS, GIL, 2020). Conhecida também como “Código Epiácio Pessoa”, privilegiou as disciplinas literárias em demasia das disciplinas de ciências da natureza (MOREIRA, 2017).

Na sequência, a Reforma Rivadávia Corrêa, norteadada pelo Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911, promoveu a “não obrigatoriedade do ensino” e a

“desoficialização do ensino no país” (SANTOS, GIL, 2020, PALMA FILHO, 2005), o que fez com que o Estado não tivesse interferência no ensino ministrado na nação brasileira. Essa reforma aboliu a certificação do ensino secundário, o que possibilitou que as faculdades se organizassem para formalizar seus exames de admissão de novos estudantes (GARCHET, 2010). Logo, essa reforma ficou marcada na história da educação como resultante da desregulamentação excessiva, proporcionando que a educação nacional se tornasse um caos (GARCHET, 2010).

Na busca pela (re)oficialização do ensino brasileiro, a Reforma Carlos Maximiliano, instituída com base no Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, reorganizou a educação nacional, e considerou diversos aspectos das reformas anteriores (SANTOS, GIL, 2020). Entretanto, Palma Filho (2005), constata que essa reforma focou hegemonicamente na preparação para o ensino superior, e não vislumbrou as reformas necessárias para o ensino secundário, o que era esperado pela população, tendo em vista que muitas pessoas ainda não tinham acesso a esse nível educacional (PALMA FILHO, 2005).

Já a Reforma de João Luiz Alves, mediante as considerações do Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925, “preparou o terreno de modo definitivo para a implantação de um ensino secundário seriado, que marcará o fim dos exames de parcelados a partir dos anos 1930” (PALMA FILHO, 2005, p. 06). Assim, resgatou o acordo entre a União e os estados, bem como, tornou o ensino secundário ou médio de caráter indispensável para prosseguir nos estudos superiores e de preparo para a vida (SANTOS, GIL, 2020).

Nunes (2000, p. 44), compreende que “a definitiva preparação do curso secundário como curso regular foi realizada pela reforma Rocha Vaz em 1925”. Sendo assim, “pela primeira vez se oficializava o ensino secundário como prolongamento do ensino primário”, afirmou a autora.

Na Reforma Francisco Campos, proposta no início da Segunda República (1930-1937), a partir dos ideais dos Decretos nº 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931, nº 19.890, de 18 de abril de 1931 e nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Essa reforma proporcionou uma modernização do ensino secundário no Brasil, mediante:

o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às

aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

Assim, essa reforma reafirmou o propósito educativo do ensino secundário, elevou a duração para sete anos de duração, e dividiu o ensino secundário em duas etapas. Sendo o primeiro ciclo, condizente a cinco anos, denominado “curso secundário fundamental”, com um currículo enciclopédico, mas com uma maior abrangência aos estudos científicos, o que era limitado na reforma que antecedeu. Já o segundo ciclo, intitulado de “curso complementar”, com um currículo, considerado, como “enciclopédico especializado”, contemplava os dois anos finais da educação básica, o qual era subdividido em três especificidades, as quais eram relacionadas aos grupos de cursos superiores, a saber: “engenharia e agronomia, medicina, odontologia, farmácia e veterinária” (NUNES, 2000, p. 44)

Na terceira república, doravante Estado Novo (1937-1945), a partir de 1942, foi quando pronunciaram a Reforma Capanema, instituída pelos princípios do Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, sendo conhecido também como “Lei orgânica do ensino secundário”, a qual reestruturou o ensino secundário e articulou “uma cultura escolar marcada pelo retorno das humanidades, pela nacionalização autoritária e pela permanência do método tradicional” (DALLABRIDA, 2014, p. 408).

Segundo Zotti (2005), a Reforma Capanema reafirma as tendências de Francisco Campos e os princípios da Constituição de 1937, o que condiz a dualidade do sistema brasileiro de ensino, sendo que se dividiu entre um ensino secundário público, destinado a atender as elites, e um ensino profissionalizantes, tendo como público-alvo, a formação da classe trabalhadora e dos menos favorecidos.

No que tange a LDBEN de 1961, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, observa-se grandes avanços em relação as reformas anteriores, porém ainda apresenta alguns obstáculos e desafios a serem vencidos nas legislações que a sucedem. Já a LDBEN de 1971, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, conduz a melhorias em relação a que antecede, mas amplia a visão holística da educação e das diversas modalidades em que oferece.

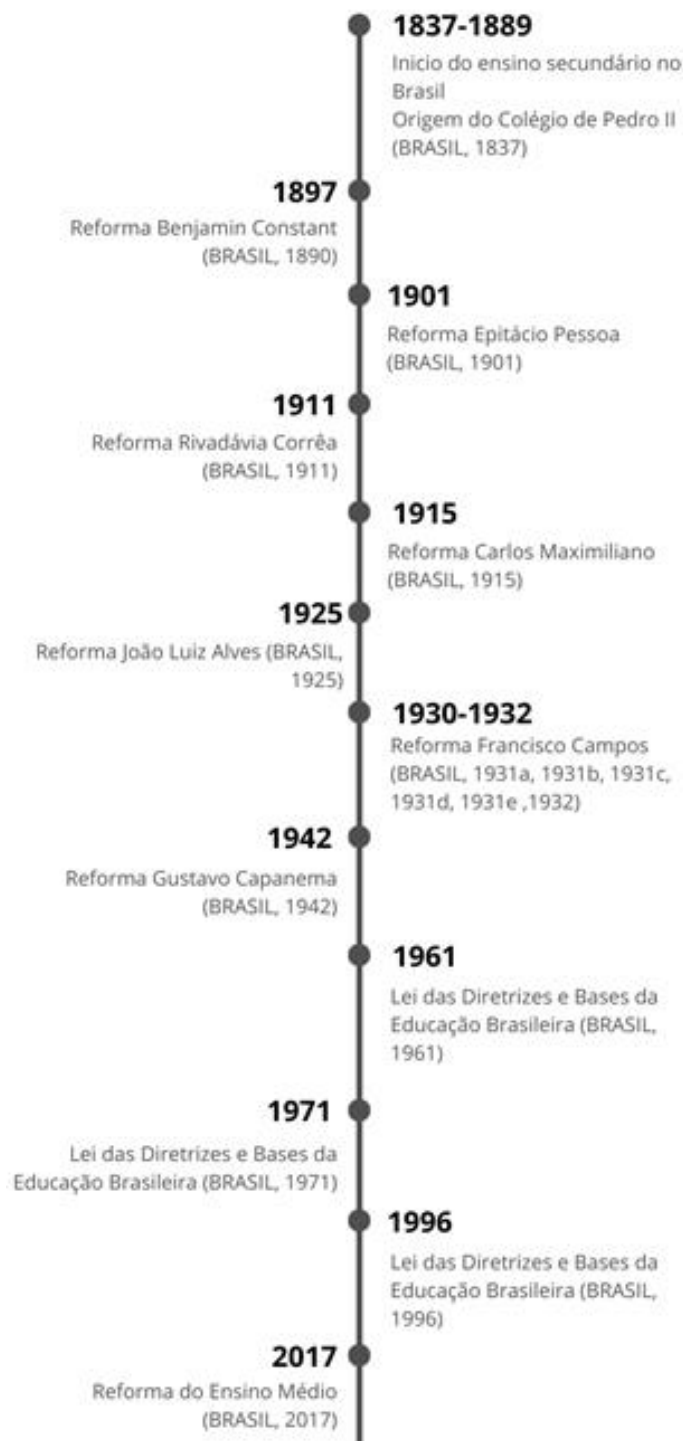
Em relação a última promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, considera-se a mais progressista das legislações brasileiras sobre educação (SANTOS, GIL, 2020), sendo que:

Do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico (CURY, 2002, p. 182).

O autor pontua, que nessa última LDBEN de 1996, a função formativa predomina sobre as outras funções do ensino médio, com intuito de propor uma formação geral para os alunos, sem foco apenas na formação propedêutica que possibilita o ingresso ao ensino superior e na formação profissionalizante que prepara para o mercado de trabalho. Em síntese, diante de todas essas transformações do antigo ensino secundário, Saviani (2016, p. 392) nos provoca ao afirmar que é “imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade acessível a toda a população”

Não obstante, desde 2016, a reforma do ensino médio, até então consolidado mediante a LDBEN/96, já estava prevista para acontecer, mas não de forma tão abrupta quanto a promulgação da Lei nº 1.31415, de 16 de fevereiro de 2017. Sendo assim, diversas foram as causas para a rapidez na formulação das legislações, o que compactua com os interesses econômicos (ANDRADE, 2019), que foram apresentados nas reformas anteriores, como apresenta a Figura 1.

Figura 1 – Linha do tempo da legislação que fixa as diretrizes do ensino secundário no Brasil



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Pode-se perceber ainda, que após a LDBEN/96, demoraram 21 anos para que houvesse outra modificação rigorosa no ensino médio, como demonstra a Figura 01. Logo, a Reforma do Ensino Médio teve suas especificidades políticas e seus interesses mercadológicos, bem como, foi organizada desde o desmonte do antigo governo de 2016.



## 2.2 Reforma do Ensino Médio

Em 2016, foi aprovado pelo Senado, o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, a qual foi afastada de suas funções e teve como sucessor seu vice-presidente, Michel Temer, que assumiu a presidência do Brasil e permaneceu até o início de 2019. Após assumir o governo, diversas ações foram operacionalizadas, assim, pode-se notar um retrocesso em relação as políticas educacionais e sociais (GONÇALVES, 2017).

Gonçalves (2017, p. 134) aponta que o impeachment da presidenta foi um “golpe civil, jurídico e midiático”, no qual teve apoio dos empresários, os quais financiaram diversas manifestações em prol do impeachment, sendo notório os benefícios mediante as propostas de reforma da previdência, trabalhista e do ensino médio. Assim, Ramos e Frigotto (2016, p. 31) afirmam ainda, que “este Golpe de Estado reitera em nossa história de rupturas democráticas e o que ele traz de novo, com consequências mais profundas no campo econômico social e sua relação com a educação”.

Em relação a reforma do ensino médio, foi iniciada, mediante a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, a qual propôs alterações na LDBEN/96, na Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, entre outras providências. Importa ressaltar que essa proposta foi desenvolvida em menos de um mês do presidente assumir sua função, logo, foi a primeira ação direta do Governo Temer no setor educacional, o que demonstra a prioridade de reformar o ensino médio em relação aos seus planos no campo da educação (LINO, 2017).

Nesse âmbito, Gonçalves (2017, p. 134) afirma que:

A reforma do ensino médio proposta pelo governo surpreendeu a todos, pois foi por meio da Medida Provisória 746, publicada em 22 setembro de 2016, que a sociedade brasileira tomou conhecimento das mudanças que estavam sendo pensadas para essa etapa da EB. O fato da proposta ter sido por meio de MP evidenciou a postura antidemocrática do governo, pois não foi dada oportunidade de diálogo e discussão, uma vez que a Medida Provisória tem efeito imediato, precisando ser aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias.

Assim, tal reforma pode ser considerada antidemocrática, como afirma Gonçalves (2017), tendo em vista que não oportunizou a participação democrática da sociedade, como os professores e pesquisadores, que dispuseram de anos de

pesquisa nessa etapa da educação básica, ou ainda, o público-alvo a que se destina o ensino médio, os jovens de 15 a 17 anos.

Lino (2017, p. 77) compactua com Gonçalves (2017), ao reafirmar a falta de diálogo, sendo que a MP:

[...] caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção. A alteração da LDB de forma açodada, sem o debate sobre os impactos que a Reforma produzirá a médio e longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada, e compromete a oferta de qualidade desse nível de ensino.

Krawczyk e Ferretti (2017) explicam ainda, que as decisões tomadas na discussão da MP nº 746/2016 foram pautadas por outro projeto que não foi efetivado. Referem-se ao Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013, que já propunha uma reforma do ensino médio, modificada na seção legislativa, mas não foi efetivada devido as intervenções do Movimento de Resistência ao Ensino Médio, do qual é composto por professores, pesquisadores e diferentes profissionais. A resistência foi exitosa, mas não contavam que três anos após, teriam que vivenciar a “desconfiguração do ensino médio” no formato imposto pela MP (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Com objetivo de justificar a MP nº 746/2016, o Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho apresentou um documento intitulado de Exposição de Motivos (EP) nº 84/2016, que propõe diversos motivos para a reforma desta etapa de ensino. Diante dos motivos expostos, respaldam-se em índices e dados educacionais nos últimos anos, bem como, apontam supostas melhorias no currículo do ensino médio.

Dentre a diversidade de justificativas apresentadas, salienta-se a centralidade na busca por melhores resultados em avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo em vista que apenas “41% do jovens matriculados possuem péssimos resultados educacionais” (BRASIL, 2016, p. 01), e ainda aponta para a inflexibilidade curricular do ensino médio, dividido em disciplinas (ANDRADE, 2019). Além disso, Gonçalves (2017) alega a valorização de duas disciplinas em detrimento de outras, como é o caso das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em relação ao currículo, o documento aponta que “o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não diálogo com a juventude,

com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016, p. 01), assim, tece críticas de forma que a comparar as condições da nação com o mundo, em relação aos índices alcançados e ao currículo. Todavia, o documento não discute sobre as condições de ensino nos países europeus, em vista que o ensino fundamental é oferecido em período integral, fundamentado com diferentes áreas do conhecimento e dois idiomas diferentes da língua materna, justamente para preparar os estudantes para as próximas etapas de ensino (GONÇALVES, 2017). Logo, a comparação com o ensino do exterior desconsidera todo o percurso histórico da nação brasileira, no qual os contextos sociais e econômicos são diferentes, assim, faz-se necessário propor estratégias que condizem com a realidade do Brasil.

O documento apresenta ainda como justificativa da reforma, o alto índice de distorção idade-série, sendo apenas 58% dos jovens estão na escola com a idade correta, na faixa etária de 15 aos 17 anos (BRASIL, 2016, p. 01), entretanto, desconsidera a conquista efetivada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual institui a obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio. Sendo assim, a afirmação desconsidera o contexto histórico, sendo que a concretização desta legislação foi recente, em menos de três anos do documento em questão (ANDRADE, 2019). Importa destacar ainda, o fato de que muitos jovens precisam trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias, e impossibilita de concluir esta etapa de ensino até os 17 anos (GONÇALVES, 2017), transparecendo assim as desigualdades sociais que já eram pautadas nas reformas do ensino secundário, sendo que apenas os jovens das famílias, consideradas, da elite que tinham acesso ao ensino secundário.

Em 2017, a então MP nº 746/2016 foi convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e assim, instituiu a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, alterações na LDBEN/96, dentre outras alterações legais. No artigo 13º, prevê a ampliação da carga horária do ensino médio, mediante repasse recursos para os Estados e o Distrito Federal, num prazo de 10 anos, sendo que a ação será formalizada por ambas as partes e deverá seguir rigorosamente quatro critérios, a saber: “identificação e delimitação das ações a serem financiadas; metas quantitativas; cronograma de execução físico-financeira e previsão de início e término da execução e conclusão das etapas propostas” (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, Andrade (2019) aponta que a legislação não estabelece de forma clara e objetiva como será formalizada essas ações, se haverá algum documento norteador ou quais são os valores e metas a serem priorizados nesta nova estratégia de ensino. Logo, é passível refletir sobre a autonomia das escolas ao assumirem as metas (ANDRADE, 2019), tendo em vista que as propostas deverão ser pautadas na realidade de cada escola, de acordo com seu desempenho e respeitando as desigualdades sociais e educacionais de cada região.

No que tange o prazo para repasse dos recursos aos Estados, torna-se relevante analisar a infraestrutura atual das escolas que irão transitar para essa nova proposta, com propósito de viabilizar uma melhor qualidade de ensino ofertado. Assim, temos em vista de que as escolas públicas possuem sérios problemas de infraestrutura, possíveis atrasos no pagamento dos profissionais da educação, tais fatos que podem influenciar no desempenho, com qualidade, das escolas em tempo integral (GONÇALVES, 2017).

A educação em tempo integral era defendida por Anísio Teixeira, em 1958, sendo que ele propôs uma das primeiras vivências em escolas de tempo integral, com proposta voltada para a classe popular e dividida em setores. O primeiro setor era destinado às atividades curriculares, comuns em salas de aulas, enquanto o segundo setor tinha como foco às atividades socializantes, como o ensino de arte e esportes (TEIXEIRA, 1958). Tiveram diversas tentativas para implementação dessa proposta, como os Centros de Atenção Integral à Criança e os Centros Integrados de Educação Pública, porém não foram efetivadas, pois as estruturas dos centros eram mais avançadas do que a qualidade da formação dos profissionais que atuavam, com pouco rigor pedagógico (ANDRADE, 2019).

Essa discussão converge para o estudo de Ubinski e Meglhioratti (2017), os quais contribuíram com uma pesquisa com professores de escolas públicas de tempo integral na cidade de Cascavel-PR. Logo, apontaram diversos desafios no trabalho docente em escolas de tempo integral, sendo que as atribuições de aulas só iniciam no mês de março, após cessarem a distribuição de aulas para os professores efetivos e oportunizarem para os professores temporários. Nesse caso, pode-se notar que o projeto das atividades não contou com a participação dos professores que, realmente, lecionam, devido a atribuição ser após essa organização, o que muitas vezes, os professores não possuem domínio da

temática proposta e muito menos da realidade da comunidade escolar (UBINSKI; MEGLHIORATTI, 2017).

Além da rotatividade de professores, salienta-se também, a falta de infraestrutura e verbas para desenvolver as atividades nas instituições de ensino integral, uma vez que os professores alegaram falta de instrumentos e recursos para iniciar as atividades, fato que decorre da falta de repasse de verba do Governo Federal (UBINSKI; MEGLHIORATTI, 2017).

Assim, os autores complementam:

Embora possa ser uma importante ação para diminuir as desigualdades socioeducacionais, a complementação curricular ou educação em tempo integral precisa ser constantemente avaliada para verificar como ela está ocorrendo, quais os resultados alcançados e quais as dificuldades encontradas pelos professores. (UBINSKI; MEGLHIORATTI, 2017, p. 244)

Diante disso, manter um profissional frente da atividade, desde o início desta, é essencial para que as práticas sejam exitosas, tal como, o repasse dos recursos deveriam ter um prazo menor, para que tenha melhor preparo e organização da escola. Tais circunstância refletem nos resultados e índices expressados pelo desempenho escolar de gestores, professores e alunos.

Na pesquisa realizada por Cisi (2019), o autor apontou alguns desafios, sendo o principal encontrado na transição do ensino fundamental para o ensino médio, tendo em vista que muitos jovens, de 15 a 17 anos, necessitam ingressar no mercado de trabalho, para auxiliar seus familiares, o que já foi afirmado por Gonçalves (2017). Assim, para modificar esse paradigma é necessário repensar em uma formação integral, que não seja limitada na permanência do aluno na escola para realizar apenas atividades curriculares, mas que vislumbre o acesso a informações e possibilite sua formação como ser humano, que valorize o protagonismo juvenil e o exercício da cidadania (CISI, 2019).

A crítica da extensão da jornada escolar provém da falta de clareza no texto legal, uma vez que propõe diferentes interpretações e possibilita que as instâncias, federais; estaduais e municipais, articulem as propostas administrativas e pedagógicas conforme sua realidade e aprovação dos superiores estatais. Assim, possibilita que a educação em tempo integral, retrate a preparação para o mundo do trabalho, com foco instrumental, e não um ensino integral, o qual propicia o desenvolvimento de um cidadão crítico.

Em relação a reforma do currículo do ensino médio, a Lei nº 13.415/17 dispõe a ampliação progressiva da carga-horária de 800 horas para 1400 horas, sendo que a carga-horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não deverá extrapolar 1800 horas do total da carga horária do ensino médio (BRASIL, 2017). Torna-se relevante salientar, que dentre as estratégias apontadas na redação legal, o parágrafo 10 do artigo 2º, descreve: “A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2017), logo demonstra a centralidade da organização do currículo, o que cessa a oportunidade de professores participarem, tal como, dos sujeitos ao qual esta etapa é destinada, os alunos do ensino médio.

A organização do currículo dividiu-se em duas partes, sendo a primeira com foco na formação comum, baseada na BNCC, e a outra com a formação diversificada, a qual será definida de acordo com as condições regionais dos sistemas de ensino. No que tange à formação comum, a lei dispõe as alterações que:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

A Lei ressalta ainda, a apropriação de itinerários formativos, o que compactua com os motivos expostos, sendo que foi alegado que o ensino médio não é atrativo para os alunos devido a quantidade de disciplinas ofertadas (BRASIL, 2016). Nesse âmbito, foram criados cinco itinerários formativos, sendo assim:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p.01).

Andrade (2019) afirma que a priori os itinerários formativos foram vistos como possibilidades de livre escolha pelos alunos, o que oportunizaria desenvolver seus interesses. Entretanto o dispositivo não explicita a obrigatoriedade da oferta de todos os itinerários formativos no mesmo período, o que depende da organização da escola e das demandas sociais da região. Há ainda a possibilidade de os sistemas de ensino ofertarem itinerários formativos integrados, constituídos a partir dos componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos (BRASIL, 2017). Entretanto, nota-se que a definição da oferta dos itinerários formativos não está bem delimitada, sendo que serão organizados à critério de cada sistema de ensino. Logo, tal situação reafirma a viabilização da perspectiva neoliberal, o que propicia a oferta de um ensino voltado para as necessidades locais do mercado de trabalho.

Nesse âmbito, torna-se a refletir as condições das escolas públicas para a oferta do ensino em tempo integral, uma vez que, “a maioria das escolas públicas estaduais brasileiras não possui condições materiais e de infraestrutura, nem disponibilidade de profissionais para dar conta dessa ênfase” (GONÇALVES, 2017, p. 139). Assim, viabilizar os itinerários formativos, tal como, a formação técnica, nada mais é do que colocar em prática as influências empresariais e a terceirização da educação básica pública, o que é constatado na abertura de parcerias para oferta da formação técnica e profissional e na alteração da Lei n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Em acordo com Gonçalves (2017, p. 139), é possível perceber os interesses da reforma do ensino médio pelo setor privado, como apontou:

Não é à toa que o Sistema S está comemorando a Reforma do Ensino Médio, conforme expressa o título da matéria publicada no site Portal da Indústria, que diz: “Inclusão da educação profissional é a maior conquista da reforma do ensino médio, diz diretor geral do SENAI” (2016).

No que diz respeito a formação técnica, a Lei explicita:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Diante disso, nota-se a centralização de parcerias para disporem a formação técnica, pois necessitam de vivências e experiências que concernem ao setor produtivo. Sendo assim, reafirmam os interesses mercadológicos na reforma do ensino médio, no qual as escolas públicas não possuem recursos estruturais para organizarem tais formações técnicas, logo, o governo buscou parcerias com organizações privadas para que viabilizassem tais formações, bem como, caso necessário, essas empresas podem viabilizar o ingresso no mercado de trabalho desses estudantes.

Com propósito de nortear os currículos de todas escolas e sistemas educacionais brasileiros de educação básica, surge a BNCC, homologada em 14 de dezembro de 2018, para a etapa do ensino médio. Sendo que, no que se refere a reforma em questão, a BNCC estipula os direitos e objetivos do aprendizado na etapa do ensino médio (BRASIL, 2017). Segundo Gonçalves (2017), a BNCC surge como um dispositivo oficial, mas como não tem caráter de Lei, sugere apenas orientações. Entretanto, é contraposto no art. 12º, como demonstra que:

Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017).

Desse modo, é evidente que as escolas públicas deverão aderir as orientações dispostas na BNCC, tendo que optar por itinerários formativos e mudanças curriculares (ANDRADE, 2019). Sendo assim, é reafirmado que diante das condições estruturais, administrativas e pedagógicas a que as escolas públicas estão submetidas, a transição para essa nova perspectiva do ensino



contará com desafios, em relação a necessidade de novos professores, de acordo com os itinerários formativos, de novos instrumentos e aparatos tecnológicos, dentre outros.

Os componentes curriculares, destacados no art. 4º, o qual alterou o art. 35º da LDBEN/96, estipula a obrigatoriedade de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, todavia, não faz menção as ciências humanas e da natureza, apenas delimita algumas disciplinas de ciências humanas como “estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Percebe-se o reducionismo das disciplinas/componentes curriculares no novo currículo do ensino médio, o que propicia a redução de conteúdos, como foco nos interesses governamentais e mercadológicos (ANDRADE, 2019).

Simões (2017) alerta a importância dos conteúdos de ciências humanas (CH) para a construção dos sujeitos sociais no ensino médio, levando em consideração as relações de poder que se instalam na sociedade, os interesses do campo político para a construção de cidadãos críticos e reflexivos, a diversidade social e os conflitos territoriais, dentre outros assuntos que contribuem para a constituição do ser humano que se desenvolve em sociedade.

Em relação às ciências exatas e da natureza, Apple (2006) salienta que o currículo desses componentes curriculares sempre foi mais priorizado, e receberam mais subsídios financeiros, em comparação com CH. A justificativa para esse fato, é de que o governo viabiliza recursos e repasses para as áreas do conhecimento que poderão articular um retorno financeiro, o que determina a lógica capitalista (APPLE, 2006).

Essa lógica capitalista determina quais conhecimentos os estudantes devem ou não aprender, o que compactua com desvalorização de determinadas disciplinas e áreas do conhecimento, sendo excluídas ou de caráter opcional no currículo. Essa diferenciação de importância de disciplinas e fragmentação, faz com que os próprios professores disputem entre pares, em busca de defender a sua formação e a relevância da sua área para a educação básica (SIMÕES, 2017).

As mudanças impostas pela reforma do ensino médio, interferem ainda, no acesso ao ensino superior, pois as Universidades possuem autonomia para elaborar e determinar os conteúdos em seus exames de seleção, logo, podem cobrar ou não aquilo que foi orientado pela BNCC (ANDRADE, 2019). Simões

(2017) afirma também, que a reforma do ensino médio transparecerá as intenções do governo em propiciar o acesso ao ensino superior para os jovens das escolas públicas.

A precarização do ensino vai além do reducionismo do currículo e das intenções com a educação em tempo integral, devido a Lei dispor também, sobre o cumprimento de parte do ensino médio diante da modalidade a distância, como apresenta:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017).

Por mais que este parágrafo apresente condições de oferta de educação a distância, não é garantido a qualidade na educação nesse formato. Isso, devido não ter assegurado em Lei, a garantia de repasses financeiros, formações específicas para os profissionais da educação e um estudo de viabilidade local, para prever como será posta em prática essa modalidade em determinada região (ANDRADE, 2019).

Na pesquisa de Patto (2013), a qual propôs analisar os discursos e as práticas da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), a autora constatou que a proposta do ensino a distância (EaD) não foi de forma arbitrária, mas já estava sendo planejada pelo governo e pelas universidades estaduais. Essa organização foi justificada em favor da ampliação do número de vagas no ensino superior, possibilitar que os egressos do ensino médio público tenham acesso às grandes universidades e de formas novos professores para o ensino médio.

Já Cordeiro et al. (2016), realizou uma pesquisa no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba, tendo como objeto de estudo os alunos dos cursos técnico presencial e a distância. Assim, constataram que a maioria dos alunos preferem estudar na modalidade presencial pois propicia mais qualidade de

ensino, bem como, alegam dificuldades no contato com os professores e mediadores dos cursos a distância.

É nítido a necessidade de adaptar-se as novas tecnologias e ao interesse dos alunos em utilizá-las, como suas contribuições para a educação, porém o ensino a distância tem mais experiências no ensino superior (PATTO, 2013, CORDEIRO et al. 2016). Assim, a implementação do ensino a distância no ensino médio desconsidera a qualidade da educação nessa etapa da educação básica, pois minimiza as relações humanas desenvolvidas pelo contato entre professor e alunos.

Em face ao exposto, as principais mudanças decorrentes da reforma do ensino médio: o aumento da jornada escolar, alterações no currículo e oferta ensino a distância, vislumbram apenas os interesses do empresariado. Sendo que retrocedem as conquistas no campo das políticas públicas, desde a perspectiva do ensino secundário, desconsiderando a importância de valorizar a construção do capital humano, e não atenuar as desigualdades sociais e educacionais na nação brasileira.

### **3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Buscamos, com esta seção, fazer algumas reflexões acerca da Educação Especial (EE) e a Educação Inclusiva (EI). Em relação a EE, temos como propósito apresentar sua conceituação e alguns documentos que respaldam essa modalidade de ensino, bem como, as instâncias dessa modalidade, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Procuramos também, apresentar a perspectiva da Educação Inclusiva, como seus propósitos possibilitam vislumbrar uma educação para todos, e um recorte do cenário das produções acadêmicas em torno da educação especial e inclusiva.

#### **3.1 Educação Especial**

No Brasil, os atendimentos às pessoas com deficiência iniciaram em meados da década de 1850, com instituições especializadas em cegueira e surdez (BRASIL, 2008a), porém só foram fundamentados legalmente mediante a publicação da Lei nº 4.024, primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1961. As disposições contidas neste documento, apontavam para uma “educação dos excepcionais”, com intuito de integrar os alunos com deficiência na sociedade.

A proposta de integração nos remete a perspectiva de Sasaki (1999), o qual esquematiza a relação entre o passado e o futuro no tratamento das pessoas com deficiência. Sendo assim, esse público era tratado como submisso a sociedade, aos seus familiares e instituições educacionais, uma vez que não possuíam voz ativa nos ambientes sociais e eram orientados a não discordar do que lhe propunham. Entretanto, o autor alega que no futuro, talvez o suposto presente, desenvolveriam a autodeterminação social, participando das tomadas de decisão junto a sociedade em geral, com viés analítico dos seus direitos individuais e coletivos, proposta que direciona para a inclusão social e escolar (SASSAKI, 1999).

Após uma década da LDBEN/61, foi publicada a Lei nº 5.692, a segunda LDBEN, de 11 de agosto de 1971, a qual alterou a denominação referente as

pessoas com deficiência em idade escolar para “tratamento especial”. Entretanto, ainda condiz a um termo discriminatório, como na LDBEN que antecedeu, uma vez que institui um “fardo social” no processo de aprendizagem da pessoa com deficiência.

Apenas no final do século XIX, mediante a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, foi estabelecido o “atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente (grifo do autor) na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Assim, perante as disposições legais, o AEE pode ser ofertado em outras redes de ensino, como as escolas especializadas, sendo que ele é apenas um complemento ao ensino regular, não é substitutivo (MANTOAN, 2003).

Perante o Art. 207 da redação constitucional, o Estado deve prover acesso ao ensino obrigatório e gratuito, dos 4(quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, mediante atendimento aos estudantes, em todos os níveis da educação básica, com apoio de programas suplementares de material didático, transporte e assistência a saúde, e serviços educacionais especializados de acordo com as necessidades dos educandos (BRASIL, 1988).

Diante disso, Mendes (2010, p. 105) afirma que:

Na política educacional brasileira do início da década de 1990 foi marcada pelo discurso esperançoso decorrente dos direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988, da ênfase na universalização do acesso, mas ao mesmo tempo vai dar espaço ao projeto neoliberal que prometia o ingresso do país na modernidade através da reforma do Estado. A partir da promulgação desta constituição, iniciou-se uma onda de reformas no sistema educacional, que trouxe uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a “equidade” traduzida pela universalização do acesso a todos à escola e a “qualidade do ensino”.

Logo, as implementações legais, em âmbito internacional, que antecederam o texto constitucional, como o Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994, motivaram os governantes, com intuito de garantir uma boa visibilidade internacional da nação brasileira, a visarem ações com intuito de garantir uma educação para todos na perspectiva inclusiva. Sendo que, os princípios de uma sociedade inclusiva favorecem a manutenção de um estado democrático (MOREIRA, 2016).

No século XX, foi decretada a Lei nº 9.394, influenciada por documentos nacionais e internacionais, terceira LDBEN, de 20 de dezembro de 1996, a qual

dispõe uma seção específica para tratar da Educação Especial (EE), com intuito de dispor como a oferta dessa modalidade se perpetua nas redes de ensino. Todavia, importa salientar que, o art. 58, descreve a possibilidade de substituição do ensino regular pelo ensino especial, o que se considera uma controvérsia em relação ao texto constitucional (MANTOAN, 2003).

Com vistas a democratizar o ensino, a EE visa a promoção de uma escola que possibilite o acesso e a permanência de indivíduos de diferentes segmentos populacionais (MARTINS, LEITE, 2014). Assim, a EE é uma modalidade de ensino ofertada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todas as etapas da escolarização desses jovens, garantindo acessibilidade instrumental e arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, corpo docente especializado de acordo com as especificidades dos alunos e Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 1996; 2008a).

Em relação a abrangência da EE, “considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011). Contudo, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, dispôs em seu art. 1º, que as pessoas com deficiência “são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...]” (BRASIL, 2009).

Torna-se necessário refletir sobre as definições do público-alvo da EE, uma vez que não devem se esgotar apenas na “categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbio e aptidões” (BRASIL, 2008a, p. 09). Tendo em consideração que o ser humano está em constante transformação, e tais mudanças influenciam o ambiente a qual está inserido, sendo assim, faz-se importante desenvolver ambientes heterogêneos, o que favorecem a aprendizagem dos jovens.

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001, essa modalidade de educação constitui-se de:

um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos

educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

A partir de 2001, em conformidade com Baptista (2011), houve um avanço legal nas estratégias de apoio a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) norteando-se numa perspectiva inclusiva, o que é corroborado com a Resolução nº 02/01. O autor ainda destaca as iniciativas de implementar políticas públicas educacionais que desenvolvam a interlocução com as demais esferas governamentais: federal, estadual e municipal.

De forma a considerar as especificidades dos estudantes, a EE considerara as características biológicas, psicológicas e sociais, e se pauta nos princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2001), com propósito de assegurar ao seus alunos público-alvo:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2001).

Por conseguinte, a EE, com seu caráter complementar e suplementar, possibilita diversas estratégias educacionais para que os alunos com deficiência tenham seu desenvolvimento e sua aprendizagem potencializadas, mediante a eliminação das barreiras que dificultam seu processo de ensino e aprendizagem (GOMES, POULIN, FIGUEIREDO, 2010). Nesse contexto, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o AEE, propiciam ambientes adaptados e apropriados para o desenvolvimento do seu processo de escolarização.

### **3.2 Atendimento Educacional Especializado**

O AEE é uma ação organizada pelo Ministério da Educação e instituída pelo Governo Federal (BRASIL, 2008), o qual contempla um conjunto de

atividades, recursos e instrumentos de pedagógicos e de acessibilidade, para apoiar a escolarização de estudantes com deficiência. A unidade de ensino que oferta o AEE deve institucionalizar as ações no Projeto Político-Pedagógicos (PPP), prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009).

Assim, todos estudantes devem frequentar o ambiente escolar, porém necessitam que a escola forneça arquitetura acessível, recursos adaptados e professores especialistas para que supram às necessidades daqueles que ali estão dispostos a participar e conviver em sociedade. Nesse contexto, o AEE, assim como a EE asseguram serviços de apoio especializado para auxiliar no acesso ao conhecimento e vislumbram estratégias para eliminação de barreiras que possam dificultar o processo de escolarização das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008, 2011).

Diante disso, o AEE tem como principais objetivos:

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

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

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

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

Esse atendimento pode apresentar-se em dois formatos: complementar e suplementar. No formato complementar, ocorre paralelamente a escolarização regular dos alunos com deficiência e com apoio permanente, mediante a



frequência na SRM, com propósito de vislumbrar instrumentos que potencializem o aprendizado, como: a utilização do Sistema Braile, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e as Tecnologias Assistivas (TA). O formato suplementar é destinado aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, com intuito de enriquecer os saberes curriculares nas áreas do conhecimento em que o estudante tenha mais proximidade e interesse, o que possibilita uma maximização do seu aprendizado (BRASIL, 2008, 2011).

Por mais que o atendimento seja realizado por professores especialistas e a escola forneça todos os aparatos necessários para realização, os familiares e responsáveis legais possuem a obrigação de matricular seu filho na rede regular de ensino (BRASIL, 1990), bem como acompanhar e estimular seu desenvolvimento educacional (BRASIL, 1988). Importa salientar que o AEE possui sua oferta pública e obrigatória, mas a adesão ocorre mediante opção dos responsáveis ou familiares pelo estudante com deficiência. Sendo que o desenvolvimento do atendimento deve estar alinhado e adaptado com a proposta pedagógica da escola.

Segundo Aranha (2003), as adequações curriculares constituem-se de possibilidades para que os alunos com dificuldades possam ter acesso ao conhecimento, de acordo com suas especificidades. Sendo assim, não é necessário um “novo currículo”, mas um currículo dinâmico, acessível e modificável, o que possibilita alterações conforme o desenvolvimento e dificuldades apresentadas pelos alunos em sala regular (ARANHA, 2003; CERQUEIRA, 2008).

Carvalho (2008) corrobora com a ideia de que o professor do AEE não precisa criar um currículo diferente para atender aos estudantes PAEE, mas sim adequar os conteúdos às especificidades apresentadas pelos alunos. Assim, a autora afirma ainda, a necessidade de o professor especialista realizar um diagnóstico dos conhecimentos prévios do aluno para documentar e elaborar uma estratégia adaptada as suas necessidades.

Em contrapartida, Mantoan (2011) afirma que apenas articular as adequações curriculares não condiz a efetiva inclusão dos alunos PAEE na escolar regular, faz-se necessário uma mudança de paradigma na configuração da escola. Logo, especifica que a mudança deve ocorrer na estrutura física e

arquitetônica, na formulação do currículo e do PPP, e ainda, na perspectiva que os professores concebem a EE.

Embora as adequações curriculares sejam um complemento aplicado aos estudantes com deficiência na sala de aula regular, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o instrumento norteador para as práticas do atendimento aos alunos que frequentam a SRM (OLIVEIRA, 2013).

O PDI é um documento elaborado pelo professor especialista do AEE, com apoio do Coordenador Pedagógico ou Professor Coordenador<sup>1</sup>, com propósito de descrever as informações avaliativas do aluno e registrar o seu desenvolvimento pedagógico, junto a SRM. Constitui-se de duas partes, a primeira destinada as informações avaliativas e a segunda com intuito de promover uma intervenção pedagógica, sendo que esses dados serão coletados pelo professor especialista, em ação conjunta com os demais profissionais, tendo como base os diferentes instrumentos de coleta, desde as interações com os familiares ou responsáveis do aluno até os documentos de matrícula na escola (OLIVEIRA, 2013).

As ações do AEE serão desenvolvidas, prioritariamente, na SRM da própria escola, em outra escola de ensino regular no contraturno, ou ainda, em Centros Educacionais Especializados (CEES) da rede pública ou de outras esferas governamentais (BRASIL, 2009, 2011). No entanto, para a composição desse ambiente, faz-se necessário orientações no que tange a disposição de aparatos tecnológicos e pedagógicos adaptados utilizados em ambiente escolar.

### **3.3 Sala de Recursos Multifuncionais**

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) consistem em espaços organizados com equipamentos tecnológicos, recursos e aparatos adaptados, materiais pedagógicos e mobiliários apropriados para atender às necessidades educacionais dos alunos. Elas foram elaboradas por um programa federal, devido a necessidade das escolas em proporcionar um espaço apropriado e especializado para que os alunos PAEE se desenvolvam no contexto escolar.

---

<sup>1</sup> Professor Coordenador é a nomenclatura utilizada na rede estadual de São Paulo.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (PISRM) foi disposto pela Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, “com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007, p. 1). O PISRM foi criado mediante as disposições contidas no Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, o qual define as condições de acessibilidade para todos os cidadãos, sendo que, o ambiente escolar, deve promover acessibilidade arquitetônica e instrumental.

No que tange a acessibilidade, Manzini (2005) destaca que o termo enviesa para situações mais palpáveis e concretas, em vista que é possível verificar se os profissionais da educação utilizam os recursos e equipamentos disponíveis nas SRM. O autor afirma ainda, que as políticas que implementam os recursos de acessibilidade, podem ser acompanhados e avaliados de forma que os recursos sejam utilizados de forma correta e sejam ofertados para os estudantes.

Segundo o Manual de Orientações do PISRM (2010), o programa disponibiliza equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para composição da SRM, em conformidade com os Quadros 1 e 2:

Quadro 1 – Especificações dos itens da sala tipo I

<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didático/Pedagógico</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com coméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
<b>Mobiliários</b>	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Livras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro Branco	01 Kit de Lupas Manuais
02 Mesas para computador	01 Plano Inclinado - suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Adaptado do Manual de Orientações do Programa de Implantação das Sala de Recursos Multifuncionais (2010)

Importa salientar que a sala tipo II contém todos os itens da sala tipo I, com adicional dos itens de acessibilidade para alunos com deficiência visual. Sendo que para solicitar os itens específicos para tal deficiência, tem-se necessário a matrícula de estudantes com deficiência visual na unidade escolar.

Quadro 2 – Especificações dos itens da sala tipo II

<b>Equipamentos e Materiais Didático/Pedagógico</b>
01 Impressora Braille - pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Adaptado do Manual de Orientações do Programa de Implantação das Sala de Recursos Multifuncionais (2010)

Em consonância com a Portaria SECADI/MEC nº 25, de 19 de junho de 2012, para aderir ao programa, as Secretarias de Educação (Seduc) dos Estados e Municípios deveriam realizar seu cadastro eletrônico no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC). Esse cadastro assegura que as Seduc possuem consentimento de todas as disposições do programa e aceitam a doação com encargos dos bens que foram enviados as escolas selecionadas, conforme as diretrizes. Entretanto, caso seja constatado mau uso dos equipamentos, ociosidade, ou violação dos objetivos do programa, a Seduc terá todos os equipamentos revertidos, mediante notificação extrajudicial (BRASIL, 2012).

A Nota Técnica nº 42, de 16 de junho de 2015, reafirma algumas disposições da Portaria SECADI/MEC, nº 25/2012, sendo enfatizado que a utilização dos materiais disponibilizados pelo PISRM não deve ser realocada para fins escusos ao atendimento dos alunos com deficiência nas SRM. Dispõe também sobre a oferta dos recursos pedagógicos de acessibilidade para

estudantes em domicílio, que não podem deslocar-se até a unidade escolar (MEC, 2015, p. 2).

A manutenção das SRM será efetuada no decorrer do seu funcionamento, mediante a oferta de AEE para alunos PAEE matriculados em turmas comuns do ensino regular e dos registros da quantidade de matrículas no antigo Censo Escolar MEC/INEP. Sendo assim, com base nos dados estatísticos, o MEC e a SECADI articulam a expansão das SRM e disponibilizariam equipamentos de atualização, programas de apoio complementar e visitas técnicas para manutenção (MEC, 2015).

Importa salientar que o Estado de São Paulo é composto por 645 municípios, sendo que, no período de 2008 a 2013, 515 municípios aderiram ao PISRM, o que contempla a aderência, aproximadamente, de 80% das Secretarias Municipais de Educação de São Paulo, bem como, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (MEC, 2015). Destaca-se ainda, que o município de Santos, foi contemplado com o programa e possui escolas municipais e estaduais com efetivo funcionamento das SRM.

Perante o Manual de Orientações do PISRM (2010), as SRM seriam, supostamente, a solução para suprir as necessidades dos alunos PAEE e para os anseios dos professores e da sociedade (PERTILE, 2014), como apresenta o fragmento abaixo:

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização (MEC, 2010, p. 03).

Pertile (2014) ressalta a ambiguidade da SRM, sendo que ela não é a única forma de apoiar a escolarização dos estudantes PAEE, logo pode ser considerada uma importante alternativa de apoio no desenvolvimento dos jovens, mas não deve ser confundida com a visão reducionista de constituir-se como exclusiva no auxílio da escolarização desses jovens. Assim, essa discussão converge para o estudo de Beyer (2010, p. 53), no qual cita a estratégia da “bi docência”, em que há atuação conjunta do professor regente de turma e um professor especialista ou de apoio em EE, como forma de apoiar as turmas do ensino regular.

É passível refletir que se a SRM se destina apenas ao PAEE e em seu espaço físico dissociado, pode-se considerar como promotora de exclusão, uma vez que segrega continuamente o aluno, seja em seu período de aula ou no contraturno. Assim, frequentar a SRM, com propósito de apoio pedagógico, não garante ações inclusivas, pois o aluno pode se identificar como diferente dos demais (LOPES, 2007; KLEIN, 2015; BANDEIRA, 2020).

Nesse contexto, Baptista (2011) que a terminologia “multifuncionalidade” da SRM não se refere apenas a oferta dos diferentes recursos e equipamentos para serem utilizados na escolarização dos PAEE, mas também na diversidade dos estudantes que podem ser atendidos nesse ambiente escolar. Logo, a pluralidade das ações e sujeitos que são atendidos nas SRM necessita de profissionais especializados não somente em uma especialidade, mas nas diversas deficiências, transtornos e altas habilidades e superdotação, o que irá contribuir para o crescimento de todos os alunos que ali frequentam, uma vez que o professor terá uma gama de conhecimentos para atender os diferentes estudantes (BAPTISTA, 2011).

Diante disso, podemos inferir que a escolarização do PAEE não se limita apenas aos serviços ofertados pelo AEE e a SRM, visto que essas estratégias são consideradas apenas um apoio ou auxílio no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Com isso, a escola deve vislumbrar novas possibilidades e estratégias, não somente ao PAEE, mas para todos aqueles que acessam e frequentam a escola, numa perspectiva inclusiva.

### **3.4 Educação Inclusiva**

Segundo Mantoan (2015), a Educação Inclusiva (EI) é uma mudança de paradigma educacional, a qual propõe uma reorganização total do ambiente escolar. A autora radicaliza na necessidade de modernização e reestruturação das condições atuais das escolas, pois as dificuldades apresentadas por alguns alunos não são apenas deles, mas sim da forma em que o ensino é articulado com a turma. Logo, o processo de inclusão não atinge apenas os alunos com dificuldades ou deficiência, mas influencia positivamente para todos envolvidos no processo de aprendizagem (MANTOAN, 2015, SANCHEZ, 2005, BOOTH, AINSCOW, 2002, STAINBACK, STAINBACK, 1999).

Essa mudança de paradigma iniciou-se em meados da década de 1970, no Estado Unidos, a partir de mobilizações e reivindicações de pais e alunos com

deficiência, que reivindicaram o acesso e a permanência de seus filhos com deficiência nas escolas. O processo da perspectiva inclusiva foi ancorado na EE, mas não se delimitou apenas a essa modalidade da educação, sendo que abrange todas as minorias e aqueles que foram cessados do seu direito à educação (ROGALSKI, 2010, STAINBACK, STAINBACK, 1999).

Assim, Carvalho (2013) corrobora com a amplitude da EI, mas destaca o reducionismo da definição desse termo, uma vez que se associam apenas aos estudantes com deficiência. Todavia, a autora reitera que o conceito de EI não foi idealizado para caracterizar a inclusão de apenas um grupo exclusivo, mas todos aqueles envolvidos no processo educacional, a partir da garantia de oportunidades de escolarização em um espaço comum, onde as diferenças são passíveis de constituir as pessoas em sociedade (CRUZ, 2011; CARVALHO, 2013). Ainscow (1995) afirma ainda, a necessidade de as escolas desenvolverem estratégias e métodos de valorização e respeito às diferenças entre os seres humanos, de forma que contribua para o processo de escolarização e não como obstáculos e defasagens no ambiente escolar.

Nesse contexto, Sanchez (2005, p. 11) afirma que essa perspectiva educacional é “antes de tudo uma questão de direitos humanos”, pois nenhuma pessoa deveria ser discriminada e segregada em consequência de sua deficiência, etnia, gênero ou dificuldade de aprendizagem. Não obstante, discorre ainda, que essa a inclusão é um conjunto de ações, que podem associar-se a um sistema de valores e crenças, o que corrobora que todos, sem distinções, podem conviver e aprender nos mesmos ambientes (SANCHEZ, 2005).

Todos temos o direito de conviver em sociedade, independente das diferenças entre os seres humanos, sendo que não cabe a nós identificar as diferenças dos outros, mas sim respeitá-las em função das condições humanas e biológicas a que estamos submetidos. Assim, Booth e Ainscow (2002) reconhecem que a inclusão educacional é um dos aspectos da inclusão social, uma vez que é necessário reconhecer as diferenças entre os seres humanos, mas não as caracterizar como diferentes da sociedade.

Em âmbito internacional, a Declaração de Salamanca, elaborada a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, entre 07 e 10 de junho de 1994, estipulou princípios, políticas e práticas educativas relacionadas ao PAEE com intuito de promover uma “Educação para Todos”, termo firmado na Conferência

Mundial de Educação para Todos, em 1990. A Declaração reconheceu a necessidade de incluir o PAEE nos sistemas regulares de ensino, bem como, estipulou diretrizes e sugestões para que seus signatários desenvolvam ações inclusivas em seus sistemas educacionais. Não somente, outros documentos internacionais reiteraram o direito de todos à educação, como as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, de 20 de dezembro de 1993, o Enquadramento da Ação de Dakar, em 28 de abril de 2000, a Convenção de Guatemala, de 13 de junho de 2001, dentre outros.

Assim, diversos eventos e documentos legais foram publicados com propósito de defender uma EI, em que todos possam conviver e aprender nos mesmos ambientes, sendo que os espaços escolares devem oportunizar a participação de todos de forma que atenda as necessidades educativas de cada um e de todos. No Brasil, as políticas educacionais, em âmbito da EI, foram influenciadas pelas conferências e documentos publicados no contexto internacional, uma vez que a nação brasileira é signatária às organizações internacionais.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI), a EI é caracterizada como:

um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

A PNEEEI é um documento que visa nortear novas políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os estudantes. Este documento tem como objetivo proporcionar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos PAEE nas escolas regulares, mediante a garantia de AEE, formação continuada de professores para EE e EI e acessibilidade arquitetônica e instrumental (BRASIL, 2008).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estipula diretrizes, metas e estratégias para auxiliar na política educacional, condizente ao período de 2014 a 2024. Uma de suas diretrizes, almeja superar as desigualdades educacionais, a partir da promoção da cidadania e eliminação de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2014), o que



corroborar com a perspectiva da EI, ainda que, na meta 4 destina-se apenas ao PAEE, como apresenta o fragmento abaixo:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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 (BRASIL, 2014).

A ideia de universalização revelada na meta 4 está estritamente relacionada aos serviços especializados ofertados nas redes regulares de ensino, demandadas de acordo com o interesse das famílias em oportunizar o AEE para seus pupilos. Tais demandas induzem a implantação de SRM e a ampliação do AEE, além de fomentar a formação continuada de professores (SILVA et al., 2020, p. 09).

Ainda no contexto da meta 4, Hermes (2017) afirma que a EI constitui-se como sinônimo de EE, porém emergem de conceitos diferentes. A EE promove estratégias e recursos voltadas ao acesso, permanência e participação de alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação, enquanto a EI tem como paradoxo a convivência de pessoas diferentes, independente de sua natureza, no ambiente escolar numa perspectiva macro, inclusive nas relações externas a ele.

No ano posterior ao PNE, foi instituída a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, doravante Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), a qual é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Em seu quarto capítulo, dispõe sobre a educação, no qual, em seu artigo 1º, afirma que:

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

Sendo assim, a LBI foi um marco na conquista dos direitos sociais e individuais das pessoas com deficiência, tendo em vista que, no âmbito da educação, estipulou a educação bilíngue nas escolas, por meio da Língua

Brasileira de Sinais (LIBRAS), Sistema Braille e Tecnologias Assistivas, reafirmou a oferta do AEE, da organização deste atendimento pelo Plano do AEE e ampliação do quadro de magistério com especialistas, flexibilizou as propostas pedagógicas e determinou a possibilidade de utilização dos recursos de acessibilidade, com propósito de fazer com que seja efetivado o acesso, permanência, participação e aprendizado dos alunos com deficiência (BRASIL, 2015).

Segundo Martins e Leite (2014, p. 198), a EI tem como base o “reconhecimento do direito de todos a uma educação justa, igualitária e que atenda as necessidades educacionais especiais de cada indivíduo, que os levem ao desenvolvimento acadêmico e emancipação social”. Entretanto, ao utilizar o termo “igualitária”, é passível de uma padronização dos sujeitos, uma vez que todos terão as mesmas possibilidades de ensino, logo, é fundamental refletir sobre a equidade, tendo em vista que todos os alunos são diferentes e terão os mesmos direitos, mas com diferentes possibilidades dentro do ambiente escolar.

Os autores contribuem ainda, ao afirmar que para garantir a EI é necessário considerar os suportes necessários à sua implantação, sendo assim, citam a articulação de redes de apoio como uma forma de complemento escolar. Logo, “a rede de apoio pode se constituir pelos serviços de profissionais complementares à educação, como psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, dentre outros [...]” (MARTINS, LEITE, 2014, p. 199), o que poderão contribuir para o desenvolvimento do PAEE nas escolas.

A educação na perspectiva inclusiva “questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama” (ROPODI *et al.*, 2010, p. 08). Logo, a garantia da diferença dentro das escolas é proveniente de um espaço múltiplo, com diferentes sujeitos em constantes transformações, o que não corrobora com a ideia da diversidade, que condiz apenas ao existente. Assim, a multiplicidade esta relacionada a produção de diferenças, o que não pode reduzir-se ao conceito de identidade, muito menos, a normalização das diferenças (SILVA, 2000).

Booth e Ainscow (2002) relataram que as pressões de exclusão em sala de aula, devido as diferenças dos sujeitos, estão relacionadas com seu meio de origem e pela falta de interesse no currículo. Nesse sentido, Sawaia (2001) admite

que a exclusão é considerada um processo complexo, multifacetado, e sutil, pois só existe devido a dialética do conceito de inclusão, sendo constitutiva desta. Assim, os conceitos de inclusão e exclusão permeiam a subjetividade dos sujeitos, desde o sentimento de estar incluído em um meio até o de discriminação e exclusão, logo, dependem de diferentes fatores sociais, em vista que se manifestam no cotidiano como “identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência” (SAWAIA, 2001, p. 09).

Ainda nesse contexto, Nuernberg (2018, p. 01) comenta que o “capacitismo” é definido como: “violência e discriminação social que subjazem às estruturas fundamentais da cultura em relação às pessoas cuja variação corporal é considerada desviante”. Logo, infere-se que as manifestações do “capacitismo” podem proliferar-se a partir da exclusão dos sujeitos, diante da consideração que as pessoas com deficiência sejam inferiores, incapazes, frágeis, incompletas, ou ainda, que possuem um padrão físico e funcional determinante como referência social (NUERNBERG, 2018).

Em relação ao currículo, na perspectiva inclusiva, faz-se necessário abordar a importância das adaptações e flexibilizações curriculares o que, para fins deste estudo, compreende-se como possibilidades educacionais para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de acesso as informações curriculares. A proposta não seria elaborar um novo currículo, como afirmado por Aranha (2003) e Fonseca (2011), “mas um currículo que a base reguladora seja o currículo comum, um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos” (FONSECA, 2011, p. 28).

Beyer (2006, p. 76) conceitua a flexibilização curricular e afirma que:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma flexibilização que consiga ser comum e válida para todos os alunos da classe escolar, porém, capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas.

Assim, como acentuado por Beyer (2006), o foco dessa discussão não é apenas desenvolver uma proposta curricular adaptada, mas adjunto a isso, colocá-la em prática dentro da sala de aula (GLAT, 2003). E ainda, efetivar que essa proposta assegure a participação de todos na construção coletiva do

conhecimento, permitindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam participar e sentir-se pertencidos ao ambiente escolar.

Diante disso, recorro a Sanchez (2005, p. 12), a qual discorre que a EI “centra-se em como apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos [...]” de forma que se sintam pertencidos ao ambiente escolar e alcancem o êxito no seu aprendizado. O pertencimento relaciona-se a proposta pedagógica curricular, pois se o estudante não consegue compreender ou acompanhar o desenvolvimento das aulas, não faz sentido sua presença naquele espaço, o que se torna desmotivador e cansativo seu processo de escolarização. Assim, o processo de inclusão ocorre por diversas vertentes, não somente pelas adaptações curriculares, mas considera o sentimento de pertença dos alunos ao ambiente a qual está convivendo em sociedade (SANCHEZ, 2005; COSTA, 2012).

Ainda nessa perspectiva, o Design Universal para Aprendizagem (DUA) propicia uma proposta educacional inovadora que aponta para construir escolas inclusivas, sendo que “propõe uma abordagem curricular acessível que atenda às especificidades de todos os estudantes, com ou sem deficiência” (COSTA-RENDERS, GONÇALVEZ, 2020). Para isso, baseia-se nos seus três princípios: múltiplas formas de ação e expressão, múltiplos meios de engajamento e múltiplas possibilidades de apresentação do conteúdo (CAST, 2018).

Dessa forma, Zerbato (2018) sustenta que os princípios do DUA parecem encontrar-se com os propósitos da EI, em vista que é importante a parceria e colaboração de todos os profissionais da educação que atuam na escola para a elaboração dos diversos materiais pedagógicos, preparação dos ambientes educacionais e recursos tecnológicos, o que contempla as diferenças no desenvolvimento dos estudantes, em função de suas diversas condições espaço-temporais. Sendo assim, “conclui-se que o acesso ao aprendizado é universal, dado que todos têm o direito garantido por lei a aprender, mas o desenho e os caminhos para se chegar a aprendizagem são múltiplos” (ZERBATO, 2018, p. 61).

Ainda importa destacar, a escola como um ambiente diverso de desenvolvimento e aprendizagem, no qual é composta por uma gama de atividades, conhecimentos, regras, pessoas, culturas e valores (MAHONEY, 2002). Assim, o espaço escolar possibilita a interação contínua e complexa de pessoas e materiais, com características diferenciadas, de acordo com os estágios de desenvolvimento dos alunos. Logo propicia um ambiente rico para que os

alunos, independente de suas especificidades, possam se desenvolver com a partir das diferenças, e diante disso, preparando-os para inserção na sociedade (DESSEN, POLONIA, 2007; NORONHA, 2017).

Embora pese o crescente reconhecimento da EI como forma de oportunizar uma escola para todos, na prática, ainda há de refletir como propor uma escola inclusiva, em que todos os sujeitos se sintam pertencidos, e que possam aprender com múltiplas formas, meios e possibilidades. O modelo inclusivo, no Brasil, ainda não se configura como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada, apesar das políticas e das ações em prol da educação de todos, ainda se encontram incontáveis obstáculos para que a inclusão social e escolar seja efetivada (GLAT, FERNANDES, 2005; PLETSCH, 2009; LIMA, 2011; CARNEIRO, 2015; GLAT, ESTEF, 2020).

Em face ao exposto, é notório que a EI ainda possui diversos desafios relacionados “à concretização de um ensino de qualidade para todos” (SOUSA, NASCIMENTO, 2018, p. 122), no qual todo e qualquer aluno tenha liberdade para acessar, permanecer, participar e aprender, independente das diferenças entre os seres humanos que compartilham do mesmo espaço escolar. As transformações demandam de tempo e esforços, mas não se delimitam apenas a escola, vão além da sala de aula e do ambiente escolar, logo faz-se importante repensar em novas alternativas e práticas pedagógicas e educacionais, que não se delimitem apenas a educação formal, mas que sejam compatíveis com a inclusão na sociedade (ROPODI *et al.*, 2010, p. 09).

### **3.5 Contribuições acadêmicas em torno da educação especial e inclusiva no ensino médio**

Tomando como referência o levantamento bibliográfico realizado, constatou-se que a escolarização dos alunos com deficiência no ensino médio é posta à luz das políticas públicas educacionais de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, no qual foram analisadas as repercussões dessas políticas no processo de escolarização desses alunos, a partir de diferentes dimensões do contexto escolar, como apresentado nos estudos de FAÉ(2016), FONSECA (2015), SALES(2019), MORAIS (2016), CHIOTE (2017), ALENCAR (2019), VICTORINO (2018), GOMES (2020) e MEDEIROS (2016).

Medeiros (2016) teve como objetivo analisar o percurso escolar de alunos, público-alvo da educação especial, do ensino fundamental ao ensino médio,

oriundos de escolas públicas de uma cidade do interior paulista. Para tanto, realizou a análise documental das fichas de cadastro da Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE) dos alunos e desenvolveu entrevistas com estes, a fim de traçar um panorama da vida escolar destes entre 2004 a 2014, bem como, possibilitar intuir ideias sobre como estes alunos interpretaram sua trajetória escolar.

A autora identificou, que os serviços de educação especial só foram proporcionados aos alunos na etapa do ensino fundamental, na rede municipal, sendo que no ensino médio, sob responsabilidade do governo estatal, estes alunos não tiveram acesso aos atendimentos da educação especial. Logo, segundo Medeiros (2016), os alunos alegaram que os serviços especializados contribuíram para o seu processo de escolarização na etapa do ensino fundamental.

Nesse sentido, o estudo de Fonseca (2015) analisou o AEE e a utilização das tecnologias educacionais na SRM em escolas públicas de ensino médio no Distrito Federal. No qual, foi analisado os documentos que instituíram a SRM e que acompanham sua implementação, assim como, foi ouvida a percepção dos alunos sobre a utilização e disponibilização dos materiais na SRM.

A autora afirma que o AEE:

"constitui uma proposta política que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, criando, nas escolas de ensino regular, um ambiente educacional favorável à aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas" (2015, p.83).

Entretanto, constatou que esse atendimento está sendo articulado de forma que, na maioria das vezes, atue como reforço escolar para os alunos que frequentam. Os resultados apresentam ainda, que o material disponibilizado para os serviços especializados não é adequado para o desenvolvimento das ações pedagógicas, visto que é considerado infantilizado para os estudantes do ensino médio, o que caracteriza que tal atendimento está direcionado apenas para os anos iniciais da educação básica.

Fonseca (2015) tece críticas a sistematização da SRM, no qual os alunos são separados por especificidades, sendo que a educação inclusiva busca possibilitar ambientes onde todos possam aprender independente da deficiência ou superdotação. Nesse sentido, pode-se afirmar que o AEE possui o intuito de

atender as especificidades dos alunos PAEE, e “ao ensino do que é necessário à eliminação das barreiras que alunos com deficiência, altas habilidades ou transtornos globais naturalmente tem para se relacionarem com a escola [...]” (MANTOAN, 2010, p.10).

Não obstante, a publicação da Declaração de Salamanca, em 1994, possibilitou um grande marco para a escolarização das pessoas com deficiência, a qual fez com que novas políticas educacionais respaldassem o direito desse público. Sendo assim o atendimento educacional especializado é um dever do Estado com a educação, disposto no art. 208 da Constituição Federal, de 1988, assim como, essa garantia é reafirmada na LDBEN/96, a qual estabelece, no art. 58, que tal atendimento será ofertado, quando necessário, na escola regular, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Nesse contexto, Alencar (2019) buscou analisar a política de educação especial e inclusiva nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal, na perspectiva dos estudantes com deficiência visual. Assim, a autora realizou uma análise documental dos dispositivos legais que tangem a educação especial e inclusiva na esfera federal e estadual, e buscou identificar as repercussões destas, a partir das percepções dos estudantes com deficiência visual.

Dentre os avanços identificados pela autora, sob a perspectiva dos jovens, pode-se destacar o suporte oferecido pelos profissionais das SRM, que possibilitaram o acesso aos materiais e conteúdos educacionais, bem como, o sentimento de pertencimento e inclusão dos jovens diante da escola. Entretanto, ainda há precariedade em materiais didáticos em formato acessível e a incidência da formação insuficiente dos professores em sala comum para suprir às demandas dos estudantes com deficiência visual.

Destaco ainda, a produção de Sales (2019), a qual analisou os processos subjetivos constituídos por alunos com deficiência visual a cerca de sua escolarização na etapa do Ensino Médio, egressos de escolas públicas no interior do Estado do Pará. Este estudo possibilitou identificar como os alunos com deficiência visual compreendem seu processo de escolarização, uma vez que estes suportam complexas representações de incapacidade, o que ocasiona na exclusão, preconceito e desinformação.

As contribuições do estudo realizado pelo autor, apontam para a bipolarização dos “mundos”, termo utilizado para se referir à dicotomização entre oportunidades sociais vividas por pessoas com e sem deficiência, a qual pude constatar a existência, por meio dos relatos dos meus alunos com deficiência, a partir de suas vivências, os quais sinalizavam que vivenciaram situações de esquecimentos por parte dos professores e sensações de preterimento por parte dos demais colegas. No entanto, essa experiência triste exposta pelos alunos também me despertou o pensamento de que um dos desafios da inclusão escolar tem como ponto de partida a capacidade de inter-relação, que deve ser um compromisso assumido pela gestão escolar, deve constar no PPP das escolas, para que seja assumida e efetivamente vivida por todos os integrantes da comunidade escolar.

Contudo, esse ainda é um desafio a ser vencido. E estudos como o de Sales (2019) mostram os problemas na formação dos professores da classe comum no ensino médio, os quais não sabem lidar com as diferenças dentro de suas aulas, assim como constatado por Alencar (2019), o que produz sentimentos e vivências adversas para os estudantes com deficiência, tornando a etapa do Ensino Médio uma grande barreira a ser superada.

Outra dissertação que se relaciona com a temática em questão foi produzida por Victorino (2018) e investigou a compreensão dos sentidos que os jovens surdos, matriculados no ensino médio, atribuem a sua experiência escolar. O estudo de caso desenvolvido pela pesquisadora, possibilitou acompanhar 10 alunos, sendo 7 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, no período aproximado de 7 meses, em uma escola pública localizada na cidade de Belo Horizonte.

Victorino (2018, p.127) identificou a existência da “dupla invisibilização”, o que demonstrou que além dos professores e colegas não sociabilizarem com os estudantes surdos, a própria instituição de ensino negligencia estes jovens. Posto que dentro da sala de aula, os professores não adaptam a metodologia para que todos possam participar, evidenciado na didática centralizada em aulas oralizadas, tal que, a instituição não faz uso de tecnologias para potencializar o aprendizado desses jovens, além disso, o uso de celular não é permitido pela escola.

Na escola, o papel do intérprete é fundamental para esses jovens, os quais adequam as atividades e tarefas para que consigam ter acesso as informações e viabilizam a comunicação com os demais integrantes da escola. Entretanto, a



pesquisadora afirma a existência da “falsa inclusão” desses alunos, uma vez que eles só conseguem ter acesso as informações propostas pela escolar com a mediação do intérprete, tornando-o professor dos jovens surdos, sendo que na sua ausência os professores da sala comum não conseguem mobilizar uma metodologia inclusiva.

Os resultados salientados pela autora, retratam a importância da família no desenvolvimento pessoal destes jovens, sendo que a forma que a família age diante da condição vivenciada pelo jovem, parece influir em como o jovem constrói a sua condição juvenil, o que repercute nos aspectos de lazer, tempo livre, trabalho.

Este estudo revelou ainda, que há uma aproximação dos comportamentos de jovens surdos e ouvintes, sendo que ambos são jovens e apresentam formas similares de vivenciar a sua juventude. Os jovens surdos possuem diversas experiências, assim como os ouvintes, entretanto, a única diferenciação entre estes, é a particularidade linguística, o que faz com que tenham práticas parecidas, mas realizadas entre seus pares, os quais se comunicam pela língua de sinais, formam grupos, focam e se divertem. Assim, a autora realça que a relação entre jovens surdos e ouvintes não acontece de forma espontânea, devido a desinformação diante da língua de sinais.

Já Gomes (2020), desenvolveu um estudo com objetivo de compreender como se processa a inclusão dos surdos no ensino médio, em relação a comunicação e ao cumprimento dos documentos legais que normatizam o acesso, permanência e conclusão da Educação Básica. Para tanto, analisou os documentos legais que tangem a educação especial, com viés para estudantes surdos, no estado de Goiás, e contrapôs com a percepção das equipes gestoras e de estudantes matriculados em seis escolas públicas estaduais.

Os resultados revelados, demonstram que os estudantes surdos estão vinculados a um processo de exclusão social, sendo que o maior obstáculo apresentado foi a comunicação, visto que estes jovens se expressam a partir da língua de sinais, o que, muitas vezes, não são compreendidos pelos demais colegas e professores, o que se torna um grupo diferenciado, e consequentemente “se constitui como um fator de exclusão da sociedade majoritária” (GOMES, 2020, p.101).

Como já salientado em outros estudos (VICTORINO, 2018; SALES, 2019; ALENCAR, 2019), a autora ainda pontua a falta de formação dos profissionais da sala de aula comum para atuar com os jovens surdos ou com deficiência, o que ocasiona que estes dependem de mediadores para interagir e comunicar-se com os demais integrantes da escola. Essa situação torna uma relação de dependência, visto que estes jovens não têm autonomia dentro da escola, o que acarreta na exclusão escolar e social.

Também contribui para este estudo, a pesquisa desenvolvida por Chiote (2017) que teve como objetivo analisar a escolarização dos alunos com autismo no ensino médio, matriculados em escolas públicas estaduais do Espírito Santo, à luz das implementações políticas de educação especial. Assim, a autora realizou um estudo qualitativo, com intuito de identificar se as políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, estão sendo implementadas nas práticas pedagógicas dos professores, e como estas, refletem no processo de escolarização dos alunos com autismo.

Nos resultados apontados pela autora, no que tange a flexibilização e adequações curriculares, as práticas educativas "[...]eram pautadas na simplificação, redução e infantilização do conteúdo escolar, com atividades que fixavam os conhecimentos que os estudantes já tinham, restringindo o processo de aprendizagem." (2017, p.187). Nesse sentido, ao refletir sobre as práticas que versam os interesses e as necessidades desses jovens, as ações educativas não devem se restringir apenas aos interesses e "capacidades", faz-se necessário sistematizar ações e mediações educativas com a intenção de favorecer o aprendizado dos estudantes com autismo (CHIOTE, 2017).

Em relação aos dispositivos legais, estaduais e nacionais, a autora constatou que a educação especial é proferida como transversal a todas as etapas de ensino, da educação infantil ao ensino superior, todavia, configura-se centralidade das ações educativas e administrativas no AEE, o que produz uma sobrecarga de atribuições nesse setor. Logo, devido a diminuta carga horária dos professores do AEE, inviabiliza-se o trabalho colaborativo entre a educação especial e as disciplinas específicas da classe comum, sendo assim, os professores do AEE tornam-se exclusivos no processo de escolarização dos alunos com autismo.

Em relação as políticas educacionais de educação especial, a pesquisa de Morais (2016) analisou os documentos oficiais, nas esferas estadual e nacional, que respaldam a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, tendo como objetivo verificar as repercussões e de que forma está sendo articulado o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino médio das escolas públicas estaduais de Goiânia.

A autora identificou que, por mais que os alunos com deficiência estejam inseridos nas escolas regulares de ensino médio, estes “permanecem à margem dos processos educativos desenvolvidos nas escolas de Goiânia”, uma vez que as ações pedagógicas são categorizadas, entre “normais e inclusos”, a partir de atividades diferenciadas e segregadoras, logo, não são disponibilizadas a eles “a efetiva participação nas práticas de escolarização” (2016, p.128).

Na finalização do seu trabalho, Morais (2016, p.130) contribuiu com sua afirmação de que as escolas “só serão, efetivamente, inclusivas e universais quando se pautarem na ideia de que as diferenças entre os indivíduos é característica intrínseca a humanidade”, nesse sentido, sugere a criação de um “modelo educacional inclusivo e democrático”, com propósito que “os alunos aprendam ao conviver com as diferenças ao longo da vida” e que “façam uso da diversidade em prol de espaços cada vez mais democráticos e humanizados”.

Com intuito de contribuir com esse estudo, que versa a escolarização dos alunos com deficiência no ensino médio, Faé (2015) investigou os motivos da inexpressiva presença de estudantes com deficiência no ensino superior. Contudo, analisou os dispositivos legais que tangem a educação especial e inclusiva, e entrevistou alunos com diferentes deficiências no ensino médio e professores, matriculados em escolas públicas da rede estadual do Espírito Santo, para identificar as barreiras que dificultam o ingresso desses estudantes na educação superior.

Faé (2015) ancorou-se no aporte da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin para identificar as barreiras para a continuação dos estudos dos alunos com deficiência. Nesse sentido, a autora estabeleceu dezesseis barreiras, elucidadas nas falas dos alunos e professores, o que condizem aos ambientes: escolar, familiar, político, profissional e cultural.

Cabe ressaltar, que as barreiras encontradas pela autora, substanciam os achados dos demais pesquisadores supracitados, sendo assim, em relação a

esfera escolar, pode-se salientar: ausência de formação em educação especial dos professores da classe comum (VICTORINO, 2018; SALES, 2019; ALENCAR, 2019; GOMES, 2020); falta de interação da sala de recursos com a sala comum (FONSECA, 2015); carga horária limitada dos professores da SRM (FONSECA, 2015); absenteísmo da família na escolarização dos filhos (VICTORINO, 2018), discriminação dos colegas e professores (VICTORINO, 2018; SALES, 2019; GOMES, 2020).

A autora ainda propõe sugestões para que as barreiras sejam superadas, entretanto, estas demandam de posições públicas, a partir de novas políticas educacionais, não somente em relação a educação especial, mas que permitam que as escolas tenham mais autonomia sobre sua organização pedagógica e administrativa, bem como, os órgãos superiores forneçam formações diversas para todos os profissionais da educação.

Diante dos poucos trabalhos que envolvem a escolarização dos alunos com deficiência no ensino médio, é possível perceber que a busca pela educação inclusiva, ainda está longe de ser alcançada.

Assim, é notório a insuficiência de pesquisas e referências bibliográficas que abordam os alunos com deficiência em seu processo de escolarização, na perspectiva da “superdiversidade” (BLOOMAERT, 2009), o que não delimita apenas a uma condição, mas sim como as diferenças proliferam e desafiam a ordem estabelecida no cotidiano escolar. Assim, estes fatores impulsionam o desenvolver de tal estudo, posto que “[...] os alunos têm muito a contar e colaborar para a melhoria da qualidade do ensino oferecido a eles [...]” (MEDEIROS, 2016, p.134).

## **4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Busca-se, com esta seção, descrever as políticas de educação especial e inclusiva (PEEI) no estado de São Paulo, dispostas na Base Digital de Dados da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), com intuito de traçar uma linha do tempo dos documentos que tangem a educação especial e inclusiva. Especulamos ainda, de forma sucinta, a repercussão das PEEI do estado de São Paulo no aumento da quantidade de matrículas de alunos com deficiência e a relação entre as PEEI e o período de governo em que foram publicadas.

### **4.1 Políticas de educação especial e inclusiva no contexto paulista**

Com intuito de melhor descrever o panorama histórico-político dos dispositivos legais que abordam a Educação Especial no estado de São Paulo, organizou-se três decenários, ilustrados nos apêndices A, os quais condizem ao período de 1988 a 2020, a saber: 1988 a 2000, 2001 a 2010 e 2011 a 2020.

#### **4.1.1 Primeiro decênio: 1988 – 2000**

Diante da implementação da Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988, coube ao Estado, prover medidas que assegurassem a proteção dos direitos das pessoas com deficiência, nesse âmbito, instaura-se o Programa Estadual de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência - PEAPD, estabelecido pelo Art. 1º do Decreto n. 33.823 de 21 de setembro de 1991. Neste mesmo dispositivo, no Art. 2º, definiu como objetivos do programa: implantar projetos de assistência aos portadores de deficiência, possibilitando o atendimento as necessidades básicas e especiais, em instituições da área da saúde, educação, lazer, cultura, esportes e transportes, bem como, promover estratégias que assegurem sua integração social e ações que condicionem a prevenção de deficiências, envolvendo os Poderes Públicos Municipais e do Estado. Assim, a execução do programa fica sob responsabilidade das Secretarias de Estado, divididas e integradas, cada qual com suas respectivas atribuições de acordo com

sua área de atuação, além disso, concerne ao Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo, acompanhar o desenvolvimento e articular a organização do PEAPD.

Não obstante, mas com foco no setor da educação, tangeu ao Estado viabilizar o atendimento dos alunos com deficiência. Assim, o Decreto nº 34.919, de 6 de maio de 1992, autorizou a Secretaria de Estado da Educação (SEE) a celebrar convênios com instituições particulares que compreendam o ensino fundamental, gratuito, na modalidade especial, uma vez que, tal especificidade escapa do atendimento oferecido pela rede pública estadual.

No início de 1994, em consonância com as diretrizes do PEAPD, foi implementado o Programa de Atendimento ao Deficiente Visual em idade escolar - PADVie, instituído pelo Decreto n. 38.641, de 17 de maio de 1994, o qual, no Art. 1º, objetivou garantir a acessibilidade do conteúdo proposto nas escolas regulares, a partir da formação dos professores especialistas e da produção de material específico, aos alunos com deficiência visual.

Ainda no mesmo ano, amparado no Art. 3º do Decreto n. 38.641, foi publicada a Resolução SE nº 135, de 18 de julho de 1994, a qual, em seu art. 1º, criou o Centro de Apoio ao Atendimento ao Deficiente Visual (CAPDV), uma conquista a partir das mobilizações da sociedade e de alunos com deficiência das escolas públicas estaduais (RESENDE, 2007). O intuito deste Centro de Apoio buscou oferecer aos alunos matriculados na rede estadual de ensino, materiais de apoio pedagógico e suplementação didática, adequados para desempenharem suas atividades escolares, tal como, promover melhor qualidade de ensino a partir da formação continuada dos professores especializados na área.

O CAPDV possuía suas instalações nas dependências da DRECAP-3, sendo configurado em três setores que compunham a estrutura tecno-administrativa: direção, apoio técnico-pedagógico e apoio administrativo. Assim, a direção responsabilizou-se por organizar e coordenar as atividades desenvolvidas no centro, o setor técnico-pedagógico teve atribuição de prover recursos e materiais para desempenhar o papel pedagógico do CAPDV, e o setor administrativo foi responsável pela organização administrativa.

No que diz respeito aos alunos atendidos pelo CAPDV, o cadastro era realizado pela Coordenadoria de Ensino, sendo também de sua atribuição,

subsídios financeiros, para manutenção e adesão de recursos materiais necessários para o desenvolvimento das atividades.

No início do ano subsequente, houve a revogação do art. 5º, que instituiu o Programa Estadual de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência, do Decreto n.º 33.823, sancionada pelo Decreto 40.061 de 26 de abril de 1995.

Entretanto, com propósito de ampliar o atendimento dos alunos com deficiência, foi criado, sob responsabilidade da Secretaria da Educação, o Programa Estadual de Educação Especial - PEEE, a partir da promulgação da Lei nº 9.167, de 18 de maio de 1995, sendo especificado, no art. 1º, a utilização do termo “Educação Especial”:

[...] entende-se como Educação Especial a aplicação de métodos, técnicas, conteúdos e equipamentos diferenciados que atendam as especificidades das pessoas portadoras de deficiência física, mental ou sensorial, visando a proporcionar-lhes como elemento de autorrealização preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (ALESP, 1995, p. 01).

Logo, a EE é apresentada como uma modalidade de ensino, que possibilitou possíveis condições para que os alunos com deficiência possam desenvolver-se de forma adequada, respeitando suas especificidades e provendo os recursos necessários para esse processo.

O referido programa, buscou atender os seguintes objetivos:

- I - Inclusão de disciplinas relativas à educação especial nos currículos dos cursos de formação para o Magistério.
- II - Criação de cursos de preparação de pessoal especializado na educação ligada às diferentes áreas de deficiência.
- III - Realização de pesquisas e estudos sobre métodos, técnica, conteúdos e equipamentos adequados à Educação Especial.
- IV - Levantamento periódico de recursos humanos, financeiros, científicos e tecnológicos para a Educação Especial.
- V - Estabelecimento em legislação específica de estímulos funcionais especializados em educação especial.
- VI - Realização de censos escolares periódicos visando a:
  - a) - identificar as pessoas que necessitam de educação especial;
  - b) - verificar a eficácia e a eficiência da Educação Especial;
- VII - Encaminhamento da pessoa portadora de deficiência a cursos preparatórios de mão-de-obra qualificada.
- VIII - Interiorização da Educação Especial (ALESP, 1995, p. 01).

A monitoração do PEEE foi efetuada por intermédio de um Grupo de Trabalho - GT, criado pela SEE, sendo que o monitoramento foi realizado, tendo em vista a elaboração, acompanhamento, implementação e a avaliação do programa. Para isso, a composição do GT, foi realizada pela indicação de

Membros do Conselho Estadual da Educação e dos Assuntos da Pessoa Deficiente, e pessoas com deficiência envolvidas na Educação Especial, com exceção de casos com impossibilidades por representação própria.

No que se refere aos direitos da pessoa com deficiência, a Lei Estadual nº 9.938, de 17 de abril de 1998, dispõe a incumbência do Estado com esse público, tais como: reabilitação, acesso específico aos serviços de saúde, integração ou reintegração social, acesso e locomoção aos bens e serviços públicos e outros explícitos ou implícitos.

A reabilitação é destacada pelo provimento de ações terapêuticas e a concessão de auxílio financeiro para compra de aparatos necessários e de uso pessoal. O acesso específico aos serviços da saúde compreende a internação em hospitais públicos, transporte para assistência, dispensa em filas de espera e fornecimento de medicamentos. No quesito da integração comunitária, esse direito é assegurado pela EE, visando o convívio em sociedade e preparação para o mercado de trabalho, sendo que também são objetos de programas municipais. O direito de acesso aos bens públicos é provido mediante ao desenvolvimento de meios que facilitem a locomoção nas vias e nas demais estruturas urbanas e rurais, bem como, o tratamento preferencial das pessoas portadoras de deficiência em serviços e estabelecimentos de poder público e privado. Nesse contexto, podemos relacionar essas incumbências sociais com a importância da acessibilidade para a sociedade, bem como para a educação, no qual, independente da diferença apresentada, faz-se necessário fornecer recursos para o pleno desenvolvimento da pessoa, visando preparar para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional (BRASIL, 1998; BRASIL, 1990).

Foi instituído também, no art. 10, a "Semana da Pessoa Portadora de Deficiência", com o propósito de proporcionar uma semana de estudos e exposições, realizada no mês de setembro a cada dois anos, a partir da vigência do documento em questão. Essa semana deveria ocorrer em conjunto ao Dia Estadual de Luta das Pessoas Portadoras de Deficiência, comemorado anualmente, elaborado pela Deputada Estadual Célia Leão, a partir do Projeto de Lei nº 674, de 1995, e instituído pela Lei nº 9686, de 04 de março de 1997. Nesse sentido, é perceptível a utilização do termo "portador de deficiência", o qual julgo demasiadamente discriminatório, pois ninguém porta deficiência, mas necessita



que lhe proporcionem recursos para superar suas limitações (PALMA FILHO, 2013).

No final do século XX, a partir da Indicação CEE nº 12, aprovada em 15 de dezembro de 1999, redigida pelas Conselheiras do CEE, Sônia Teresinha de Sousa Penin e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, foi fixado as normas gerais para a Educação Especial no Estado de São Paulo, abrindo caminhos para uma possível perspectiva inclusiva para a educação formal dos alunos com deficiência. Assim, argumentaram sobre a importância da inclusão desses alunos nas salas de aula regulares, prezando pela infraestrutura arquitetônica e instrumental e o respeito pelas especificidades, e caso essa inclusão não seja possível devido as impossibilidades pessoais desses jovens, devem “receber um atendimento em classe especial segundo o tipo de necessidade especial apresentada” (CEE, 1999, p. 3). Cabe salientar, que as classes especiais não são sinônimos de fracasso escolar, e que a escola é responsável pelo processo de ensino, não rotulando suas dificuldades e fazendo com que as especificidades desses jovens sejam o alibi para uma possível segregação escolar.

Entretanto, a redação contextualiza a importância da inclusão dos alunos com deficiência em salas comuns, mas ainda conceitua o paradoxo das classes especiais, e de como elas devem ser configuradas na sociedade. Há nesse texto legal uma contradição: defende-se a inclusão, porém não se extinguiu as classes especiais segregadas.

Ainda com base na Indicação supracitada, o CEE publicou a Deliberação nº 05, de 04 de maio de 2000, em consonância com os dispostos na Indicação, cabendo informar a objeção às classes especiais, do Conselheiro Francisco José Carbonari, o qual votou favorável a publicação do documento, porém com as seguintes restrições:

[... ] a permanência do conceito de classes especiais na Indicação que, entendo, coloca em risco a ideia de inclusão presente no conjunto do texto, abrindo uma perigosa possibilidade de continuidade das práticas vigentes de não inclusão que certamente não é o objetivo das autoras” (SÃO PAULO, 2000, p. 09).

Nesse contexto, com o intuito de integrar os alunos da educação especial, bem como, possibilitar a progressão, permanência e sucesso escolar desse alunado nas classes regulares, surge a possibilidade dos Serviços de Apoio

Pedagógico Especializado (SAPE), representando uma alternativa significativamente eficaz no atendimento deste público.

O SAPE, implementado pela Resolução SE nº95, de 21 de novembro de 2000, (no artigo 7º), tem como objetivo desenvolver melhorias na qualidade de ensino oferecida para esses jovens, a partir da reorganização que favoreça a adesão de novas metodologias nas classes especiais, bem como, a inclusão desses alunos em turmas regulares. Esses serviços foram oferecidos por professores especializados, em salas de recursos no período do contraturno de horários de aula, com exceção dos alunos com condições específicas que não podem ser integrados em classes comuns, serão atendidos em suas classes especiais.

Dentre as diversas atribuições dos professores especializados no atendimento desse alunado, estes deverão elaborar um plano de trabalho que contemple as especificidades dos alunos atendidos; orientar a comunidade escolar quanto a inclusão desses alunos em classes comuns e fornecer orientações aos professores das salas comuns e aos responsáveis por esses jovens. As salas de recursos em que estes professores atendem seus alunos, deverão funcionar com o mínimo de 5 horas por turno de trabalho, em caso de atendimento suplementar, o desenvolvimento das atividades não deverá ultrapassar 10 horas semanais, divididas proporcionalmente por dias da semana, sendo que caso a unidade escolar não comporte o SAPE, seria efetuado o atendimento suplementar pelos profissionais especializados da escola mais próxima da região. É cabível salientar a predominância das diversas possibilidades de alocar o aluno com deficiência em classes especiais, partindo do ensejo das redações legais da década.

Com isso, essa década ficou marcada por um avanço na qualidade de ensino ofertada para os alunos com deficiência, uma vez que, progrediram ao ponto de que não foram mais totalmente segregados dos demais jovens da instituição, perante os ordenamentos constitucionais, e possibilitou um atendimento específico e especializado desse público, com a finalidade de incluí-los nas classes comuns. Entretanto, a presença de classes especiais ainda caracteriza a segregação dos jovens com deficiência, sendo justificadas pela escassez de recursos adequados e profissionais qualificados. Logo, constata-se a precariedade de políticas estaduais no âmbito da educação, que visem o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas com deficiência.

#### **4.1.2 Segundo decênio: 2001 – 2010**

No início do século XXI, com intuito de atender alunos com deficiência em classes descentralizadas, em função da não possibilidade de integração em classes comuns, foi autorizada a celebração de convênios com instituições que ofereçam atendimento educacional gratuito a alunos com necessidades especiais, disposto pelo Decreto nº 46.246, de 09 de novembro de 2001, sendo assim, foram instaladas classes com serviços de educação especial nas instituições conveniadas, vinculadas a escolas estaduais, bem como, contempladas por professores da rede estadual. Com menos de um semestre, revoga-se o art.1º pelo Decreto nº 46.489, de 09 de janeiro de 2002, a partir da nova redação, transfere a responsabilidade da organização administrativa para a instituição conveniada.

Assim, ainda no âmbito das classes descentralizadas, houve a transição da nomenclatura CAPDV para Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, a partir da Resolução SE nº 61, de 05 de abril de 2002, contemplando outras necessidades especiais além da deficiência visual, cabendo ao CAPE, gerenciar, operacionalizar e avaliar os convênios com as instituições especializadas, além de definir diretrizes e efetivar formações continuadas, fornecer subsídios e apoio nas adequações ambientais, curriculares, metodológicas, e oferecer apoio pedagógico a partir da equipe multidisciplinar itinerante.

Após a expansão do CAPE, em consonância com o art. 59 da Lei nº 9.394/96, viabilizou-se o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção de Braille para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual - NAPdv, com a finalidade de proporcionar novas formas de acesso ao currículo, profissionais especializados, estratégias e recursos adaptados para que todos os alunos tenham os mesmos direito a educação, além do acesso e permanência na escola. Esse núcleo foi desenvolvido adjunto ao CAPE, implementado pela Resolução SE nº 21, de 08 de março de 2004, jurisdicionado a DE- Região Araçatuba. Além disso, em 2006, foi desenvolvido o NAPdv na região de Marília, em conformidade nas diretrizes e finalidades do que antecede, disposto a partir da Resolução SE nº 34, de 19 de junho de 2006.

No ano posterior, a partir da Indicação CEE nº 70/07, redigida pela Conselheira Leila Rentroia Iannone, foi publicada a Deliberação CEE nº 68, de 13 de junho de 2007, a qual fixa as normas para alunos com deficiência na rede estadual paulista e revoga a Deliberação que a antecede. O documento citado, propõe uma perspectiva inclusiva, uma vez que dispõe que a escola deve oferecer todas as possibilidades para a inclusão dos alunos com deficiência em classes comuns, a partir de projetos, material, mobiliário, infraestrutura e professores especializados, entretanto, caso não seja possível, poderão usufruir de Classe Regida por Professor Especializado – CRPE, em vista de avaliação multidisciplinar e periódica, com participação de pais e do conselho escolar. Concerne destacar ainda, a possibilidade de as escolas estaduais utilizarem instituições especializadas para complementar, apoiar e oferecer atividades diversas para aprimoramento e formação nas diversas áreas do conhecimento desses alunos, bem como, a obrigatoriedade das Instituições de Ensino Superior – IES em oferecer cursos de formação inicial e continuada na área da Educação Especial e a promoção de capacitações e formações na área da EE por parte das redes públicas.

No mesmo ano, foi publicada a Resolução SE nº 32, de 23 de maio de 2007, a qual considera a importância da formação continuada de professores especializados, cabendo tal atribuição a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, esta que coordena as ações de educação continuada e ações pedagógicas de apoio do CAPE, com a finalidade de efetivar ações de capacitação, no âmbito didático-pedagógico as demandas dos alunos com necessidades especiais, para os profissionais da rede estadual, selecionar, produzir e disponibilizar recursos e materiais para professores, bem como, adaptar a arquitetura dos prédios para acesso e permanência desse alunado.

Tendo em vista o atendimento dos alunos com deficiência, a Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008, traz em sua redação uma ampliação da abrangência das necessidades educativas especiais, contemplando deficiência múltipla, altas habilidades e superdotação e transtornos invasivos de desenvolvimento. No entanto, a implementação do SAPE foi no formato de atendimento na Sala de Recursos Específicos ou itinerância, caso a escola não tenha a infraestrutura adequada. Assim, revogou a Resolução SE nº 95/00,

convergindo para inclusão dos alunos com deficiência em classes comuns, a partir do atendimento pedagógico especializado.

Em 15 de abril de 2008, a partir da instauração da Lei nº 12.097, foi efetivada a consolidação da legislação relativa a pessoa com deficiência no Estado de São Paulo, no qual dispôs os direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, explicitando o acesso específico aos serviços de saúde, reabilitação, inclusão social e acessibilidade aos bens e serviços públicos. Sendo assim, diante das diversas vertentes/possibilidades que o dispositivo dispõe e que perpassam a educação, cabe ressaltar – no artigo 77 – o reconhecimento da LIBRAS em âmbito Estadual, tendo em vista a Lei Federal nº 10.436/02, e a autorização para que a SEE/SP atenda as solicitações de materiais pedagógicos em Braille.

Ainda no mesmo documento, no capítulo VII, foi disposto as datas comemorativas relativa as pessoas com deficiência, o qual apresentou a modificação do termo “portador de deficiência” para “pessoa com deficiência”. Logo, considero um importante avanço social, uma vez que ninguém porta deficiência, como um rótulo ou marca pessoal, mas sim que sejam considerados os recursos necessários para suprir as possíveis diferenças em detrimento da sua condição humana, cabe-se respeito.

Em 2008, foi criada a Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, a partir do art. 1º da Lei Complementar nº 1.038, de 6 de março de 2008, com objetivo de que contribuam para a adequada condução das políticas públicas que visem à melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência e de suas famílias(art.2º).

Com objetivo de possibilitar o acesso as escolas para alunos com deficiência, a Resolução SE nº 33, de 15 de maio de 2009, dispôs o transporte escolar adaptado para jovens com necessidades locomotoras, matriculados na rede estadual de ensino, sendo que, considera-se necessidades locomotoras: autismo, mobilidade reduzida e necessidade de acompanhante.

Ainda em 2009, a Resolução SE nº 38, dispôs sobre a admissão de docentes com qualificação em LIBRAS, a fim de garantir o acesso as informações propostas na escola, bem como, participar das atividades e todas as ações educativas. Entretanto, na redação do artigo 1º, limita apenas aos alunos com

deficiência auditiva e surdos, não possibilitando o acesso aos alunos com mais de uma deficiência.

Em 2010, Alberto Goldman (PSDB) assumiu o governo após a renúncia de Serra, no entanto, houve a alteração do art. 2º da Resolução nº 33/09, por meio da Resolução SE nº 41, de 14 de maio, a qual descreveu as necessidades especiais que possibilitam que o aluno com deficiência podia usufruir do transporte escolar, considerando que este jovem não apresente condições desenvolvidas de mobilidade, locomoção e autonomia no trajeto da sua casa até a escola. Sendo assim, ampliou o acesso aos alunos com outras deficiências e necessidades especiais, e não somente aqueles com necessidades locomotoras, como apresentado no documento que antecedeu.

#### **4.1.3 Terceiro decênio: 2011 – 2020**

No início de 2011, o Governador Geraldo Alckmin tomou posse do governo paulista pela 3º vez, assim, com a publicação da Resolução SE nº 15, de 14 de março, foi alterado o art. 4º das Resoluções nº 21, de 8 de março de 2004, e nº 34, de 19 de junho de 2006, no qual admitiu-se um profissional para desenvolver a produção em Braille e de outros materiais destinados a alunos com deficiência visual, sendo que este compôs a equipe pedagógica da Diretoria de Ensino com intuito de garantir suporte técnico-pedagógico aos NAPdv.

Pouco tempo frente ao governo, a Secretaria da Educação sofreu uma reorganização administrativa, publicada sob o Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, no qual, no parágrafo único do art. 47, estabelece as atribuições do Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica frente ao CAPE: desenvolver materiais didático-pedagógicos adequados, especificar condições de acessibilidade para acesso e permanência dos alunos com deficiência, acompanhar e prestar atendimento pedagógico a toda comunidade escolar, propor convênios com instituições especializadas e articular com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – EFAP, formações continuadas a cerca da Educação Especial para a equipe de professores.

Em relação ao transporte escolar dos alunos com deficiência, a Resolução SE Nº 27, de 09 de maio de 2011, explicitou, em seu art. 4º, a presença do monitor para auxiliar no transporte desse alunado, sendo assim, foi revogada as

Resoluções SE nº 33/09 e nº 41/10. Logo, apresenta um avanço de acessibilidade para os jovens frequentarem a escola, bem como, monitores para auxiliar os jovens com necessidades especiais se locomovam até o meio de transporte.

No ano posterior, a Resolução SE nº 81, de 7 de agosto de 2012, discorreu sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação, logo determinou, no art. 3º, que o atendimento destes alunos deverá ser pautado pelo aprofundamento curricular em horário de aula, ou contraturno, desenvolvido a partir de atividades potencializadoras e de interesse dos jovens, podendo atrelar-se a programas e projetos da rede estadual ou ainda, a projetos de pesquisa de IES.

Em 2012, foi criado o Programa Estadual de Atendimento às Pessoas com Deficiência Intelectual (PEAPDI), gerido por uma Comissão Inter secretarial, a partir do art. 1º do Decreto nº 58.658 de 4 de dezembro de 2012, o qual objetiva promover ações preventivas à deficiência intelectual, desenvolver mecanismos para garantia e promoção dos direitos humanos, garantir oportunidades nas diversas áreas da sociedade(educação, saúde, trabalho, lazer, cultura, e políticas públicas de inclusão) e veicular campanhas de conscientização. No ano posterior, foram divididas as atribuições de cada secretaria envolvida no desenvolvimento do programa, a partir da publicação da Resolução Conjunta da SEDPcD, SES, SEE, SEDS, SEERT, SEELJ, SEC, SEJDC, SEDECT nº 01, de 14 de fevereiro de 2013.

Considerando a importância de uma educação para todos na rede estadual paulista, em 17 de maio de 2013, foi publicada a Resolução SE nº 32, a qual objetivou detalhar as atribuições do CAPE, em consonância com o Decreto nº 57.141, sendo assim, determinou a atuação do CAPE, de forma descentralizada, em 15 diretorias de ensino, desenvolvendo suas atividades a partir de uma equipe multiprofissional coordenados por um Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP). Este profissional foi responsável pelo setor administrativo e técnico-pedagógico do CAPE, articulando com as equipes de supervisão e núcleo pedagógico, responsáveis pela Educação Especial.

Ainda no que diz respeito ao PEAPDI, o art. 1º do Decreto nº 60.075, de 17 de janeiro de 2014, alterou sua denominação, passando a vigorar "Programa Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual: SÃO PAULO PELA IGUALDADE DE DIREITOS", especificando, no art. 2º, as ações de curto,

médio e longo prazo que cada secretaria vinculada terá que desenvolver, no entanto, coube ao Comitê de Acompanhamento, instituído na Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência e composto por um representante de cada uma das demais secretarias, monitorar e acompanhar a realização das ações. Cabe ressaltar, uma contradição descrita no documento disposto, o qual, apresenta na alínea “a” no inciso II do art. 2º, “[...] definir critérios de elegibilidade dos alunos com Deficiência Intelectual a serem atendidos na rede regular de ensino e nas escolas especiais”, por mais que sejam todos diferentes, todos alunos devem ter “igualdade de direitos”, como apresenta a denominação do decreto, logo, a “elegibilidade” é um critério segregador, devendo a rede estadual prover recursos e adaptações necessárias para a inclusão de e para todos. Assim, após um período de três meses, houve a publicação do Decreto nº 60.328, de 02 de abril de 2014, o qual altera o inciso II do art. 2º, dando nova redação que possibilita a garantia do acesso e permanência dos alunos na rede estadual, a partir dos recursos disponibilizados, bem como, retira o termo “escolas especiais” do inciso posterior.

A Resolução nº 61, de 11 de novembro de 2014, trouxe em seu art. 1º, a alteração da denominação utilizada ao atendimento dos alunos com deficiência, utilizando Atendimento Pedagógico Especializado (APE), contemplando uma nova categoria para o APE, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Assim, o art. 3º especifica que o APE foi ofertado na forma de Sala de Recursos ou CRPE, sendo que caso a escola não possua Sala de Recursos, poderá contar com o atendimento de um professor especializado no formato itinerante. Leva-se em consideração, que o CRPE só poderá ser estruturado caso não haja mais recursos possíveis para o desenvolvimento dos alunos com deficiência severa, cabendo avaliação da equipe multiprofissional. Inobstante ao exposto, as escolas poderão contar ainda, com tradutores e intérpretes, interlocutores de LIBRAS e cuidadores, tornando esta resolução de ampla relevância, diante da que antecedeu, estabeleceu-se assim, a revogação da Resolução nº 11/08.

No ano posterior, a expansão do quadro funcional de profissionais da educação que atendem as pessoas com deficiência nas escolas públicas estaduais, é reafirmada, a partir da nova redação do artigo 10º da Resolução SE nº 61/14, publicada pela Resolução nº 29, de 23 de junho de 2015.



Em relação aos profissionais qualificados em LIBRAS, depois, aproximadamente, de uma década, da primeira publicação que regulamenta a atuação destes profissionais nas escolas públicas estaduais, a Resolução SE nº 08, de 29 de janeiro de 2016, amplia a oferta do atendimento das pessoas com mais de uma deficiência, como os surdo cegos, mediante a essa proposta, estabelece a presença de intérpretes e instrutores-mediadores ou guia-intérpretes, e assim, revoga-se a Resolução SE nº 38/09.

No mesmo ano, com a publicação da Deliberação nº 149, de 8 de dezembro de 2016, baseada na redação constitucional e, especialmente, na Indicação CEE 155/2016, é reafirmado o dever das escolas com o acesso e permanência dos alunos com deficiência, sendo que:

§ 1º As escolas que integram o sistema estadual de ensino deverão efetivar a matrícula no ensino regular dos alunos de que trata a presente Deliberação.

§ 2º As escolas que integram o sistema estadual de ensino organizar-se-ão para o atendimento desses educandos, de modo a propiciar condições necessárias a uma educação de qualidade para todos, recomendando-se intercâmbio e cooperação entre as escolas, sempre que possam proporcionar o aprimoramento dessas condições

Assim, estabelece também, como citado em outros dispositivos, a expansão do quadro de funcionários, com a finalidade de atender as necessidades de todos os alunos, inclusive, com formações adequadas e contínuas para todo os professores que atuam diretamente com estes jovens. Ainda, estabelece estratégias e flexibilizações curriculares, a partir de metodologias e recursos didáticos diferenciados, com a finalidade de proporcionar aprofundamento e enriquecimento curricular, bem como, promover ações cooperativas dentro da sala de aula, com apoio da comunidade escolar, para favorecer o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante.

Em 2017, baseada na denominação que antecedeu, a Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017, adaptou para AEE, o qual visa a garantia do desenvolvimento pleno do educando. O atendimento desses jovens é realizado por intermédio de um professor especializado, seja por meio da SRM, itinerância, caso a escola não tenha infraestrutura para a SRM, CRPE, ou instituições especializadas, sendo que, cabe a equipe gestora, em consonância com a família do estudante, articular mecanismos de avaliação diagnóstica e pedagógica para o bom desenvolvimento do pupilo.

O artigo 12º, da Resolução SE nº 68/2017, estipula a classificação dos professores que irão atender o PAEE, como descreve:

I - Professor Especializado: para atuar na CRPE e na Sala de Recursos, inclusive na modalidade itinerante, acompanhando, no caso da Sala de Recursos, o educando pedagogicamente, em classe de ensino regular, nos termos do artigo 15 desta Resolução;

II - Professor Interlocutor da LIBRAS: para atuar em sala de aula e nos diferentes espaços de aprendizagem em que se desenvolvam atividades escolares, com os alunos que apresentem surdez/deficiência auditiva e que fazem uso da língua, cumprindo a carga horária equivalente à Jornada Básica de Trabalho Docente;

III - Professor-Instrutor Mediador ou Guia-Intérprete: para atuar em sala de aula e nos demais espaços de aprendizagem, com alunos surdo cegos, cumprindo a carga horária equivalente à Jornada Básica de Trabalho Docente (SÃO PAULO, 2017, p. 01).

Não obstante, este documento dispõe ainda, no art. 13º, a contratação de “profissionais de apoio às atividades escolares”, sendo que serão regulamentados mediante a avaliação das necessidades do aluno com deficiência na escola. Importa destacar, que a implementação destes profissionais ocorreu mediante aos dispostos pela LBI, em 2015, a qual estipula a oferta de profissional de apoio escolar, que irá exercer:

atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, p. 01).

Em 2020, foi publicado no Diário de Assembleia, o Projeto de Lei nº 713, de 04 de dezembro de 2020, redigido pelo Delegado Olim, o qual estabeleceu as diretrizes de acolhimento para os alunos da EE na rede estadual de ensino. O acolhimento proposto objetiva flexibilizar a jornada escolar para adaptação de nova escola do PAEE, reduzir a quantidade total de alunos quando tiver um aluno PAEE incluso na turma, formação para os profissionais da educação, reuniões periódicas com a comunidade escolar e material didático adaptado, conforme suas especificidades.

Dentre as propostas de acolhimento, é possível perceber algumas características de “capacitismo”, pois delimita as ações apenas para o PAEE, mas que poderiam ser reformuladas para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades, com possibilidades diferentes, como no art. 4º, o qual estipula

aulas adaptadas de educação física. Acredito que não se faz necessário aulas adaptadas, mas sim que todas as aulas vislumbrem o acesso e a permanência de todos os estudantes, numa perspectiva inclusiva.

No art. 5º deste Projeto, estipula o Programa Monitor Amigo, com intuito de que um colega de turma auxilie o estudante com deficiência no seu cotidiano escolar. Todavia, promove o programa com caráter, explicitamente, de integração, o que se considera um retrocesso, no campo das políticas educacionais, diante de todas as conquistas perante a inclusão de todos os alunos num mesmo espaço escolar.

Ainda no mesmo ano, foi publicado, o Projeto de Lei nº 732, de 11 de dezembro de 2020, redigido por Valéria Bolsonaro, o qual propõe instituir a Política de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PEEEIA) no estado de São Paulo. Destaca-se que tal política foi instituída a partir do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, pelo então Presidente Jair Bolsonaro, o qual possibilitou que a adesão a política seria de forma voluntária pelos entes federativos, porém, após a implementação deste decreto, foi submetido a diversas petições de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) desde outubro de 2020.

Assim, o Projeto de Lei nº 732/20, tal como, o Decreto nº 10.502/20, apresentam termos já consolidados, no campo das políticas públicas, de forma equivocada, em vista que “é contraditório reconhecer que instituições inclusivas possam ter classes especializadas e que sistemas de ensino inclusivos sejam compostos por entidades especializadas” (HASHIZUME, 2020, p. 05). Logo, tais documentos explicitam o negacionismo dos avanços conquistados, e viabilizam a terceirização de serviços que deveriam ser oferecidos pela educação pública (HASHIZUME, 2020), o que beneficia a lógica empresarial. Destarte, os documentos retomam conceitos já superados, em nível internacional, sob risco de cessar os direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

Diante dos decênios apresentados, houve alguns períodos de governos antagônicos, com princípios ideológicos diferentes, o que afetou no desenvolvimento de políticas que visem a inclusão dos alunos, público-alvo da Educação Especial, no ambiente escolar regular, como apresenta o Quadro 3:

PERÍODO DE GOVERNO	NOME DO GOVERNADOR	PARTIDO
15/03/1987 a 15/03/1991	Orestes Quércia	PMDB
15/03/1991 a 01/01/1995	Luiz Antônio Fleury Filho	PMDB
01/01/1995 a 06/03/2001	Mário Covas	PSDB
06/03/2001 a 31/03/2006	Geraldo Alckimin	PSDB
31/03/2006 a 01/01/2007	Cláudio Lembo	PSD
01/01/2007 a 02/04/2010	José Serra	PSDB
02/04/2010 a 01/01/2011	Alberto Goldman	PSDB
01/01/2011 a 06/04/2018	Geraldo Alckimin	PSDB
06/04/2018 a 01/01/2019	Marcio França	PSB
01/01/2019 a atualidade	João Dória	PSDB

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Dentre as contribuições legais analisadas, de acordo com o espaço temporal adotado, pode-se constatar a hegemonia do Partido da Social Democracia Brasileira (PMDB), o qual possui 85% de participação política, contemplando 29 documentos legais publicados nos períodos de governo deste partido.

As demais produções legais, foram publicadas nos períodos de governo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e Partido Social Democrático (PSD), condizente a irrisórios 12% e 3% dos documentos analisados, sendo 4 dispositivos perante o governo do PMDB, e 1 dispositivo legal diante o governo do PSD.

#### **4.2 Repercussões das políticas públicas de educação especial e inclusão**

Mediante as implementações políticas desde o final do século XIX até o início do XXI, pode-se traçar o panorama histórico dos avanços e desafios enfrentados. Assim, esses dispositivos legais refletem diretamente no acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas escolas, e a partir deste princípio, apresentamos as repercussões na quantidade de matrículas destes estudantes na etapa do ensino médio.

Importa salientar, que a descontinuidade dos dados aqui apresentados, decorreu da reforma administrativa e das instaurações políticas em âmbito federal, sendo que, em 1996, os levantamentos estatísticos educacionais eram desenvolvidos pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae/MEC), a qual no ano subsequente foi absorvida pelo INEP, o qual passou a órgão oficial destes serviços até 2006, utilizando o modelo de “Sistema

Integrado de Informações Educacionais” (SIEd). Entretanto, a partir de 2007, o Censo Escolar adotou o modelo “Educacenso”, assim, incorpora novas unidades de investigação, de acordo com a Portaria nº 316, de 04 de abril de 2007.

Tabela 3 – Quantidade de matrículas de alunos do ensino médio, público-alvo da educação especial, no estado de São Paulo

ANO	ESCOLAS EXCLUSIVAS	CLASSES EXCLUSIVAS	CLASSES COMUNS COM S.R.	CLASSES COMUNS SEM S.R.	TOTAL DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
1995	-	-	-	-	-
1996	-	-	-	-	1302
1997	-	-	-	-	282
1998	50	39	83	60	232
1999	10	18	58	135	221
2000	89	44	89	294	516
2001	33	12	127	386	558
2002	31	29	184	344	588
2003	86	37	285	567	975
2004	135	71	280	591	1077
2005	85	125	672	844	1726
2006	182	107	573	2537	3399
2007	-	22		4800	4822
2008	-	460		5876	6336
2009	-	175		7518	7693
2010	-	192		8818	9010
2011	-	293		9543	9836
2012	-	269		11395	11664
2013	-	407		13552	13959
2014	-	419		16583	17002
2015	-	451		18024	18475
2016	-	271		20936	21207
2017	-	298		24382	24680
2018	-	404		25507	25911
2019	-	328		26701	27029

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do INEP/MEC (2021).

De acordo com a Tabela 3, desde 1991, as políticas que tangem a Educação Especial no Estado de São Paulo eram direcionadas as pessoas com deficiência visual, com a criação do PADVie e do CAPDV. Entretanto, em 1994, a Declaração de Salamanca estabeleceu as diretrizes básicas para a formulação de políticas a respeito da inclusão das pessoas com deficiência, o que possibilitou, no ano seguinte, a elaboração do PEEE, o qual abrangia todo o público-alvo da Educação Especial. Assim, até o final do século XX, outras estratégias foram desenvolvidas, em âmbito estadual, como o SAPE e a Indicação CEE nº 12.

No que condiz este decênio, pode-se constatar que no ano posterior a criação do PEEE, houve uma alta quantidade de matrículas na Educação Especial, 1302 matrículas, entretanto, este valor não se mantém nos anos posteriores, tendo o ápice de matrículas apenas no ano 2000, mas ainda com, aproximadamente, 60% de decréscimo. Outro fator importante nesse período, é o aumento abrupto de escolas e classes exclusivas ano de 2000, o que corrobora com a contradição encontrada na redação da Indicação CEE nº 12.

Na década posterior, pode-se constatar que no início de 2002, houve a transição do CAPDV para CAPE, o qual ampliou o atendimento de pessoas com deficiência, e fez com que a quantidade de matrículas aumentasse em 40%, aproximadamente, em relação aos anos anteriores. A partir de então, o aumento da quantidade de matrículas teve uma continuidade gradativa, até que em 2006, este valor aumentou mais do que 50%. Nos anos seguintes, a partir das políticas educacionais, que possibilitaram a ampliação da abrangência das pessoas com deficiência atendidas pela Educação Especial e as normas para o atendimento desses jovens na rede estadual, teve um aumento de, aproximadamente, 4200 matrículas, entre 2007 e 2010.

A segunda década do século XXI, ficou marcada por políticas públicas, em âmbito estadual, com viés na expansão do quando de funcionários para atender os jovens com deficiência matriculados na rede estadual paulista. Ainda cabe ressaltar, que a possibilidade de descentralização do CAPE, em 2013, contribuiu para o aumento de jovens com deficiência no ensino médio. Com isso, após o dispositivo implementado em 2013, houve uma diferença percentual positiva de 8%, o que condiz ao crescimento de 29% entre 2011 e 2013, e 37% entre 2013 e 2019, com exceção do ano de 2020, devido seu decréscimo de 5%, em relação ao que antecedeu.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção apresenta a caracterização da pesquisa, participantes envolvidos na investigação, procedimentos metodológicos para coleta de dados e análise do material coletado.

Em consonância com os objetivos estabelecidos para esta pesquisa, destaca-se que se insere na abordagem qualitativa, uma vez que o “significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial do pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p.14). Nesse sentido, Godoy afirma que:

[...] o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno” (1995, p.21).

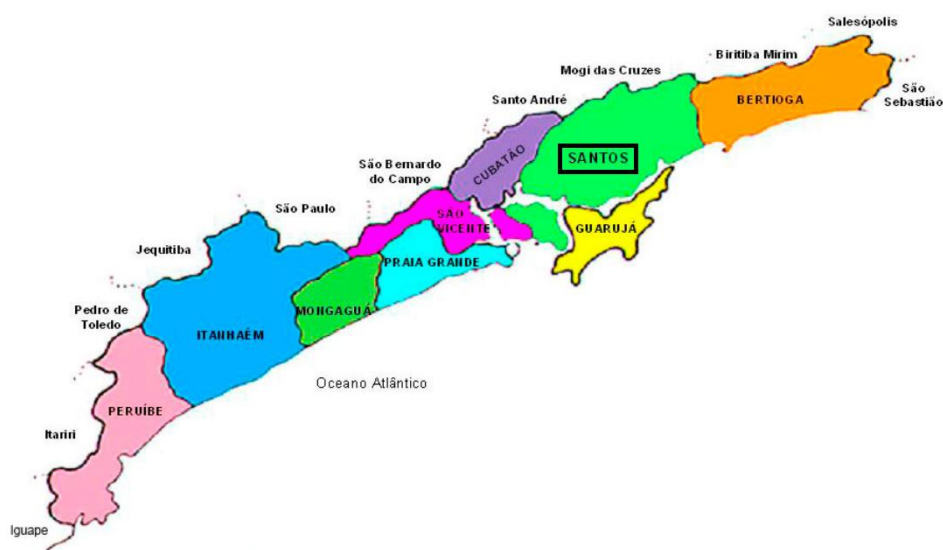
Logo, tendo como objetivo ouvir as percepções vivenciadas pelos jovens com deficiência sobre seu processo de escolarização na etapa do ensino médio, torna-se essencial abordar qualitativamente o objeto da presente investigação, considerando que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados [...]” (LUDKE, ANDRÉ, 2018, p.12).

### 5.1 Caracterização da pesquisa

A escolha da rede estadual de educação de São Paulo como *lócus* da pesquisa, ocorreu devido minha inserção profissional na rede, na qual atuo como Professor das disciplinas de Matemática e Física no Ensino Médio, em escolas situadas no município de Santos.

O município de Santos, localizado na região metropolitana da Baixada Santista, no litoral paulista, como ilustra a Figura 1, é conhecido por ter o maior Complexo Portuário da América Latina, e pelo maior Jardim à Beira Mar do mundo, com aproximadamente sete quilômetros de comprimento. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018), a cidade possui 281.033 km<sup>2</sup> de área territorial, o que condiz, aproximadamente, aos 433.656 habitantes residentes no município (IBGE, 2020). Possui como municípios circunvizinhos Cubatão, Guarujá, São Vicente e Bertioga.

Figura 2 – Região metropolitana da Baixada Santista



Fonte: Adaptado de Unidades Regionais da Associação dos Aposentados e Pensionistas da SABESP – AAPS (2020).

Segundo dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de 2010, Santos ocupa o 3º lugar numa dimensão de 645 municípios do Estado de São Paulo. Seu IDHM é de 0,840, o que apresenta um índice de desenvolvimento humano muito alto, sendo que teve um aumento de 7% em relação ao IDHM de 2000, visto que assumia o valor de 0,785.

A primeira escola estadual santista, foi criado em 1934, intitulado de Colégio Estadual Canadá, pelo Decreto n. 6.601, de 11 de agosto de 1934. O antigo colégio teve seu nome originado a partir da homenagem feita, devido a uma doação do terreno, o qual está situado até hoje, de uma empresa canadense. Atualmente, a Escola Estadual Canadá oferece o Ensino Fundamental II, de 6º ao 9º ano, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assim, a cidade possui 64 escolas de ensino médio, o que contempla 14.876 matrículas de estudantes (IBGE, 2018). Dentre essas escolas, 22 são de domínio estadual e oferecem esta etapa de ensino. Todas as escolas estaduais do município são coordenadas pela Diretoria de Ensino da Região de Santos (DER), a qual é responsável pelas cidades de Bertioga, Cubatão, Guarujá e Santos. Dentre as escolas estaduais situadas na cidade de Santos, 10 estão localizadas



em região central, e 12 estão localizadas em regiões periféricas do município, sendo que apenas 3 possuem Sala de Recursos Multifuncionais.

Segundo dados do Censo Escolar, publicados pelo INEP, em 2019, as escolas estaduais do município de Santos atendiam 248 alunos com deficiência, matriculados na etapa do ensino médio, sendo apenas 3 alunos no período integral. Já em 2020, houve apenas alteração na matrícula de um aluno no período integral.

Assim, para discutir a escolarização dos alunos com deficiência matriculados em escolas estaduais da cidade Santos, faz-se necessário conhecer quem são estes estudantes, suas especificidades e as escolas a que estão sendo atendidos.

## **5.2 Lócus e participantes do estudo**

O lócus de pesquisa foi em duas escolas públicas estaduais, localizadas no município de Santos. Em relação ao quadro funcional da escola A, a unidade escolar possui 1 diretora, 3 vice-diretoras, 2 professoras coordenadoras, 9 agentes de organização escolar e 63 docentes, sendo 46 Professores de Educação Básica (PEBII) efetivos e 17 PEBII não efetivos.

A instituição oferta as etapas: EM, EF – anos finais e Educação para Jovens e Adultos (EJA), sendo que totaliza em 48 turmas, divididas em três períodos. O período matutino, contempla 18 turmas, o que condiz a, aproximadamente, 686 matrículas, já no período vespertino, 11 turmas, totalizando em torno de 414 matrículas e no noturno, 13 turmas com aproximadamente 505 matrículas.

Dentre o total de matrículas da escola, 33 alunos são público-alvo da Educação Especial, sendo que 22 desses estudantes, estão matriculados no ensino médio regular. Logo, 11 jovens frequentam o 1º ano do EM, 6 frequentam o 2º ano do E.M. e apenas 5 frequentam o 3º ano do EM No que diz respeito a deficiência de cada estudante, elucidado na Tabela 4:

Tabela 4 – Relação entre a quantidade de alunos e tipos de deficiência da escola

A

TIPO DE DEFICIÊNCIA	1º ano E.M.	2º ano E.M.	3º ano E.M.	TOTAL POR DEFICIÊNCIA
Autista Infantil	2	1	-	3
Deficiência Intelectual	6	2	4	12
Síndrome de Asperger	3	-	-	3
Surdez Severa	-	2	-	2
Transtorno Desintegrativo da Infância	-	1	-	1
Cegueira	-	-	1	1
<b>TOTAL POR TURMA</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>22</b>

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados disponibilizados pela Secretaria Escolar Digital (2021).

Ainda em relação a quantidade total de alunos com deficiência na escola, contatou-se a predominância do gênero masculino. Sendo assim, no 1º ano do E.M. tem-se 7 meninos e 4 meninas, já no 2º ano do E.M., 5 meninos e 1 menina, e no 3º ano do E.M., um total de 4 meninos e 1 menina. Já a escola B, possui a mesma quantidade de profissionais da equipe gestora da unidade, porém conta com 8 agentes de organização escolar e 59 docentes, sendo 39 Professores de Educação Básica (PEBII) efetivos e 20 PEBII não efetivos.

No que condiz às etapas de ensino, a escola B oferta EM, EF, EJA, e Educação Profissional, o que totaliza 37 turmas, sendo: 12 turmas no período matutino, com 447 estudantes, 10 turmas no período vespertino, com 266 estudantes e 15 turmas no período noturno, com 445 estudantes.

Em relação aos estudantes com deficiência, esta escola possui um total de 14 jovens no ensino médio regular. Sendo que, 5 jovens frequentavam a 1ª série do EM e a 2ª série do EM e 4 jovens frequentavam a 3ª série do EM, como apresenta a Tabela 5:

Tabela 5 – Relação entre a quantidade de alunos e tipos de deficiência da escola

B

TIPO DE DEFICIÊNCIA	1º ano E.M.	2º ano E.M.	3º ano E.M.	TOTAL POR DEFICIÊNCIA
Autista Infantil	1	-	2	3
Deficiência Intelectual	2	3	-	5
Síndrome de Asperger	1	-	-	1
Surdez Severa	-	1	-	1
Física	1	-	1	2
Cegueira	-	1	1	2
<b>TOTAL POR TURMA</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>14</b>

Fonte: Elaborado pelo autor com os dados disponibilizados pela Secretaria Escolar Digital (2021).

Importa destacar, a hegemonia de estudantes do sexo masculino (n=10), sendo que tal dado foi constatado na escola A. Não obstante, é perceptível que a maior quantidade de estudantes matriculados possui Deficiência Intelectual, o que é corroborado com os dados da escola A.

### 5.3 Técnicas para coleta de dados

Com intuito de atingir os objetivos estabelecidos, inicialmente realizamos uma análise documental, já que “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE, ANDRÉ, 2018, p. 44).

Como afirmam Ludke e André:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações ou declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (2018, p.45).

Assim, por meio da análise de documentos específicos, foi possível descrever o panorama histórico da Educação Especial no Estado de São Paulo, bem como, conhecer a evolução dos programas e serviços ofertados para as pessoas com deficiência matriculadas em escolas estaduais paulistas.

Em relação a busca pelos documentos nacionais e internacionais, foram utilizados os essenciais, a saber: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Declaração de Salamanca de 1994, Lei das Diretrizes e Bases da

Educação Nacional de 1996, dentre outros. Ainda se utilizou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira para coleta das informações referentes ao Censo Escolar.

Para o enfoque na esfera estadual, utilizou-se a fonte digital de dados documentais da ALESP, a qual empregou-se o descritor “Educação Especial” para selecionar os principais dispositivos que respaldam a escolarização das pessoas com deficiência na rede estadual paulista, o que culminou na análise de 34 documentos legais, representado no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Documentos selecionados para análise

Documento Legal	Data da Publicação
Decreto nº 33.823	21 de setembro de 1991
Decreto nº 34.919	06 de maio de 1992
Decreto nº 38.64	17 de maio de 1994
Resolução SE nº 135	18 de julho de 1994
Lei nº 9.167	18 de maio de 1995
Lei nº 9.938	17 de abril de 1998
Indicação CEE nº 12/99	15 de dezembro de 1999
Resolução SE nº 95	21 de novembro de 2000
Deliberação CEE nº 05	13 de outubro de 1999
Decreto nº 46.264	09 de novembro de 2001
Decreto nº 46.489	09 de janeiro de 2002
Resolução SE nº 61	05 de abril de 2002
Resolução SE nº 21	08 de março de 2004
Resolução SE nº 34	19 de junho de 2006
Resolução SE nº 32	23 de maio de 2007
Deliberação CEE nº 68	13 de junho de 2007
Resolução SE nº 11	31 de janeiro de 2008
Lei Complementar nº 1.038	06 de março de 2008
Lei nº 12.907	15 de abril de 2008
Resolução SE nº 38	19 de junho de 2009
Resolução SE nº 15	14 de março de 2011
Resolução SE nº 27	09 de maio de 2011
Resolução SE nº 81	07 de agosto de 2012
Decreto nº 58.658	4 de dezembro de 2012
Resolução SE nº 32	17 de maio de 2013
Resolução Conjunta da SEDPcD, SES, SÉE, SEDS, SEERT, SEELJ, SEC, SEJDC, SEDECT nº 01	14 de fevereiro de 2013
Resolução SE nº 32	17 de maio de 2013
Decreto nº 60.075	14 de janeiro de 2014
Decreto nº 60.328	02 de abril de 2014
Resolução SE nº 61	11 de novembro de 2014
Resolução SE nº 29	23 de junho de 2015
Resolução SE nº 08	29 de janeiro de 2016
Resolução SE s/n	08 de dezembro de 2016
Resolução SE nº 68	12 de dezembro de 2017

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Outra técnica que foi utilizada para coleta de dados, foi a entrevista semiestruturada, realizada com alunos com deficiência, objeto de estudo dessa investigação. Richardson afirma que tal instrumento:

[...] visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo. Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. A entrevista não estruturada procura saber que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita” (1999, p. 208).

Assim, a entrevista tem como objetivo obter informações de como os estudantes vivenciam seu processo de escolarização no ensino médio, a partir de suas opiniões, experiências e motivações (RICHARDSON, 1999).

A utilização da entrevista semiestruturada deu-se por se tratar de um esquema com maior flexibilidade, no qual a partir de um roteiro básico, articula-se o diálogo entre pesquisador e entrevistado, o que pode proporcionar algumas adaptações a fim de possibilitar um maior aprofundamento das informações obtidas (LUDKE, ANDRÉ, 2018).

Outro fator determinante para a escolha deste instrumento, é de que pode ser utilizado formato presencial, tanto quanto, no remoto, sendo que as duas possibilitam que o diálogo seja gravado para futura análise, mediante permissão do entrevistado, com a utilização de um gravador e caderno de anotações.

Para condução da entrevista, foi utilizado um roteiro semiestruturado com algumas questões disparadoras para o diálogo entre pesquisador e entrevistado, como apresenta o Quadro 5:

Quadro 5 – Roteiros das questões disparadoras para a entrevista

QUESTÕES	OBJETIVOS
Me conte um pouco sobre você.	Conhecer: - A perspectiva de vida escolar e pessoal dos alunos; - A trajetória desses alunos até o ensino médio; - Motivações e dificuldades.
Comente sua relação com seus colegas e professores	Retratar: - Práticas pedagógicas; - Interação professor/aluno; - AEE e a SRM; - Processo de ensino e aprendizagem; - Ensino remoto.
Como tem sido estudar fora da escola no período de pandemia ?	Refletir: - Acesso e a permanência dos estudantes no ambiente escolar; - Infraestrutura física e remota;
Quais os principais desafios enfrentados no ambiente escolar ?	Identificar: - Desafios pedagógicos e infraestruturais.
O que você gostaria que mudasse nessa escola ?	Sugerir: - Estratégias de melhorias no ambiente escolar; - Contribuições para políticas públicas educacionais

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021).

#### 5.4 Construção da entrevista

Inicialmente foi solicitado a permissão para realizar a pesquisa em duas escolas estaduais do município de Santos, as quais um dos pesquisadores trabalhava. Em uma escola, os pesquisadores tiveram a liberdade para acessar e conversar com todos os estudantes com deficiência, mediante permissão dos responsáveis, já na outra, a direção permitiu o acesso apenas aos estudantes com deficiência das turmas em que o pesquisador lecionava, que seriam apenas dois estudantes.

Foi disponibilizado um documento com todos procedimentos e informações da pesquisa, bem como, o contato dos pesquisadores. Em seguida, foi iniciado o contato telefônico com o responsável legal, ordem da escola por mais que alguns estudantes tenham mais que 18 anos, apenas dos alunos matriculados na 3ª série do EM, em vista que tiveram mais vivência nesta etapa de ensino. Entretanto, por mais que todos os estudantes tenham sido contactados por via de contato telefônico, *Whats App* e *E-mail*, só foi possível efetivar a interação com

apenas três estudantes da escola A e um estudante da escola B, sendo que o contato disponibilizado pelos familiares não era válido ou não existia.

Diante disso, foi necessário ampliar a diversidade de participantes da pesquisa, que vislumbrou contato com estudantes da 2ª e 1ª série do EM das suas escolas. Assim, com essa amplitude, foi possível efetivas o contato com apenas cinco estudantes, sendo três estudantes da 1ª série do EM da escola A, um estudante da 2ª série da escola A e uma estudante da 2ª série do EM da escola B. Os demais quatorze estudantes da escola A, matriculados na etapa do ensino médio, não responderam nenhuma forma de contato telefônico ou virtual, e não estavam frequentando a escola, de forma presencial, no período híbrido. Já o outro estudante da escola B, recusou participar da pesquisa.

Após a seleção dos estudantes, foi agendado uma data e um horário, de preferência escolhida pelo participante, para que a interação ocorresse de forma virtual, com exceção de alguns estudantes que estavam frequentando a escola e foi possível interagir com eles de forma presencial, seguindo todos os protocolos de higiene e segurança. Nas interações virtuais, houve a participação e apoio dos familiares, já nas presenciais, em alguns casos, houve a presença do professor de apoio.

Foi necessário obter o consentimento dos entrevistados no que tange sua participação na pesquisa. Sendo assim, foi explicitado os objetivos e do que se trata o estudo e, posteriormente, após a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (apêndice B), no qual descreve o título da pesquisa e outras informações, foi coletada a anuência dos participantes. O documento não foi assinado, tendo em vista que as entrevistas foram realizadas de forma remota ou por gravação de voz, logo o consentimento foi firmado verbalmente.

Para realizar as entrevistas foi utilizado o Google Meet corporativo da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. E quando realizada de forma presencial na escola, foi disponibilizada uma sala isolada. Antes de iniciar as entrevistas virtuais, foi sugerido que os estudantes mantivessem num local silencioso e livre de distrações, todavia, houve algumas intervenções cotidianas, como os familiares em movimento e animais de estimação, mas nada que afetasse a qualidade dos depoimentos.

A duração das entrevistas foi diversificada, sendo em média de 40 minutos, tendo alguns estudantes que dialogaram de forma breve e outros que

depuseram de forma longa, de acordo com o tempo de cada participante. As entrevistas foram baseadas no roteiro semiestruturado disposto, com propósito de atingir os objetivos descritos.

## 5.5 Análise de Prosa

A análise dos dados foi inspirada na “Análise de Prosa” proposta por André (1983, p.67), a qual apresentou um método que proporciona a análise da “[...] realidade multidimensional e passível de envolver uma variedade de significados”. Assim, a escolha desse método se deu por envolver uma realidade multidimensional, e nesse sentido, proporcionará a investigação ampla dos dados qualitativos. Nesse sentido, a autora considerou que esta técnica é:

[...] uma forma de investigação dos significados dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre os conteúdos de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias (ANDRÉ, 1983, p. 67).

A autora afirmou que essa abordagem não é um “sistema pré-especificado”, sugerindo que os dados sejam analisados mediante a caracterização de temas ou tópicos, que surgem de acordo com a contextualização da análise. Ainda explica que estes tópicos devem ser revistos no decorrer do processo analítico, no qual considera que os assuntos são considerados os tópicos e os temas são desenvolvidos no entrelaçamento desses tópicos (ANDRÉ, 1983).

Nesse âmbito, possibilitou que os pesquisadores analisem não somente o discurso das entrevistas, mas também o significado atribuído ao contexto desenvolvido. Logo, debruçamos sobre os depoimentos dos estudantes com deficiência no EM, com a finalidade de compreender os significados que eles dão sobre sua trajetória escolar. Com isso, buscamos:

[...] responder as questões e objetivos levantados, através da interpretação das mensagens intencionais ou não, explícitas ou nas entrelinhas, apresentadas meio a quaisquer procedimentos de produção de dados, sejam eles verbais ou não verbais (NASCIMENTO, FARIAS, RAMOS, 2019, p. 164).

Assim, a utilização deste método possibilitou que o pesquisador não esgote a análise apenas nos documentos e nas transcrições da entrevista, mas considere



a realidade multidimensional. Nesse sentido, com propósito de investigar as concepções dos alunos com deficiência, essa abordagem proporcionou flexibilidade para identificar as possibilidades e os entraves no processo de escolarização desses jovens. O movimento de levantamento de temas e tópicos sustentará a elaboração de eixos de análise que serão articulados ao referencial teórico adotado.

## **6 REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: QUEM SÃO ELES E O QUE PENSAM?**

Com essa sessão buscamos descrever e analisar as representações dos estudantes com deficiência no que se refere a relação professor/estudante e estudante e seus pares, os desafios pedagógicos e infra estruturais, e o ensino remoto. Buscamos também, vislumbrar mudanças na constituição da escola, para que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades neste ambiente.

### **6.1 A trajetória no ensino médio**

Com vistas a atender aos objetivos desta investigação, foram entrevistados nove estudantes com deficiência que frequentavam o EM em duas escolas públicas estaduais do município de Santos-SP. Entretanto, devido ao estilo dos diálogos, só foram analisados sete discursos, em razão de dois estudantes não terem conseguido se expressar de forma clara e concisa. Talvez isso tenha ocorrido porque uma aluna não era alfabetizada, não conseguia verbalizar seu pensamento com frequência desligando diversas vezes as chamadas de vídeo/voz. O outro estudante por ser muito tímido, não conseguiu dialogar expressando suas respostas de forma muito objetiva, com respostas “sim ou não”.

Importa salientar, que embora o TALE seja assinado de forma presencial e física, devido a situação pandêmica, optamos por utilizar a autorização por meio da gravação da fala, do responsável e do aluno participante. Todos os participantes e responsáveis foram informados que não teriam seus nomes divulgados, logo foram utilizados nomes fictícios, com propósito que todos os participantes possam se expressar livremente seus pontos de vista.

Por mais que as entrevistas foram direcionadas aos alunos com deficiência, a influência das famílias foi muito presente, no qual, elas puderam auxiliar nesse processo de coleta de dados, seja de forma indireta ou até contribuindo quando o aluno não conseguia se expressar. Como a grande maioria dos processos de coleta ocorreu de maneira remota, alguns alunos tiveram dificuldades: no acesso as plataformas digitais, na compreensão do processo da pesquisa, devido

algumas falhas na intermediação familiar, na desenvoltura do diálogo, pois muitos ficaram tímidos e se limitaram na conversa, e na objetividade das respostas, em vista que foi utilizado um roteiro semiestruturado, mas os alunos respondiam apenas com frases curtas e limitadas.

### **6.1.1 Gabriel**

A primeira entrevista foi com Gabriel, o estudante tinha 19 anos de idade, que residia no município de Santos. Teve toda sua formação, até o momento da entrevista, na rede pública de ensino, sendo que até o ensino fundamental II frequentou a rede municipal, da cidade onde reside, e o ensino médio frequentou a escola da rede estadual. No desenvolvimento da entrevista, não houve intervenção de seus responsáveis, bem como, o estudante não necessitava da aceitação familiar das suas afirmações, demonstrou-se calmo e prestativo. A entrevista foi realizada no período noturno, em razão de o aluno estudar e trabalhar em horário comercial.

Segundo o relatório psicológico, o aluno apresentava Déficit de Atenção Severo com comprometimento de aprendizagem, sendo que este quadro foi diagnosticado pelos instrumentos: Escala de Inteligência Wechsler (WISC), Teste de Inteligência Geral – Não Verbal (TIG-NV) e Bateria Fatorial de Personalidade (BFP). O documento alegava a necessidade de medicação contínua e apoio escolar, para que desenvolva plenamente sua parte cognitiva.

Importa salientar, que o relatório foi datado em 2015, sendo que em 2014, o aluno foi retido por rendimento no 6º ano do Ensino Fundamental. Assim, no ano de 2016, o aluno frequentou o AEE em seu contraturno e teve professora auxiliar, em sua escola regular. Esse foi o único período em que ele teve acesso a SRM, e a professora auxiliar acompanhou apenas quando frequentava a rede municipal de ensino.

Os dados aqui obtidos estão dispostos na Secretaria Escola Digital (SED), instituída pela Resolução SE nº 36, de 25 de maio de 2016, a qual é uma plataforma online com objetivo de centralizar e agilizar todas as informações em âmbito da gestão escolar. O acesso a essa plataforma foi intermediado pela

equipe gestora da escola, mediante solicitação prévia e aprovação dos responsáveis e participantes da pesquisa.

Na SED, consta que o estudante possui necessidade educativa especial (NEE), específica intelectual, sendo que não necessita de recursos para a participação em avaliações, nem cuidador, profissional da saúde e impossibilidade na mobilidade.

Em conversa com o aluno da 3ª série do E.M., foi solicitado para que ele contasse um pouco sobre sua escola e como se enxergava nela. Inicialmente ele contou sobre sua vida, seus traumas familiares, e suas motivações. Em seguida, discorreu um pouco sobre sua visão na escola:

Eu acho que não sou um dos melhores alunos não, ultimamente não tenho feito muitas coisas, eu era um cara mais quieto, ficava no meu cantinho, pois eu não conseguia conversar com muitas pessoas, mas eu tinha um ideal muito forte sobre política, eu defendia com toda minha força, e algumas pessoas não gostavam de mim por isso. (RAFAEL)

Conforme apresentado, o aluno demonstra que não conversava com tantas pessoas, mas não explicita sua deficiência como consequência dessa ação, apenas apresenta que sua personalidade influenciava nas suas relações com colegas. Logo, a percepção do aluno nas interações com seus colegas demonstra a importância da escola em seu processo de sociabilização com pessoas diferentes, sendo que:

A convivência dos alunos com necessidades especiais em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidade comunicativas, cognitivas e sociais, bem como, para proporcionar aos alunos proteção, apoio e bem-estar no grupo (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Quando perguntado se tinha alguma dificuldade para estudar, afirmou: “eu tenho distúrbio de atenção, então assim, mesmo tomando alguns remédios todos os dias, eu perco o foco e a atenção, até mesmo no meu trabalho [...]”. Na maioria de suas respostas, sempre enviou que sua dificuldade influenciava mais no seu trabalho, pois na escola ele tinha o apoio de colegas e utilizava alguns recursos pessoais e tecnológicos para se concentrar, o que não poderia aplicar no seu ambiente de trabalho, como o uso de fones de ouvido, para escutar e concentrar-se com músicas, e se isolando na sala de aula, sendo que ele preferia sentar-se separado dos seus colegas, devido ao barulho, movimentações e bagunça.

### 6.1.2 Rafael

O estudante tinha 19 anos e frequentava a 3ª. série do E.M. Ele residia no município de Santos, com seu pai, o qual ajudou em toda sua trajetória escolar. Em seu percurso acadêmico, frequentou todos os níveis iniciais da educação básica em escolas da rede pública municipal, e seu E.M. na rede pública estadual. No terceiro ano do ensino fundamental, foi retido por rendimento.

Perante os dados disponibilizados na SED, o estudante precisava de prova em Braile, sistema de escrita tátil, para participar das avaliações da escola. Como possui cegueira congênita, desde criança sempre frequentou uma instituição especializada para pessoas com deficiência visual, sendo que, antes de iniciar na escola regular, frequentou dois anos apenas na instituição especializada.

A entrevista com esse aluno foi desenvolvida de forma presencial na escola, devido ele não conseguir utilizar os recursos tecnológicos sem ajuda de outras pessoas em sua residência. Logo, demonstrou-se decidido e esclarecido de seus direitos e deveres como pessoa com deficiência em idade escolar, no que demonstra sua fala:

Eu acho que assim, sou uma pessoa que costuma gostar muito de aprender, de estar estudando e adquirindo conhecimento. Se eu pudesse me definir fora da escola, sou uma pessoa que procuro lutar pelos meus direitos e deveres, gosto de sempre estar fazendo novas amizades, sou uma pessoa incisiva em minhas opiniões, não costumo mudar de ideia.

No decorrer da entrevista, o aluno elenca diversos direitos respaldados em legislações, como o acesso a SRM e o AEE na rede estadual, o profissional de apoio escolar e o transporte escolar, que não são garantidos no seu período dentro da escola. Para tanto, o estudante e sua mãe foram em diversas instâncias públicas obter informações sobre seus direitos, mas não foram contemplados com êxito, como apresenta seu discurso: “[...] minha mãe foi no Conselho Tutelar, falou com a Supervisora de Ensino e com os responsáveis da Diretoria, e até hoje não obtive nenhuma resposta.”

### 6.1.3 Angélica

A aluna tinha 17 anos de idade e frequentava a 3ª série do E.M., permeou toda sua educação básica na rede de ensino público de Santos, cidade onde

morava, tendo início em escolas da rede municipal e o E.M. em escolas da rede estadual. De acordo com os dados disponibilizados na SED, a aluna possui cegueira e necessita de auxílio leitor para participar das avaliações na escola.

Em 2019, foi internada, em demanda de urgência, diagnosticada com trombose cerebral. Após ter sido submetida a algumas cirurgias, nunca mais foi a mesma, “eu renasci, mas sem enxergar nada”, conta Angélica. As sequelas causadas pelo acidente vascular cerebral (AVC) fizeram com que elase tornasse cega.

Importa ressaltar que a entrevista com a aluna teve intermédio de sua irmã mais velha de 25 anos, a qual auxilia a estudante em suas atividades acadêmicas, devido Angélica não ter autonomia e domínio das funcionalidades do aparelho móvel. A aluna residia com sua irmã e sua mãe. Na entrevista com a aluna, inicialmente foi solicitado uma breve apresentação de como ela enxerga sua vida pessoal e acadêmica:

Eu sou muito animada, adoro dançar, eu era muito ativa, mas a pandemia e as coisas que aconteceram comigo me limitaram em algumas situações. Mas estamos voltando aos poucos, eu gosto muito da dança e da arte, sou preguiçosa, quando vejo alguma dificuldade, quero superar, eu vou conseguir. Eu não gosto muito de aulas teóricas, gosto mais de aulas práticas, acho que isso deixa os alunos mais motivados, sou bem curiosa. (ANGÉLICA)

No decorrer de todas suas falas, a estudante demonstra muita alegria e gratidão em ter a possibilidade de continuar estudando e convivendo com seus familiares e colegas, mas explicita algumas limitações no decorrer de sua trajetória. Assim, demonstra-se determinada em atingir seus objetivos e metas:

Eu sou uma pessoa que pensa muito lá na frente, então minha meta é comprar meu apartamento, por mais que eu não consiga ficar sozinha em um lugar, mas eu gosto de estudar pra ter um trabalho bom e futuramente ter um lugarzinho pra mim. (ANGÉLICA)

Entretanto, ela alegou também, que seus familiares, em específico sua mãe, limitam ela de fazer diversas atitudes cotidianas, com medo de que ela não consiga, por ser uma pessoa com deficiência visual. Assim, sua irmã, que auxiliou no desenvolvimento da entrevista, afirma que as pessoas “(in)capacitam” a irmã em diversas situações, no qual Angélica confirma tal posicionamento. Para Nuernberg (2018, p. 01), o “capacitismo” refere-se a um conjunto de situações que

submetem, para a pessoa com deficiência, momentos de inferioridade, incapacidade, fragilidade, dentre outros.

Em conversa com a estudante, ela afirmou que sem os aprendizados e vivências da Instituição Especializada, ela não conseguiria voltar para a escola regular, pois a escola apenas possibilita aprendizado dos conhecimentos específicos de determinadas disciplinas, mas não envia para uma perspectiva de uma educação integral.

#### **6.1.4 Uriel**

O estudante possuía 18 anos de idade quando foi entrevistado. Estava matriculado regularmente na 3ª. série do EM da rede pública estadual, onde cursou os demais níveis dessa etapa de ensino. Em seu percurso acadêmico, iniciou a educação infantil e fundamental I em escolas da rede privada, e o fundamental II na rede pública municipal.

Em 2012, o aluno foi diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), quando frequentava o 3º ano do ensino fundamental I. Após diagnosticado, Uriel só foi ter acesso ao AEE quando frequentou o ensino fundamental II, na rede de ensino municipal. No decorrer da trajetória no EM, o aluno não teve acesso ao AEE mas obteve êxito em seu recurso judicial e foi contemplado com uma professora de apoio escolar, conhecida como professora auxiliar ou mediadora.

Perante o relatório médico, datado em 2018, o estudante apresenta TDAH e faz uso contínuo do medicamento Ritalina. No seu relatório consta ainda, a necessidade de um professor ou mediador para realizar o acompanhamento das atividades escolares do aluno. Na SED, consta que o aluno possui deficiência intelectual e não necessita de recursos para realizar provas.

No início da entrevista, foi solicitado que o aluno comentasse um pouco sobre sua vivência no ensino médio e como ele se enxergava nesta etapa de ensino:

Lá no início do ensino médio eu gostava muito de fazer experimentos e aulas práticas, coisas visuais, a parte prática eu gosto, mas a parte escrita é muito chata, tem que ficar copiando, e as vezes eu não entendo nada, não consigo prestar atenção. Não consigo prestar atenção por muito tempo, por isso gosto de atividades com prática, aquilo me chama atenção e eu consigo ficar ali. Eu sou meio tímido nas aulas, as vezes eu

falo e gosto de participar, mas as vezes eu fico sozinho no meu cantinho.  
(URIEL)

O jovem estudante comentou que as aulas práticas são mais estimulantes para seu aprendizado, tendo em vista que possui TDAH e não consegue prestar atenção por muito tempo. Assim, infere-se que a dinamicidade favorece sua concentração e participação nas aulas, mas para tanto, faz-se necessário articular uma flexibilização curricular, de forma que todos sintam-se motivados e pertencidos na construção do conhecimento dentro do ambiente escolar (SANCHEZ, 2005; BEYER, 2006).

### **6.1.5 Miguel**

A entrevista com esse estudante foi realizada de forma remota, e com apoio de sua mãe. Miguel tinha 16 anos de idade e frequentava a 1ª. série do EM. No desenvolvimento da conversa, demonstrou-se interessado, mas necessitou de estímulos de sua mãe, para que verbalizasse e conversasse de forma contínua.

Em sua trajetória escolar, ele frequentou a EI e o EF I na rede privada, e o EF II até o EM na rede pública estadual. Desde o EF II Miguel frequentou o AEE em escolas especializadas da rede municipal. No início do EM, seus responsáveis solicitaram por meio de Procedimento Administrativo de Natureza Individual (PANI) no Ministério Público do Estado de São Paulo (MPESP), o provimento de um professor de apoio escolar para acompanhar o aluno.

Segundo o laudo médico, o aluno possui Transtorno do Espectro Autista (TEA) e necessita de acompanhamento escolar. Na SED, consta que o aluno é autista infantil e não necessita de nenhum recurso adaptado para realizar as atividades em âmbito escolar.

Quando solicitado que o aluno comentasse como se enxergava na escola, apontou: “É uma escola nova, então não me adaptei na escola ainda. Eu me vejo uma criança muito agitada e muito esperta também”. Por mais que o aluno tenha frequentado o EF II na mesma escola, a transição para o EM fez com que ele considerasse que fosse uma escola nova, devido a mudança de período de estudo, da sala de aula e das disciplinas ofertadas.



### 6.1.6 Samuel

O estudante possuía 16 anos de idade e frequentava a 1ª série do EM. A entrevista foi realizada de forma remota, pois o aluno e sua família optaram pelos estudos de forma remota. No desenrolar do diálogo, o aluno demonstrou-se nervoso, o que fez com que ele limitasse suas respostas e utilizasse o verbete: “me deu branco” ou até ficasse em silêncio, em alguns momentos, fazendo com que o pesquisador mudasse de assunto de acordo com o interesse do entrevistado.

Em sua trajetória escolar, percorreu o EI e o EF I em escolas da rede privada, frequentou o EF II em escolas públicas da rede municipal, e o EM na rede pública estadual. No que tange o AEE e professor de apoio escolar, o estudante só teve acesso na rede pública municipal, no período em que frequentou o EF II.

De acordo com o laudo médico, o estudante apresenta sequela de paralisia cerebral hemiparético esquerda e TEA. Não faz uso de medicações, mas necessita manter acompanhamento psicológico e professora de apoio escolar. Na SED, consta que o aluno possui Síndrome de Asperger e não necessita de recursos para realizar as avaliações.

No início da entrevista, foi solicitado que o entrevistado contasse um pouco sobre sua pessoa e a escola e ele disse:

Eu sinto muita falta de ir estudar normal, na escola mesmo, como era antes da pandemia, de estar com amigos, tutor, e o pessoal da escola, eu me sentia melhor lá, pra não ficar sozinho em casa e fazendo as coisas sozinho e sem ajuda também.

O estudante não hesitou em comentar a saudade da escola, no formato presencial, e de todos que frequentavam esse espaço físico. Logo, infere-se a necessidade do estudante em participar desse ambiente coletivo, no qual ele sentia-se mais confortável e apoiado para realizar suas atividades. Nesse contexto, a escola é constituída por uma diversidade de conhecimentos, atividades, regras, pessoas e valores, e faz com que os alunos permeiem um ambiente diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, mediante vivências das diferenças individuais e conflitos (MAHONEY, 2002; DESSEN, POLONIA, 2007).

### 6.1.7 Ezequiel

Possuía 18 anos quando foi realizada a entrevista e era estudante da 2ª série do EM. No decorrer do diálogo, demonstrou-se interessado em contribuir com a pesquisa, conversando de forma serena extrovertida. A entrevista com este aluno ocorreu de forma presencial, em vista que necessitou da mediação da intérprete.

Segundo os dados disponibilizados pela SED, o estudante possui Surdez Severa ou Profunda e necessita de intérprete de Libras para participar das avaliações e das aulas, em vista que os demais participantes da comunidade escolar não se comunicam na língua de sinais.

Toda sua trajetória escola foi percorrida em escolas públicas, sendo das esferas municipal e estadual. Em relação ao AEE, frequentou apenas no ensino fundamental I, onde frequentou na rede municipal da sua cidade natal, após essa etapa de ensino teve apenas acompanhamento da intérprete.

Residente de Praia Grande, município próximo à Santos, sua família buscou a escola em que estudava por uma das poucas unidades estaduais que tinha outro estudante com a mesma deficiência que a sua, logo, o estudante se sentia mais confortável, pois poderia conversar com seu colega de turma, como discursou:

Então, na escola, quando os meninos estão conversando, eu tento chegar e dar um “Oi, tudo bem?”, e eles não me dão atenção, pois não entendem e saem andando, mas tudo bem, eu queria estar conversando e interagindo, mas eu só consigo conversar meu amigo surdo, mas com o restante da sala eu não consigo, eles não sabem Libras.

Entretanto, ainda há diversos desafios na convivência com as diferenças, em vista que o estudante tenta se comunicar com seus pares e não tem êxito, pois seus colegas não sabem a linguagem em que ele se comunica, logo o excluem. Esse processo converge uma suposta falsa inclusão, em vista que o jovem com deficiência acessa e frequenta a escola, mas não se sente acolhido e não consegue se comunicar neste ambiente escolar (VICTORINO, 2018; GOMES, 2020).

Além disso, Victorino (2018, p. 127) afirma que o processo de exclusão desses estudantes surdos, advém da “dupla invisibilização”, sendo que os

professores e os alunos não sabem se comunicar com estes jovens, o que acarreta o distanciamento destes, e na futura exclusão social.

## 6.2 As relações entre professores e alunos

A interação entre professor/estudantes e estudantes entre pares possui relevância no desenvolvimento e aprendizado dos jovens em idade escolar, em vista que eles precisam sentir-se pertencidos ao ambiente, pois a convivência naquele espaço faz sentido e motiva ao contínuo progresso (SANCHEZ, 2005). Logo, a estudante Angélica explicita sua percepção:

Com as meninas da escola, eu me sinto acolhida, porque elas não me olham e nem me tratam diferente, por mais que eu não as enxergue, elas não me tratam tipo: “Ai tadinha, olha ela respirou, esqueci que ela não enxerga, agora acabou a vida dela”, coisas nesse estilo que me incapacitam de viver, como se eu ficasse cega e não conseguisse fazer nada, nem ir ao banheiro sozinha. (ANGÉLICA)

O discurso da Angélica, bem como, todo o contexto da entrevista, explicita atitudes “capacitistas”, que são manifestadas em pequenas falas e ações preconceituosas e discriminatórias (NUERNBERG, 2008). A pessoa com deficiência deve possuir as mesmas oportunidades do que uma pessoa sem deficiência, apenas com possibilidades diferentes. Essas atitudes não se delimitam apenas às pessoas com cegueira, Miguel comenta sua vivência diferente, mas com uma similaridade no propósito velado:

Toda hora eles falavam que eu precisava de mediador, aí o professor fala pra eles “Fiquem quieto gente, ele é autista!”, eu sei que tenho uma deficiência, mas não precisa ficar afirmando toda hora. Eu tinha medo de falar sobre isso, pois os professores ficavam falando que eu sou autista. (MIGUEL)

Na sua fala, Miguel demonstra o incômodo da contínua afirmação discriminatória do professor diante da sua diferença dos demais estudantes, o que fez com que o estudante tivesse medo de explicar sua insatisfação na atitude do docente. Assim, como ponderado por Sawaia (2001), a exclusão é um paradoxo subjetivo e multifacetado, logo, pelo discurso do estudante é possível inferir a sensação de exclusão social, pois a forma em que o professor arranhou suas palavras trouxe à tona a sensação de menosprezo por ser uma pessoa com deficiência.

A exclusão e invisibilidade ainda são temáticas que precisam ser pautadas nas escolas, bem como, precisam ser anulados do cotidiano do espaço escolar. Logo, faz-se necessário discutir tais assuntos para que essas atitudes sejam eliminadas do ambiente formal de ensino. Nesse âmbito, não há como discordar com a ponderação de Amaral (1990, p. 31):

O avestruz-sociedade enfia a cabeça na areia, isolando o “estranho, o deficiente, seja criando ativamente locais de confinamento, seja esperando que esse ser desconfortável tenha a “gentileza” de tornar-se invisível para os olhos sensíveis, “recolhendo-se à sua insignificância”, modestamente colocando-se em “seu devido lugar” – o mais longe possível dos cidadãos comuns.

Na perspectiva da EI, Sanchez (2005) afirma que nenhum ser humano deve ser segregado ou discriminado em decorrência de suas diferenças, e que todas as pessoas com ou sem deficiência podem conviver e aprender no mesmo espaço. Logo, independente da especificidade que o estudante apresente, ele deve possuir as mesmas oportunidades que os demais, por mais que seja necessário utilizar algum recurso de acessibilidade, ele possui o direito de aprender como todos os outros.

Nesse contexto, Miguel afirma ainda: “Eu me dava super bem com eles, mas eu só conversava com um amigo, os outros não falavam muito bem comigo”, ele refere-se aos seus colegas de turma, no qual apenas conversava com um amigo. Todavia, este estudante frequentava a 1ª série do EM, sendo parcialmente de forma híbrida e presencial, logo não tinha um longo período de interação com seus colegas, e ainda possuía “medo” de algumas atitudes dos professores, que pode ser um fator limitante para seu desenvolvimento social.

Em contrapartida, outros entrevistados afirmam que se sentiram incluídos no EM, o qual possibilitou conhecer colegas que auxiliaram no seu processo de escolarização e foram muito importantes nessa etapa de ensino.

Muita diferença, no ensino médio eu fiz muitas amizades, eu saia com o pessoal, tipo foi a primeira vez em que eu comecei a me sentir aceito numa escola, eu fazia trabalhos na casa dos meus colegas, ia jogar futebol, foi quando eu comecei a perceber que a minha vida começou, não só no estudo, mas nela mesmo a dar um começo. (GABRIEL)

Assim, Gabriel reconheceu que a transição do EF para o EM foi de grande valia para conhecer novas pessoas e sentir-se incluído, pois no EF o estudante não tinha tantos amigos na escola, devido seus interesses em comum, mas no

EM, com as interações em grupo, vislumbrou novas amizades na escola e fora da escola. Logo, o estudante sentiu-se incluído ao grupo de colegas de turma, situação que não era presenciada na etapa de ensino que antecedeu, e tal circunstância possibilitou que seu desempenho escolar melhorasse, afirmou Gabriel.

Ao especular sobre o conceito de inclusão, não podemos deixar a perspectiva de Sawaia (2001), que afirma que o processo de inclusão permeia a subjetividade dos sujeitos envolvidos, sendo que essa percepção depende de diversos fatores sociais, como: a sociabilidade, afetividade, identidade, dentre outros. Nesse contexto, Rafael compartilhou sua concepção sobre o conceito:

Estar incluído na escola é me sentir igual a todos os alunos, com materiais e recursos adequados. Se ele tem papel e caneta, eu preciso de soroban e máquina Braille, se ele tem professor, eu preciso de auxiliar de classe, é ser incluído como aluno e também, reprovado como aluno. (RAFAEL)

Rafael aponta a reprovação como condição passível e natural de aluno, o que ele propõe a refletir que não houve reprovação devido conviver com deficiência visual, mesmo que possuísse notas vermelhas, sendo que nessa situação ele ouvia boatos como: “Coitadinho dele, não podemos reprová-lo, ele não enxerga direito”, mas ele gostaria de ser reprovado pois não busca benefícios em seu processo educacional devido ser uma pessoa com deficiência.

O estudante alerta ainda a necessidade da igualdade de direitos em materiais e recursos adequados (MARTINS; LEITE, 2014), em vista que ele compara a necessidade dos materiais que um estudante sem deficiência precisa para desenvolver sua escrita e os materiais que ele precisa para progredir em sua trajetória escolar. Diante disso, ele contribuiu discursando uma vivência no início do ensino médio:

Quando os alunos podem ajudar, eles ajudam, vou citar um exemplo: Eu tive uma amiga na 1ª série do E.M., que ela conseguiu fazer pra mim um Soroban, que é um aparelho de matemática, com tampinhas de garrafa de refrigerante e palitos de churrasco, então quer dizer, eu acho que a vantagem de estar nessa escola e minha relação com professores e colegas, é que eles podem não fazer tudo perfeito, mas fazem com o coração. (RAFAEL)

Como o referido possui cegueira, ele necessitava de alguns recursos de acessibilidade para prosseguir em seus estudos. O Soroban, é um recurso de acessibilidade disponível nas SRM (BRASIL, 2004; BRASIL, 2007), porém a escola em que este estuda não possui SRM, e, segundo Rafael, não ofertou um

professor especializado, modalidade itinerante, (SÃO PAULO, 2017) e nem professor de apoio escolar (BRASIL, 2015; SÃO PAULO, 2017) para auxiliá-lo nas atividades e interações cotidianos no ambiente escolar.

Todas as pessoas com e sem deficiência possuem o direito de acessar, frequentar e permanecer nas escolas (BRASIL, 1988), e ainda, os estudantes com deficiência possuem o direito a alguns recursos de acessibilidade com propósito de eliminar todas as barreiras pedagógicas e estruturais para que eles tenham efetiva participação neste espaço formal de ensino (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015). Entretanto, alguns entrevistados relatam não possuírem acesso aos materiais de acessibilidade e aos profissionais de apoio, como sintetiza o aluno:

[...] para conseguir você tem que correr na justiça, que ainda tem deficientes que não conseguem, como eu, minha mãe foi no Conselho Tutelar, falou com a Supervisora e com os responsáveis da Diretoria de Ensino, e até hoje não obtive nenhuma resposta. (RAFAEL)

Rafael descreve parte de todos os atos burocráticos que percorreu, com apoio da sua mãe, mesmo assim, não foi contemplado com professor de apoio escolar e não teve acesso a nenhuma modalidade do AEE na rede estadual. Destaca-se que dentre todos os participantes da pesquisa, nenhum deles frequentou o AEE na rede estadual, apenas no ensino fundamental na rede municipal, e nas demais etapas na rede privada.

O AEE é uma forma de “garantir” condições de acesso, participação, permanência e aprendizado no ensino regular, mediante a oferta de serviços especializados e materiais didáticos e pedagógicos, bem como, a transversalidade da EE em todas as etapas da educação (BRASIL, 2011). Todavia, essa ação pode ser complexa perante a subjetividade de cada profissional, em vista da descrição das atividades que Samuel desenvolvia na instituição em que frequentava: “Eu fazia as atividades mais difíceis que não conseguia fazer em sala de aula, aí elas me ajudavam a fazer. As contas de mais, de dividir com números grandes, elas me ajudavam.” (SAMUEL)

Ao discorrer “que não conseguia fazer em sala de aula”, demonstra que Samuel não estava incluído em sua turma regular, pois o estudante não desenvolvia os exercícios em sala de aula, com seu professor especialista da disciplina, e buscava aprender quando era atendido pelos serviços especializados. Essa queixa recorre à constatação de Fonseca (2015), a qual observou que o AEE estava sendo uma via de reforço escolar, e não um serviço especializado.

Ademais a influência da falta de recursos de acessibilidade na prática do professor, uma vez que se os professores não possuem recursos específicos para atuar com os diferentes estudantes, ocorre uma defasagem na comunicação entre eles (FONSECA, 2015).

Os recursos e equipamentos de acessibilidade e os profissionais especializados, são estratégias para eliminar as barreiras que público da EE possuem para interagir e se desenvolver em sociedade (MANTOAN, 2010). Além disso, é possível constatar que nem sempre os profissionais que trabalham na EE possuem uma perspectiva inclusiva, como relata a mãe do Miguel:

No fundamental ele ia e gostava, ele tinha uma sala que ele frequentava 1 hora por dia no contraturno, mas depois que passou o ano, mudou de professora, e assim ele parou de frequentar pois essa professora começou com algumas gracinhas, por exemplo “Se você for ao banheiro não fale com ninguém, nem com a inspetora”, mas a inspetora era a pessoa que ele se sentia mais acolhido, que mais conversava com ele, e aí a partir dessas atitudes ele começou a não gostar dessa professora, então eu parei de mandar ele para o AEE. (MÃE DO MIGUEL)

A mãe do estudante complementa ainda, que quando a professora percebia que ele conversava com alguém que “ela não permitia”, a profissional deixava de auxiliar em situações simples e cotidianas, o que tornou desmotivador e desestimulante a convivência nesse ambiente, pois ele sentia-se excluído. A escola, em seu contexto geral, deve valorizar e respeitar as diferenças entre os seres humanos que ali convivem, bem como, seus interesses e formas de conviver em sociedade, pois além de profissionais e estudantes, todos são seres humanos (AINSCOW, 1995; BOOTH, AINSCOW, 2002).

Em relação ao currículo e as atividades desenvolvidas em sala de aula, ainda se encontra diferentes desafios que necessitam de superação. Assim, o grande desafio no que se refere a flexibilização curricular é colocá-la em prática, de forma que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprender e conviver no mesmo ambiente educacional, independentemente de suas características e diferenças (ARANHA, 2003; BEYER, 2006; FONSECA, 2011). Em sala de aula, a comunicação é fundamental, pois é a forma de mediação que o professor possibilita que o estudante tenha contato com o currículo proposto, mas para tanto torna-se necessário que seja universal, que possibilite que todos os estudantes possam compreendê-la, como relata a aluna Angélica:

Na escola é a mesma coisa, se o professor passa algum exercício, as vezes eu não consigo fazer, pois eu sou cega e é mais difícil para eu compreender aquilo, então ele precisa utilizar outros métodos para me ensinar ou ter paciência para ler e descrever o que tenho que fazer. (ANGÉLICA)

Logo, Angélica pondera a importância da leitura e das diversas formas de comunicação em sala de aula. Importa destacar que a escola da Angélica não possui recursos pedagógicos especializados para utilizar com o público com deficiência. Nesse âmbito, por mais desafiador que seja ressignificar a própria prática de ensino, os professores podem aplicar técnicas de leitura em voz alta, desenvolver trabalhos em equipe e utilizar materiais táteis. Posto isto, Rafael contribui de forma expressiva ao informar que:

[...] os professores utilizam a máquina Braille, eles ditam a lição pra mim, evitando muitos gráficos e cálculos, eles áudio-descrevem figuras e elaboram maquetes para que eu consiga desenvolver o tato. (RAFAEL)

A escola de Rafael estava equipada com a máquina de Braille desde que o estudante fez sua matrícula na 1ª série do EM, o que possibilita que os professores façam o uso deste equipamento em sala de aula. O estudante reafirma as adaptações supracitadas por Angélica, mas de forma que essas atitudes são naturalizadas em sua escola, o que não foi possível inferir no discurso de Angélica.

Nesse âmbito, Booth e Ainscow (2002) alertam que as pressões excludentes nas escolas estão relacionadas com a falta de interesse no currículo e a origem dos estudantes, o que é acarretado pela, possível, falta de acessibilidade. Destarte, alguns participantes da pesquisa nos deixam pistas que possuem medo e vergonha de participar das aulas devido carregarem o fardo de ter uma deficiência, como salientado no discurso resumido de Gabriel:

Eu sempre tive vergonha de pedir ajuda, sinto que sou inferior, sabe, não me sinto agradável pra perguntar, pois muitas das vezes, eu não conseguia acompanhar a matéria com o pessoal, então eu tinha mais vergonha de pedir algo do que vontade, não sei se da pra classificar assim. [...] mas olha, eu por ter essa deficiência, acho que tenho que ralar o dobro pra ter o mérito e falar que eu consegui vencer na minha vida! (GABRIEL)

O estudante identifica-se como inferior aos demais, apenas por ser diferente, e ainda retrata sua autocobrança decorrente de suas dificuldades, que nada mais são a falta de acessibilidade na escola. Todavia, discursou ainda, sobre a ausência do pai em seu núcleo familiar, o que impõe que ele seja a única figura



masculina e assim, faça com que se cobre insanamente, como relatado por ele, para suprir a importância da figura masculina em sua família.

Nesse âmbito, as adequações curriculares não visam apenas o ambiente físico e material, mas busca subsídios para que todos possam participar sintam-se confortáveis e pertencidos para participar do espaço escolar (SANCHEZ, 2005). Essa ideia converge para a dicotomia quantitativa que aponta Cerqueira (2008, p. 18):

As adaptações curriculares visam adequar o currículo às necessidades especiais dos alunos. Podem constituir alterações pouco expressivas ou muito significativas nos conteúdos, procedimentos didáticos e avaliativos, de modo a possibilitar o atingimento dos objetivos definidos para cada etapa educativa.

Com isso, os recursos de acessibilidade são muito importantes como auxiliares do processo de ensino e aprendizagem, mas o reconhecimento de que todos são diferentes e necessitam de oportunidades para aprender é fundamental. O ser humano necessita conviver em sociedade, mas precisa compreender que a sociedade é constituída de pessoas diferentes, que aprendem de formas diferentes e convivem de diferentes formas, dessa forma, compartilhamos com Glat (2003), ao observar que as adaptações curriculares vislumbram novas possibilidades para o ingresso, o sucesso e a permanência de jovens com deficiência em espaços formais de ensino.

Cabe ressaltar, dentre os estudantes entrevistados, apenas quatro afirmaram a necessidade de adaptações em suas avaliações, sendo Rafael e Angélica realizarem avaliações orais ou em Braille e, Uriel e Miguel com algumas avaliações lúdicas e de acordo com seu desenvolvimento cognitivo. Os demais estudantes, ao indagar sobre as adaptações nas avaliações, apontaram que não havia necessidade de adaptação, pois conseguiam realizar as atividades e avaliações.

O discurso dos estudantes que apontaram a não necessidade de adaptação nas avaliações consente com a perspectiva da educação inclusiva, uma vez que respeitando as diferenças, os professores conseguiram desenvolver avaliações para que toda a turma tenha as mesmas oportunidades de realizá-las. Logo, essa ação mostra como a prática do currículo flexível deve ser efetivada, o que proporciona para todos os estudantes a participação e o sentimento de pertença naquele ambiente educacional (SANCHEZ, 2005; BEYER, 2006).

Nas entrevistas, Rafael e Angélica dispuseram, claramente, sua gratidão em forma de palavras, mas não mencionaram a importância dos equipamentos de acessibilidade no seu processo de aprendizagem ou inclusão. Demonstraram apenas a importância do reconhecimento dos profissionais que as auxiliaram.

Como pode-se observar no discurso de Angélica: “Eu tinha muita vergonha da situação, mas elas me ajudaram muito, me ajudam, em tudo da escola, e elas me apoiam também.” A estudante Angélica ao utilizar “elas”, refere-se às suas professoras e colegas, as quais auxiliaram-na em seu processo de adaptação na escola, sendo que deixa claro que em momento algum as pessoas a desqualificaram por ela ter se tornado cega. Não obstante, Rafael também depõem sobre:

Eu acho que assim, tudo nessa vida as vezes não sai perfeito, mas tem que sair de coração, e meus professores fazem com o coração, quando eles não podem adaptar a matéria, eles dão um jeito de pedir ajuda pra alguém, ou ligam pra alguém que trabalhou com deficientes, eles conversam entre eles. (RAFAEL)

Já Rafael, apresenta as alternativas que os professores utilizaram para com ele, em vista que nem todos os professores sabem como auxiliá-lo, logo, buscam orientações entre pares, com a equipe gestora e com colegas da turma do estudante. Assim, tais adaptações convergem para o que Costa (2012) intitula de “instrumento de libertação dos estudantes”, em vista que simples gestos e modificações curriculares podem ter um grande significado para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Além dos professores das disciplinas específicas (Matemática, Língua Portuguesa, Física, dentre outras), a figura do Profissional de Apoio Escolar (BRASIL, 2015; SÃO PAULO, 2017), conhecido como Professor Auxiliar ou Mediador, se faz muito importante e requisitada, segundo os participantes. Este profissional tem como propósito auxiliar os estudantes nas atividades escolares no que condiz às ações diárias e necessárias do estudante com deficiência (BRASIL, 2015; SÃO PAULO, 2017).

Entretanto, a realidade dos jovens entrevistados é diferente do utópico direito legal que as legislações propõem. Dentre os estudantes participantes, apenas Uriel e Ezequiel tinham profissional de apoio escolar, até o presente momento da entrevista (junho/2021), sendo que Uriel possuía este

acompanhamento desde a 1ª série do EM e Ezequiel estava sendo acompanhado por uma professora intérprete de Libras.

Em contrapartida, Samuel afirmou que: “Eu tinha, mas só no ensino fundamental, na escola municipal, mas quando comecei o ensino médio não tenho mais, nem mediador.” (SAMUEL). O estudante explicita que só foi oportunizado com a presença de um professor de apoio escolar no período em que frequentava a rede municipal de ensino, na etapa do ensino fundamental, o que corrobora com os discursos de Rafael, Gabriel, Miguel e Samuel. Ainda nesse viés, como supracitado, Rafael afirmou que seus familiares foram em busca de orientações de como proceder para solicitar o acompanhamento de uma profissional de apoio escolar, transitando entre diferentes esferas organizacionais, mas não obteve êxito em suas solicitações, até o presente momento da entrevista (julho/2021).

O trâmite legal para solicitar o profissional de apoio escolar é tão burocrático e incessante, que os estudantes e familiares esquecem de acompanhar o processo e até desistem deste. Tal situação ocasiona na desistência de permanecerem e frequentarem a escola, pois na correria do cotidiano escolar, diversos desafios pedagógicos e infra estruturais são postos e muitos destes estudantes não possuem nenhum profissional para oportunizar, com equidade, sua convivência em sociedade. Diante disso, estes públicos ficam marginalizado nas instituições, visto que não se sentem pertencidos ao ambiente escolar e permeiam um processo de exclusão social, por não lhe proporcionar recursos acessíveis (AMARAL, 1990; SAWAIA, 2001; SANCHEZ, 2005).

### **6.3 O ensino remoto na concepção dos alunos**

O ensino remoto, alternativa proposta em tempos pandêmicos, foi desenvolvido de diferentes maneiras, de acordo com a estrutura e proposta pedagógica adotada pelas escolas. Na amostra em questão, foram utilizadas, majoritariamente, a plataforma do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), o WhatsApp e a Plataforma CAEd, em ordem de prioridade.

Importa salientar, que todos os participantes da pesquisa possuíam aparelho celular, computador ou notebook e internet em sua residência, para acessar os aplicativos e plataformas digitais. Entretanto, os aparelhos e recursos eram limitados, os aparelhos de celular não possuíam memória para alguns

aplicativos, e a internet não era de boa qualidade. Segundo os participantes deste estudo, não houve necessidade de se deslocar até a escola para realizar as atividades e aulas.

No que condiz a utilização da plataforma do CMSP, mais especificamente no Ensino Médio, em 15 de maio de 2020, foi instituído o Decreto nº 64.982, o qual dispõe o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) para dar continuidade nas aulas, no formato remoto, da educação básica da rede estadual.

O CMSP é “uma plataforma composta por dois canais digitais abertos e por um aplicativo que permite acesso a diversos conteúdo para professores e estudantes da rede estadual de ensino, com dados patrocinados pelo Governo do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2020). Assim, esse recurso está disponível para baixar em aparelhos móveis e utilizar pelo navegador em desktops e notebooks, sendo que o patrocínio condiz apenas para os aparelhos móveis.

Perante a legislação que instituiu o CMSP, o programa pauta-se por seis diretrizes:

- I - equidade;
- II - igualdade de condições para o acesso ao ensino;
- III - permanência na escola;
- IV - liberdade de aprender;
- V - pluralismo de ideias;
- VI - autonomia dos professores na adoção da tecnologia para a educação (SÃO PAULO, 2020).

Para tanto, o programa propõe que a plataforma do CMSP disponibilize vídeo aulas síncronas e assíncronas, palestras e programas complementares, cursos de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação. Sendo que seu público-alvo são os estudantes e todos os profissionais da educação que atuam na rede de ensino estadual.

Todavia, por mais que o programa tenha como princípios a “equidade e igualdade nas condições para o acesso ao ensino”, foi possível perceber que nem todos os estudantes possuem acesso a plataforma CMSP, como demonstrou:

Infelizmente eu não fiz nada, pois o CMSP não é acessível para os deficientes visuais, eu também não possuo aquele aplicativo Talk Back, porque não sei mexer, e eu não tenho computador [...] nem ninguém pra me auxiliar nas aulas remotas, nem que entrasse comigo no CMSP e fosse lendo os exercícios, ou prestasse uma assistência pelo WhatsApp (RAFAEL).

A plataforma disponibilizada pela Seduc, que também é um aplicativo para aparelhos móveis, possui tradução simultânea em Libras, destinada as pessoas com deficiência auditiva e surdos, porém não propicia um meio de acesso para as pessoas com deficiência visual e cegueira, o que ocasiona na exclusão e dependência desses estudantes diante do ensino remoto, como salientado pelo Rafael.

Rafael cita ainda, o recurso de acessibilidade *Talk Back*, no qual é um leitor de tela disponível para alguns celulares, sendo que ele permite que você interaja com o aparelho sem que você utilize o sentido da visão, apenas audição. Entretanto, o recurso pode apresentar limitações quando utilizado em determinados aplicativos, e mesmo assim, necessita que seja ativado e propiciado um treinamento para o portador do aparato.

Outra ponderação, foi em relação ao horário das aulas síncronas, em vista que possuem um horário fixo, no período vespertino, e os participantes dessa pesquisa estudam no período matutino, logo, ficam impossibilitados de participar das aulas síncronas, devido trabalharem e estudarem em outras instituições, como sintetiza Gabriel: “as aulas são sempre no horário que eu não tenho aula, então seria bom que tivesse aula no período que eu estudo, as vezes não consigo acompanhar”. Diante disso, a Secretaria da Educação já tinha disponibilizado as reprises nos demais períodos, mas são apenas gravações, e os estudantes não podem interagir com o professor.

O tempo de duração e a interatividade das aulas também foi um fator de forte impacto para os entrevistados. Cabe informar que as aulas síncronas online, também conhecidas por “*lives*”, passaram por um ajuste de 45 minutos, tempo habitual das aulas, para 30 minutos, mas ainda assim, alguns estudantes afirmam que essas aulas são cansativas, não tem interação com os colegas, e que eles perdem a atenção rapidamente. Nesse sentido, Gabriel alegou que: “aquelas *lives* do CMSP achei muito desinteressantes, o jeito que eles falavam, não tinha uma pegada de escola, era mais uma *live*, eu perdia a concentração”.

O termo “pegada de escola”, apontado por Gabriel, demonstra a diferença metodológica utilizada pelos professores do aplicativo. Sendo que os professores eram de diferentes regiões e com diversas abordagens pedagógicas, o que pode ter causado estranheza por parte do estudante, dito que já estava acostumado

com os professores e o desenvolvimento das aulas de sua escola. Essa estranheza foi caracterizada como dificuldade pelo Samuel, o qual afirmou:

Quando era no presencial não tinha tanto, agora no online que eu não tenho tanta vontade de ficar parado vendo os vídeos, é muito chato, eu queria estar na escola, com todo o pessoal e professores, a gente tinha mais interação. (SAMUEL)

Samuel reafirma ainda a falta de interação e pertencimento ao grupo escolar, em vista que as aulas ao vivo, doravante *lives*, eram transmitidas simultaneamente para todo público da rede estadual de ensino. Logo, as possibilidades de interação com os professores, eram apenas em responder as perguntas dispostas e sanar suas dúvidas com os professores da escola, não havia sociabilização com os colegas e professores pelo aplicativo.

Nesse contexto, quando o estudante não se sente pertencido ao ambiente escolar no qual está submetido, formato remoto, não fará sentido sua presença nesse lócus, o que tornará as aulas cansativas e desmotivadoras (SANCHEZ, 2005). Assim, por mais que as aulas estavam sendo remotas, ainda se faz necessário refletir novas possibilidades para que todos sejam incluídos, tendo uma participação efetiva, independentemente de suas especificidades.

Em contrapartida, Uriel afirmou gostar das aulas, diante da metodologia e diversidade geográfica dos professores, o que demonstra que “são professores de outras escolas e estados, é mais interativo, é diferente”. Essa contraposição individual possibilita inferir as diferentes perspectivas dos participantes, enquanto alguns não gostam da forma em que as aulas são propostas, do diferente, Uriel já percebe que essa diversidade de professores e formas de ensinar pode contribuir para seu aprendizado.

Em face da argumentação da maioria dos entrevistados, faz-se necessário repensar sobre como tornar o ensino remoto inclusivo, por mais que possua diversas limitações, ainda se torna indispensável em situações pandêmicas. Nesse viés, é necessário perceber a dialética entre a inclusão e exclusão, o que se propõe refletir a partir da subjetividade dos seres que ali estão envolvidos, em vista que, em uma escola, pessoas com a mesma deficiência podem ter diferentes percepções, bem como, sentirem-se incluídas ou excluídas, pertencidas ou não (SAWAIA, 2001).

O WhatsApp é uma plataforma mais conhecida, e por esse motivo, torna-se mais fácil utilizá-la em âmbito pedagógico. Sendo assim, foi utilizada para maximizar a interação entre professor e estudante, no qual foram organizados grupos de turmas e professores. Para Rafael, esse recurso foi de grande valia, pois como não teve acessibilidade para acompanhar as aulas pelo CMSP, sugeriu para que os professores e colegas auxiliassem ele pelo WhatsApp, como comenta:

O professor gravava um áudio ou vídeo, lendo e explicando o conteúdo da semana, suponhamos que você professor fosse dar sua matéria, aí você iria ler todo o conteúdo, explicar e faria as perguntas, e eu te responderia em áudio (RAFAEL).

Não obstante, outro método utilizado no ensino remoto, foi a Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo, comumente conhecida por Plataforma CAEd, pois tem como mantenedor o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Essa plataforma digital, disponibiliza atividades e avaliações online, com base nas habilidades essenciais previstas para o período letivo, o que possibilitam analisar as respostas dos estudantes para vislumbrar subsídios para novas atividades. Entretanto, a plataforma apresenta algumas limitações, como a estudante Angélica aponta sua dificuldade para realizar as atividades:

Tem uma outra plataforma de atividade que eu também não consigo fazer, é aquela CAEd, minha irmã entra nela pra mim, mas precisa ficar lendo tudo, se ela não ler eu não tenho condições de fazer, pois eu não enxergo... (ANGÉLICA)

A fala da aluna demonstra que não há recurso de audiodescrição disponibilizado na plataforma, faz-se necessário solicitar ajuda para familiares e colegas, ou ainda tentar terceirizar um recurso de acessibilidade para auxiliar no desenvolvimento das atividades. Angélica corrobora com Rafael, pois não tem recursos para realizarem as atividades do CMSP e da Plataforma CAEd, só conseguem ouvir a transmissão das aulas, e mesmo assim, não tem a possibilidade de participar das interações nas aulas, em vista que necessitam escrever no aparelho celular ou computador, quando estão nas aulas síncronas.

Logo, as falas dos estudantes demonstraram que não há acessibilidade no ensino remoto para as pessoas com deficiência visual ou cegueira, pois estes necessitam de auxílios contínuos para conseguirem acompanhar e participar das

aulas de forma remota. Em relação as pessoas com deficiência auditiva ou surdez, o CMSP dispõe de tradutores em todas transmissões e aulas, o que segundo o estudante Ezequiel, propicia sua inclusão digital, mas não garante sua permanência efetiva, pois nem todos os recursos das plataformas são acessíveis para ele.

### **6.3 Desafios pedagógicos e infra estruturais**

A escola tem uma importante função social, pois é neste ambiente em que se desenvolvem as relações entre os sujeitos e a sociedade (CURY, 1995). Assim, a convivência com diferentes pessoas no mesmo ambiente possibilita que eles ampliem sua variabilidade de culturas e formas de viver. Com isso, conviver com o outro, é simplesmente, conviver em sociedade, até porque ao conhecer alguém, não perguntamos se a pessoa possui deficiência, apenas indagamos sobre seus gostos e hábitos.

É sabido que a educação brasileira transita por tempos difíceis, e a proposta de um ensino com qualidade para TODOS os estudantes é um desafio incessante, principalmente no que tange a etapa do ensino médio (KUENZER, 2010; KRAWCZYK, 2011) e aos alunos com deficiência (SOUSA, NASCIMENTO, 2018). Assim, compreender os desafios que esses alunos enfrentam e subjetivam é fundamental para o progresso educacional, em vista que todos os estudantes possuem os mesmos direitos de acessar, permanecer e aprender, logo, não pode-se banalizar a importância da subjetividade dos “outros”, como comenta Skliar (2003, p. 01):

No conjunto de questões que nos fazem pensar/imaginar que está se criando uma mudança significativa na educação brasileira de hoje, a questão do outro, dos outros, parece ocupar tanto um lugar de privilégio quanto de uma renovada banalização.

O outro, assim como todos, possuem suas diferenças e seus desafios no ambiente escolar, os quais não devem ser banalizados ou muito menos privilegiados. Nesse contexto, a escola como um ambiente diversificado, com regras, culturas, atividades, valores, [...], deve proporcionar para todos os estudantes as mesmas oportunidades para convivência e aprendizado (MAHONEY, 2002).



No quesito infraestrutura, apenas os estudantes com cegueira apontaram alguns desafios de locomoção pela escola. A acessibilidade espacial consiste que todos os estudantes possam “situar-se, orientar-se no espaço e que compreenda o que acontece, a fim de encontrar os diversos lugares e ambientes com suas diferentes atividades, sem precisar fazer perguntas” (BRASIL, 2009). Sendo assim, o estudante Rafael discorreu sobre suas dificuldades de locomoção na e pela escola:

Se eu quiser comer um lanche no pátio, dependo de um aluno. Se eu quiser subir para ir ao banheiro, depende de alguém. Pois não me propiciam uma simples linha guia. (RAFAEL)

Ao alegar “dependo de um aluno”, o estudante refere-se a falta de acessibilidade tátil pela escola, sendo que esta não possui piso tátil nos corredores, pátio e em outras áreas comuns, e não dispõe de sinalização em Braille, o que dificulta, e até impossibilita, que os estudantes cegos ou com baixa visão se locomovam, de forma autônoma, pelo espaço escolar. O discurso de Rafael, é reafirmado por Angélica, mas a estudante alegou que pode lembrar da disposição da escola, o que facilitaria sua locomoção:

Por mais que eu tenha ficado cega a pouco tempo, com todas as dificuldades e meu afastamento da escola, percebi que não ia rolar estudar nessa escola, pois ela não tem estrutura pra mim, por mais que eu lembre das coisas. (ANGÉLICA)

Entretanto, é notório perceber que as duas escolas não possuem acessibilidade para estudantes com deficiência visual, em vista que Rafael e Angélica frequentavam escolas diferentes. A estudante Angélica teve menos vivências em sua escola, mas demonstrou-se decidida quando afirmou que a escola não tinha estrutura pra ela, sendo que ela se referiu a total dependência na locomoção dentro da escola, pois o ambiente não possui os aparatos de acessibilidade espacial.

Importa salientar que as duas escolas possuem escadarias para acessar as salas de aula dificultando o que dificulta o acesso desses estudantes até suas salas, em vista que as escolas não possuem linhas de orientação tácteis dos portões de entrada até as salas de aula, bem como, as escadarias não possuem nenhum tipo de sinalização. Sendo assim, os dois estudantes cegos, dependem de familiares e amigos para que acessem suas salas de aula, pátio e refeitório, quadra e banheiro. O estudante ainda complementa:

Você pode andar pela escola inteira, não irá encontrar uma linha guia, piso alerta, piso tátil, isso faz com que sejamos dependentes para nos locomover pela escola. Quando eu chego, meu pai tem que me trazer até a minha sala, pois a escola tem várias escadas e eu não consigo me encontrar nelas. (RAFAEL)

Segundo o Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas (2009), disponibilizado pelo Ministério da Educação, as instituições de ensino devem proporcionar acessibilidade espacial, de forma que elimine as barreiras infra estruturais que dificultem os estudantes de terem acesso a diferentes formas de interação com o ambiente. Em relação à cegueira, dispõe a importância do piso tátil direcional em todo ambiente comum interno e nas imediações externas, mapa tátil que representa o ambiente escolar, placas em Braile ao lado de portas e regiões da escola (BRASIL, 2009).

Destaca-se ainda, que o Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009) reconhece a importância da acessibilidade para com os alunos com deficiência nos espaços escolares, sendo que:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, [...] (BRASIL, 2009).

Não somente às pessoas cegas, a infraestrutura escolar deve possibilitar que todos os estudantes com e sem deficiência possam conviver neste espaço sem que tenham barreiras que dificultem sua locomoção e interação com o ambiente. Como por exemplo, a variação na altura das grades de proteção (guarda-corpo) das escadarias, não é somente destinada às pessoas que utilizam cadeiras de rodas, mas também para pessoas que possuem uma altura compatível com a distância da grade até o solo.

Destarte, o Rafael ainda destacou o conhecimento de seu direito de transporte escolar para o trajeto casa/escola/casa, porém, não foi contemplado com o benefício, até o presente momento da entrevista (junho/2021), como disserta:

Ainda em relação aos meus direitos, eu teria direito a um transporte escolar que me buscasse em casa e me trouxesse pra escola, mas até hoje não tive acesso a esse transporte. Eu só consigo vir para escola pois na minha outra escola eles disponibilizam transporte pra mim, se

não meus pais não conseguiriam me trazer sempre, eles trabalham. (RAFAEL).

Nesse âmbito, a Resolução nº27/2011 dispõe que o transporte escolar com a presença de monitor dar-se-á para estudantes “cegos ou com visão subnormal, que não apresente autonomia e mobilidade necessárias e suficientes para se localizar e percorrer, temporariamente, o trajeto casa/escola/casa” (SÃO PAULO, 2011). Entretanto, Rafael alegou que não foi oportunizado desse direito, e a estudante Angélica não tinha conhecimento deste direito.

É possível perceber que o não cumprimento de um direito social mobilizou a família do estudante para que ele tenha a oportunidade de estudar, em vista que se não fosse seus familiares, Rafael não conseguiria chegar até a escola. O dispositivo constitucional, em seu inciso v do art. 23º, norteia que a União, o Estado e os Municípios deverão proporcionar meios de acesso à Educação, mas não garante sua efetivação, logo, infere-se que tais direitos ficam a critério das esferas governamentais, que, muitas vezes, não possibilitam que todos os estudantes tenham os mesmos direitos à Educação.

Para que todos permaneçam na escola, faz-se necessário que tenham acessibilidade e direito de se locomover em diferentes ambientes, de forma autônoma. Nesse sentido, Manzini (2005) afirma que o termo acessibilidade envia para situações mais concretas e palpáveis, em vista que a infraestrutura e os recursos de acessibilidade podem ser implementados, observados, medidos, legislados e avaliados. Diante disso, infere-se a falta de efetivação das políticas públicas, pois é nítido a quantidade e a qualidade dos dispositivos legais em âmbito da EE e EI, o que ocorre devido à falta de fiscalização e implementação destas políticas (MANZINI, 2005; CRUZ, 2011).

A acessibilidade nas comunicações também foi outro ponto salientado no decorrer das entrevistas, em função da falta de formação dos professores do EM para a perspectiva da educação inclusiva. Sendo que, no desenvolvimento da entrevista com Uriel, sua mãe interveio e comentou sobre algumas situações que marcaram seu filho, e ele não conseguia se expressar:

Em outro momento, tinha um professor que não sabia que ele tinha TDAH, aí o professor o tirou da sala, achando que ele não queria prestar atenção, como se fosse desleixo dele, mas não é bem assim, a gente sabe que a escola é grande, mas a gestão não passou pros professores que ele é um aluno de inclusão. (MÃE DO URIEL)

A responsável pelo Uriel salienta o ocorrido com seu filho, o qual ele não conseguiu contar em detalhes no decorrer da entrevista, mas ela achou justo apontar a situação. Assim, demonstra a falta de formação dos professores do EM para lidar com os estudantes com deficiência, em vista que a situação apresentada marcou o aluno e fez com que ele fique desestimulado em participar das aulas, pois recorda-se do ocorrido e sentem-se mal por não ser aceito devido suas diferenças na convivência.

Lima (2011, p. 40) indica que a falta de formação dos professores faz com que o processo de ensino e aprendizagem se torne excludente para os alunos com deficiência, em vista que não atende as “demandas educacionais necessárias para às condições de acesso, permanência e sucesso escolar deste grupo de estudantes”. Em contrapartida, ainda há a necessidade de os familiares terem conhecimento do desenvolvimento cognitivo e comportamental do seu filho, não somente na escola, mas na sociedade num contexto em geral, com propósito de manter uma relação íntima entre os acontecimentos na escola e fora dela (GLAT, FERNANDES, 2005; LIMA, 2011; GLAT, ESTEF, 2020).

Nesse âmbito, o Decreto nº 6.949/2009 determina, em seu art. 24º, que o Estado deve propor estratégias para facilitar o aprendizado dos alunos com deficiência nos espaços escolares, desbravando formas de comunicação de acordo com as necessidades de todos e de cada aluno. Assim, dispõe que deve prover “aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares” (BRASIL, 2009, p. 01).

O estudante Ezequiel alegou sua dificuldade de comunicação entre colegas de turma e os profissionais da educação de sua escola, em vista que a forma em que ele se comunica é diferente dos demais. Logo, ele tenta fazer a leitura labial, mas as pessoas não possuem a consciência de comunicar-se de forma que ele possa articular essa estratégia, então ele alegou dificuldade para inserir-se socialmente na escola.

Desta maneira, Cruz (2011) afirma que não se deve considerar apenas as deficiências dos alunos, mas também a diversidade em que se compõe a sala de aula, sendo assim, deve proporcionar os recursos para que todos tenham equidade em seu aprendizado (CRUZ, 2011; CARVALHO, 2013). Entretanto, o professor poderá utilizar também, sua criatividade para propor recursos que

mesclam a realidade de cada jovem com a proposta pedagógica da escola, e assim, de alguma forma irá proporcionar um significado futuro para o desenvolvimento do estudante (SANCHEZ, 2005; CRUZ, 2011).

A mãe do Uriel foi bem categórica em suas colocações na entrevista, pois participou de forma a dizer o que seu pupilo não estava conseguindo se expressar. Com isso, ela concatena com o assunto ao dizer que:

Os professores, infelizmente, não estão preparados para as pessoas que tem alguma deficiência, então acabam cometendo algumas situações constrangedoras com eles, e isso marca eles, pois eles ficam tristes e se sentem desmerecidos. (MÃE DO URIEL)

Assim, não somente as falas desta responsável, mas também de outros participantes, demonstram a importância da formação dos professores do EM para a perspectiva da EI. É sabível que esses professores possuem uma formação inicial precária, no que tange aos aprofundamentos relativos a EE e EI (CARNEIRO, 2015; VICTORINO, 2018; SALES, 2019; ALENCAR, 2019; GOMES, 2020).

Pletsch (2009) aponta que o grande desafio nos cursos de formação de professores é proporcionar estratégias de ensino que permitam que os professores desempenhem sua função para a diversidade. Entretanto, para isso faz-se necessário formular políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão, mas não somente com propósito de incluir esses estudantes na escola, mas também de proporcionar conhecimentos prévios para que os professores saibam lidar com as diferenças postas no ambiente escolar.

Ao considerar o contexto formal de ensino, as escolas “devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa e inclusiva” (NORONHA, 2017, p. 49). Logo, não somente os atores da peça influenciam em sua apresentação, mas também os recursos em que lhe são proporcionados, em função das condições infra estruturais em que as escolas e os sistemas dispõem para esses profissionais e estudantes (DESSEN, POLONIA, 2007). Diante disso, a fala de alguns alunos explicita a importância de refletir sobre a formação de professores e como a infraestrutura da escola impacta na escolarização desses jovens:

Os principais desafios são fazer as provas, pois, infelizmente, não tem como você ser avaliado se não te propiciam uma prova em Braille, aquelas provas online do governo, tipo CAED, que eu dependo de outros alunos para me ajudarem a fazer, e também as provas dos poucos professores que não querem adaptar nada, ou, que não sabem adaptar nada, e falam: “Cara eu estou perdido, não sei o que fazer”, e aí não fazem nada, e eu não consigo realizar a prova. É difícil ver que todo mundo está fazendo uma prova e você não pode fazer, que o Estado propõe uma prova online e você não tem condições para realizá-la. (RAFAEL)

O estudante demonstra que sem adaptação das avaliações ele não consegue realizá-las, mesmo assim ainda existem as provas da Plataforma CAED que não são acessíveis, pois são online e numa plataforma inflexível. Ainda relata, que alguns professores “não querem adaptar nada”, o que ocasiona em sua exclusão escolar, em vista que ele não terá acesso às atividades propostas em sala de aula, bem como, desenvolverá a desmotivação para continuar estudando (SAWAIA, 2001; SANCHEZ, 2005; COSTA, 2012).

Além disso, outro estudante envia para como o ensino foi articulado: “Quando as aulas eram na lousa, eu não tinha vontade de ficar prestando atenção, eu gosto mais quando os professores usavam o celular, algum jogo, algo diferente sabe?” (GABRIEL). Por mais que seja a opinião do Gabriel em relação às suas preferências em como aprender na escola, é válido refletir sobre o uso das tecnologias em sala de aula, em vista que a situação pandêmica que assolou o mundo trouxe uma nova perspectiva para ressignificar os processos educativos. Logo, o estudante alertou que as aulas tradicionais não fazem com que ele preste atenção, e propôs a sugestão de que as aulas sejam gamificadas e com o uso das diversas tecnologias educacionais.

#### **6.4 Sugestões de melhorias no ambiente escolar**

Por mais que ainda existem diversos desafios a serem superados no que tange uma educação inclusiva e com qualidade para todos (SOUSA, NASCIMENTO, 2018). Oportunizamos que os jovens entrevistados sugerissem o que eles gostariam que mudasse em suas escolas, para com isso, dispor de futuras contribuições para novas políticas públicas e projetos de fomento à Educação.

Destaca-se, que muitos alunos não sabiam informar o que gostariam que mudasse em suas escolas, logo, foi necessário provocá-los, de acordo com as informações dispostas no decorrer da entrevista. Inicialmente, alguns afirmaram que não necessitaria de mudança no ambiente escolar, e que estão satisfeitos de como é organizado, mas quando o pesquisador indagou sobre os desafios postos, os estudantes pontuaram algumas sugestões.

O estudante Rafael, desde o início de sua entrevista alertou sobre a falta de acessibilidade espacial em sua escola, o que foi corroborado por Angélica, mas matriculada em outra escola. Logo, sugeriu a possibilidade de “acessibilidade no andar para que eu consiga fazer minhas necessidades básicas e tudo que seja necessário na escola, de forma sem precisar de ninguém” (RAFAEL).

Já Samuel, inferiu como sugestão: “Que parasse com a bagunça na sala, pois eu não conseguia prestar atenção na sala de aula, mais silêncio na sala de aula.” (SAMUEL). Em vista que sua turma é muito bagunceira e ele não consegue prestar atenção nas aulas, fora que o barulho prejudica seu foco e agita o estudante, no qual faz tratamento alopático.

Em âmbito pedagógico, Gabriel gostaria de “interação na ajuda das matérias, [...] ter uma central onde a gente pergunta ali, com professores 24 horas por dia, e a gente poderia tirar nossas dúvidas” (GABRIEL). O estudante gostaria de uma plataforma virtual disponível a todo momento para que ele possa tirar suas dúvidas, porém ainda afirmou que “é inviável para a escola”, sendo que essa sugestão não fica a cargo da instituição, mas da esfera governamental que coordena as ações pedagógicas.

Ainda nesse contexto, os estudantes Uriel e Miguel atentaram-se à forma em como o conteúdo é desenvolvido em sala de aula, sendo que:

Como eu gosto de jogos também, acho que se as atividades tivessem mais jogos seria melhor, pois quando algum professor faz alguma brincadeira ou jogo, a gente presta mais atenção, é mais interativo e competitivo, todos querem ganhar, a gente fica treinando em casa.  
(URIEL)

Uriel alegou a importância da gamificação no desenvolvimento das aulas, pois ela proporciona aulas mais lúdicas e faz com que eles prestem mais atenção. Essa situação foi corroborada com Miguel, o qual acrescentou o uso do celular em sala de aula: “Eu gosto muito de mexer no celular, acho que se usasse mais o celular como a gente usa em casa, tipo com jogos, ou outras coisas” (MIGUEL).

Diante do exposto, as sugestões e os achados da pesquisa foram de grande valia para refletir e articular a proposta do produto, requisito parcial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, logo, foi delimitado o foco nas ações pedagógicas e que seja um produto que possa ser aplicável diretamente nas escolas.



## **7 PRODUTO: PROGRAMA DE AÇÃO FORMATIVA: CONTRIBUIÇÕES LÚDICAS NO APRENDIZADO DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA**

No desenvolvimento deste estudo, foi possível perceber, baseado no pressuposto teórico e no discurso dos participantes desta pesquisa, que ainda há defasagens de acessibilidade dos alunos com deficiência nas escolas públicas estaduais. Sendo que cada estudante, com suas especificidades, relatou diferentes desafios que vivenciou, sejam de cunho infra estrutural ou pedagógicos.

Os desafios sempre serão encontrados no cotidiano, em vista que eles possibilitam nosso contínuo aprendizado, mas os desafios aqui tratados, dificultam ou até impossibilitam esses estudantes de progredir em sua trajetória escolar. Sabe-se que o ensino médio se encontra num processo de transformação, a qual ocorre desde 1822, com as diversas reformas, todavia, ainda não consolidou sua identidade (KRAWZYKCK, 2011).

Para tanto, por mais que os achados desta pesquisa sejam de grande amplitude, coube delimitar apenas em âmbito pedagógico, com propósito de tornar este produto mais palpável e aplicável diretamente nas escolas.

A necessidade de implementação de um programa de formação docente, para além do encontrado na literatura analisada, foi explicitado no decorrer da análise das entrevistas, devido os estudantes demonstrarem sua falta de interesse no conteúdo, bem como, a falta de formação dos professores para lidar com as diferenças em contexto escolar, o que pode provocar a iminência de um processo de exclusão educacional e social (SANCHEZ, 2005; MORAIS, 2016; VICTORINO, 2018; SALES, 2019; ALENCAR, 2019; GOMES, 2020).

Muitas escolas recebem estudantes com deficiência, mas desconhecem como desenvolver ações pedagógicas inclusivas que efetivem o acesso, a participação e a permanência de todos os estudantes no espaço escolar. Não obstante, algumas escolas que não se sentem preparadas, ainda possuem atitudes inconstitucionais, como relatou o jovem entrevistado: “Tenho uma amiga deficiente que chegou e falou: “Quero me matricular pra estudar aqui”, e disseram: “Você só entra com auxiliar de classe e máquina Braille”” (RAFAEL).

Com isso, não somente a formação docente, torna-se importante a preparação para a convivência em sociedade, com diferentes seres humanos. Em vista que “as professoras e diretoras não sabiam lidar com ele, elas mesmas falavam que não sabiam o que fazer” (MÃE DO MIGUEL), o que tal situação acarretará num processo de exclusão escolar, no qual o estudante poderá ser deixado de lado sem realizar atividades ou com atividades acumuladas, mas sem apoio pedagógico.

Diante do exposto, como produto foi proposto um Programa de Ação Formativa com foco nas potencialidades pedagógicas para com os alunos com deficiência. Este programa tem como ponto de partida os achados desta pesquisa e tem como objetivo subsidiar professores e gestores por meio de ações sistemáticas para desenvolver propostas pedagógicas inclusivas e lúdicas para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades com diferentes possibilidades.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com iminência na década de 1990, a perspectiva de uma educação inclusiva, para todos os estudantes, vem sendo pauta de diversas conferências, políticas públicas e pesquisas acadêmicas. Por mais recente que o assunto seja, houve avanços, bem como retrocessos nessa trajetória. Nesse viés, este estudo buscou dar a voz para os estudantes com deficiência no ensino médio, para que assim, eles possam conceber sua percepção sobre seu processo de ensino e aprendizagem, bem como, sua trajetória escolar até esta etapa de ensino.

Destaca-se a necessidade de ouvir esses jovens e considerar o sentido subjetivo dos seus discursos para a elaboração de novas políticas públicas, tendo em vista que tais formulações são destinadas aos estudantes, que pouco participam desse processo. As políticas são desenvolvidas para contextos utópicos, com recursos e equipamentos disponíveis para todos os alunos, o que desconsidera as desigualdades e capacidades regionais (BALL, MAINARDES, 2011; GOMES, GONZALES REY, 2017), logo, faz-se necessário desenvolver estratégias que flexibilizem e disponibilizem os aparatos e materiais, com equidade, de acordo com as necessidades locais.

A análise das entrevistas revelou as diferentes perspectivas que os entrevistados concebem a escola, sendo que a partir dos relatos desses estudantes, o ambiente escolar demonstrou um importante propósito socializador, diante das relações dos jovens com deficiência, seus colegas, professores e demais profissionais da escola. Contudo, não há unanimidade nas representações de todos os participantes, em vista que alguns relataram situações excludentes e estigmatizantes nas interações com os demais integrantes da escola.

Apesar dos avanços políticos no que tange a inclusão escolar, ainda se torna necessário reconfigurar as diferentes esferas organizacionais que compõem o cotidiano escolar (MANTOAN, 2011). Tendo em vista que alguns participantes alertaram atitudes excludentes e discriminatórias, por parte de alunos e até de professores. Assim, muitos estudantes dentro das classes comuns não conseguem aprender e participar das aulas, por não

proporcionarem adaptações do conteúdo, ausência de professores de apoio escolar e especializados ou, simplesmente, pela escola não viabilizar recursos e materiais para que eles tenham as mesmas oportunidades.

Diante das atitudes excludentes, é passível de reflexão que a deficiência não pode ser considerada um fardo para a convivência social dos jovens. As diferenças constituem a convivência humana, e a partir delas podemos vislumbrar diferentes formas de aprender a conviver e aprender a aprender. Logo, a escola, bem como as esferas governamentais superiores, deve propor recursos e estratégias para que todos os estudantes, com ou sem deficiência, tenham as mesmas oportunidades de aprender, para que assim, esses estudantes não assumam a culpa de que não conseguem aprender.

Nesse viés, além das políticas, é importante destacar a necessidade de novas propostas de formação para os profissionais que atuam na educação básica, não somente para aqueles que possuem alunos com deficiência, mas para que todos saibam como lidar com as diferenças em ambiente escolar. Tendo em vista que por muito tempo prevaleceu a cultura da exclusão nas escolas, no qual os alunos que não se enquadravam no padrão idealizado obtinham o resultado abaixo do esperado, sendo que essa condicionante dependia apenas do estudante, mas sabe-se que não depende apenas dos estudantes, mas do conjunto das variáveis na escola como: a formação dos professores; a infraestrutura da escola; configuração familiar; metodologias de ensino. (ARROYO, 1997)

É possível inferir ainda, que a pandemia afetou as interações entre professores e estudantes, bem como, dos estudantes e seus pares, em vista que dificultou a socialização que estes atores desenvolviam quando estavam totalmente de forma presencial, tendo em vista que a pesquisa foi realizada num momento em que o formato de ensino era híbrido. Logo, o distanciamento social fez com que os jovens se distanciassem mais ainda, seja pela falta de acessibilidade nas tecnologias envolvidas ou pela inferiorização pessoal e coletiva.

No que tange o ensino remoto, alguns participantes alegaram dificuldades para acessá-lo, devido a falta de acessibilidade. Os estudantes com cegueira não conseguiram acessar, o que causou uma dependência visual, sendo que só conseguiam acessara e participara quando outra pessoa

os auxiliava. Todavia o estudante surdo conseguiu acessar e participar da aula, em vista que o aplicativo possui tradução simultânea com intérprete de Libras. Ademais, os outros participantes ponderaram circunstâncias desafiadoras generalizadas, devido a mudança abrupta do formato de ensino, como: o tempo de duração das aulas; a metodologia de ensino e a instabilidade da plataforma.

O uso de plataformas digitais foi uma alternativa assertiva para motivar os estudantes em período pandêmico, como o WhatsApp, por influência do fácil acesso e pela utilização de recursos tecnológicos, o que é de amplo interesse dos jovens. As entrevistas foram desenvolvidas pelo Google Meet, o que possibilitou a distância espacial, mas dificultou o contato emocional com os participantes, pois muitos não se sentiam a vontade e confiantes para discursar o que bem entendia naquele momento, o que estava relacionado também, pela presença de outras pessoas no momento da entrevista. Entretanto, o uso das tecnologias digitais pode ter alguns empecilhos quando há a ausência de aparatos tecnológicos, como o próprio celular, que não foi o caso de nenhum participante da pesquisa.

Cabe destacar as denominações obsoletas utilizadas na plataforma SED, a qual dispõem da palavra “necessidade” para caracterizar a deficiência do estudante e dos recursos que necessita para participar das aulas e avaliações na classe comum. Logo, a necessidade é de que a escola forneça os recursos e aparatos para que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de participar das aulas e avaliações, o que não cabe ao aluno essa responsabilidade.

Em relação ao atendimento especializado, por mais que seja amparado em diversas legislações estaduais e nacionais, muitos estudantes não possuem conhecimento da sua existência, e muito menos tiveram acesso na etapa do ensino médio. Embora o foco não tenha sido as significações das famílias, foi possível constatar que, dentre algumas participações indiretas, esse grupo de pessoas não reconhece a importância do AEE na escolarização dos jovens com deficiência.

Quando abordado sobre os desafios pedagógicos e infra estruturais, foi perceptível diferentes nuances para cada aluno e suas especificidades. Os estudantes com cegueira alegaram a falta de acessibilidade espacial e

pedagógica, em que não há nenhuma indicação táctil para que esses estudantes se locomovam com autonomia no ambiente escolar, bem como, por mais que um estudante tivesse a Máquina Braille, muitos professores ainda eram resistentes às adaptações. Já os outros participantes deste estudo, atentaram-se na falta de adaptação das atividades, por mais que eles acreditem que seja indiferente, ainda apresentam dificuldades no desenvolver pedagógico das aulas, o que contribuiria se houvesse tais adaptações.

Outro ponto que merece destaque é a ausência dos profissionais de apoio escolar para acompanhar os estudantes com deficiência, sendo que a contratação destes profissionais é respaldada por legislações estaduais e federal, porém a burocracia para a aquisição do serviço é incessante, o que faz com que os familiares não tenham as informações necessárias para a solicitação. Logo, torna-se um direito velado, pois as famílias sabem da possibilidade de oferta, mas não conseguem solicitá-la com êxito.

Para finalizar, é oportuno ressaltar que os achados deste estudo dizem a respeito apenas de um grupo seletivo de estudantes, o que não pode ser generalizado, mas utilizado para futuras pesquisas com uma amplitude maior. Esses dados poderão ser utilizados também, para a formulação de políticas públicas educacionais no que tange o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nos ambientes educacionais públicos.

## REFERÊNCIAS

AAPS, Associação dos Aposentados e Pensionistas da SABESP. **Unidades Regionais**, São Paulo, 2020. Disponível em: [https://aaps.com.br/Unidades\\_regionais.asp](https://aaps.com.br/Unidades_regionais.asp). Acesso em: 03 jan. 2021.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la realidade. **Congresso Internacional de Educação Especial**, Cambridge, p. 2-14, 1995. Disponível em: [https://redeinclusao.pt/storage/fl\\_38.pdf](https://redeinclusao.pt/storage/fl_38.pdf). Acesso em: 27 maio 2021.

ALENCAR, L. C. de. **A política de educação especial/ inclusiva nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal na perspectiva dos estudantes com deficiência visual**. 2019. 122 f., il. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) —Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ANDRADE, N. L. de. **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/17):: O QUE PENSAM ALUNOS E PROFESSORES ?**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista, Jaboticabal, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181936/andrade\\_nl\\_me\\_jabo.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181936/andrade_nl_me_jabo.pdf?sequence=5&isAllowed=y). Acesso em: 4 jun. 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto Contextos e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 66-71, mai., 1983.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, M. S. F. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

ARROYO, M.G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWIZ, A; MOEL, J. (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**, Campinas, SP. Papyrus, 1997, pp. 11-26.

BANDEIRA, V. S. S. “[...] **Ele precisa de um espaço para falar do jeito dele, né?** ”:: a sala de recurso multifuncional e seu papel no desenvolvimento da linguagem de alunos indicados para atendimento educacional especializado. 2020. 112 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9335/Vanessa%20Suzani%20da%20Silva%20Bandeira\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9335/Vanessa%20Suzani%20da%20Silva%20Bandeira_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 27 maio 2021.

BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.17, p. 59-76, mai./ago. 2011.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto alegre: Mediação, p. 73-81. 2006.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na escola**. 3º ed. Porto Alegre: Mediação. 2010.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índex para a inclusão**:: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Portugal: [s. n.], 2002. 114 p. ISBN 1872001181. Disponível em: [https://apcrsi.pt/dossiers\\_old/inclusao/index\\_para\\_a\\_inclusao.pdf](https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf). Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Lei de 2 de dezembro de 1837**. Atos do Poder executivo. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1837. Parte II. Rio de Janeiro, 1837. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html#:~:text=Convertendo%20o%20Seminario%20de%20S,Pedro%20II%2C%20e%20outras%20disposi%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Lei nº 13.145**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. **Decreto nº 981**, Rio de Janeiro, 8 nov. 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Approva%20o%20Regulamento%20da%20Instruc%C3%A7%C3%A3o%20Primaria%20e%20Secundaria%20do%20Districto%20Federal.&text=Regulamento%20da%20Instruc%C3%A7%C3%A3o%20Primaria%20e%20Secundaria%20do%20Districto%20Federal%2C%20a,refere%20o%20decreto%20desta%20data>. Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica . **Decreto nº 11.530**, de 18 de março de 1915. Rio de Janeiro, 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 31 maio 2021.



BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, Brasília, 30 jan. 2012.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 3**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 21 nov. 2018.

BRASIL. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. **Decreto nº 21.241**, de 14 de abril de 1932. Rio de Janeiro, 1932. Disponível em: [https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe\\_artigo.php?ifl=157814](https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe_artigo.php?ifl=157814). Acesso em: 1 jun. 2021.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Crêa o Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 19.850**, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 1931a. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/157774-cria-o-conselho-nacional-de-educauuo.html>. Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6. 571**, de 17 de setembro de 2008. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. 2008b.

BRASIL. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 1931b. Disponível em: [https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe\\_artigo.php?ifl=157775](https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe_artigo.php?ifl=157775). Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". **Portaria Normativa nº 13**, Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192). Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Decreto nº 7.611**, Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. **Decreto nº 19.852**, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 1931c. Disponível em: [https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe\\_artigo.php?ifl=157776](https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe_artigo.php?ifl=157776). Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 1931d. Disponível em: [https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe\\_artigo.php?ifl=157814](https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe_artigo.php?ifl=157814). Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**. Brasília, DF. Brasília, 11 nov. 2009.

BRASIL. **Exposição de Motivos nº 84**, de 15 de setembro de 2016. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf). Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. INEP/MEC Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar da Educação Básica**. Banco de dados de 1995 a 2020. 2020. Comitê de Estatísticas Sociais. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Lei nº 13.146**, Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, 04. abr. 2013.

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

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus e dá outras providências. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário oficial da União, Brasília, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, MEC, 2001.

BRASIL. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. **Decreto nº 20.158**, de 30 de junho de 1931. Rio de Janeiro, 1931e. Disponível em: [https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe\\_artigo.php?ifl=157814](https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe_artigo.php?ifl=157814). Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. **Decreto nº 16.782-a**, de 13 de janeiro de 1925. Rio de Janeiro, 1925. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm). Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Decreto nº 6.949**, Brasília, 25 ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Decreto nº 5.296**, Brasília, ano 1, 2 dez. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Lei nº 11.494**, Brasília, 20 jun. 2007. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Senado Federal. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. **Decreto nº 8.659**, de 05 de abril de 1911. Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. Senado Federal. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. **Decreto nº 3.890**, Rio de Janeiro, 1 jan. 1901. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Approva%20o%20Codigo%20dos%20Institutos,da%20Justi%C3%A7a%20e%20Negocios%20Interiores>. Acesso em: 31 maio 2021.

CARTOLANO, M. T. P. **Benjamim Constant e a instrução pública no início da República**. 1994. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 1994. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253259>. Acesso em: 31 maio 2021.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 9. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAST. **The three principles of UDL**. Wakefield, MA: Author, 2011. Disponível em: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/3principles>. Acesso em: 26 maio 2021.

CHIOTE, F. A. B., **A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no estado do espírito santo**. 2017. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2017.

CISI, P.H.R. **A implantação do programa ensino integral em uma unidade do interior paulista**. 2019. 116 f. Dissertação (Planejamento e Análise de políticas públicas) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181046>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho de Educação Básica. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Resolução nº 02**, Brasília, 11 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho de Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Resolução nº 04**, Brasília, 2 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 27 maio 2021.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo por artigo. Petrópolis: Vozes, 2015.

CERQUEIRA, M. T. A. Currículo funcional na educação especial para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual de 12 a 18 anos. **Portal da Educação do Estado do Paraná. Publicado em**, p. 12-27, 2008. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2020/03/aaf2f2d9-dfa8-45c1-a6f2-cf7ab6ae57a6.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

CORDEIRO, J. M.; ALVES, S. R. S.; BRASILEIRO JUNIOR, V. L.; CASTRO, K. S. Percepção de alunos do ensino técnico quanto à modalidade de Educação a Distância. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 30, p. 48-54, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/download/340/497>. Acesso em: 8 jun. 2021.

COSTA, V. B. da. **Olhares docentes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência na escola comum**. 2012. 202 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2901/4742.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 set. 2021.

COSTA-RENDERS, E. C.; GONÇALVES, M. A. N. Os princípios do design universal para aprendizagem como suporte para a prática docente inclusiva. **Ensino & Pesquisa**, Paraná, v. 3, p. 104-120, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/3575/2625> . Acesso em: 26 maio 2021.

CRUZ, R. A. S. **Ensino médio no estado de São Paulo**: desafios na escolarização de alunos com deficiência. 2011. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3079/3667.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 set. 2021.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, ed. 2, p. 185-191, mai./ago. 2009.

DALLABRIDA, N. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, ed. 2, p. 407-427, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n2p407/29711>. Acesso em: 1 jun. 2021.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, 8 maio 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTNbWg8JNGRcV9pN/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2021.

FAÉ, M. B. R. **Acesso à educação superior: o ponto de vista dos alunos do ensino médio com necessidades educacionais especiais**. 2016. 91f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2015.

FERRARO, A. R.; KREIDLOW, D. ANALFABETISMO NO BRASIL:: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 29, p. 179-200, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25401/14733>. Acesso em: 31 maio 2021.

FONSECA, J. G. **O atendimento educacional especializado e o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais no Ensino Médio Público do Distrito Federal**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FONSECA, K A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A gênese do Decreto Nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GARCHET, H. M. B. **Reformas Educacionais**. In: ABREU, A. A. (Coord.). **Dicionário Histórico-bibliográfico da Primeira República (1889-1930)**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=vi2HCgAAQBAJ>. Acesso em: 31 maio 2021.

GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 157-170, 21 out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/C96ZQ9VXVPKRdmHjf4LSCht/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

GLAT, R; FERREIRA, J. R. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:877>. Acesso em: 09 set. 2021.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-6, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, A. L. L.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. de. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 31p.

GOMES, M. L. **Estudantes surdos no ensino médio: referências da inclusão na rede pública estadual de Goiás**. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2020.

GOMES, C.; GONZALLES REY, F. L. **Inclusão Escolar**: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia Ciência e Profissão* [online]. Brasília, v. 27, n. 3, p. 406-417, Set. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/zwQQT4y4bfGCgYGbJDnJ55N/?lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2021.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, ed. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 4 jun. 2021.

HASHIZUME, C. M. MEC-BRASIL, DECRETO 10.502. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, de 30 de setembro de 2020. Brasília: MEC, 2020. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 57, p. 1-7, 6 nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18627/8806>. Acesso em: 9 jun. 2021.

HERMES, S. T. **Educação especial & educação inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea**. 2017. 368 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas do Censo Demográfico – 2018 e 2020**. Rio de Janeiro: IBGE; 2020.

KLEIN, R. R. Inclusão e Educação: conceitos e práticas. *In*: PROVIN, P.; KLEIN, R. R. (org.). **Inclusão e Educação**: construindo práticas pedagógicas inclusivas. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2015.

KRAWCZYK, N. R. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-68, 2011.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, ed. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>. Acesso em: 4 jun. 2021.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul/set. 2010.

LIMA, C. M. F. **Estudantes com deficiência**: desafios encontrados no contexto escolar. 2011. 52 p. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, Brasília, 2011. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2162/6/2011\\_CarleusaMoreiraFarias.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2162/6/2011_CarleusaMoreiraFarias.pdf). Acesso em: 14 set. 2021.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, ed. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>. Acesso em: 4 jun. 2021.

LOPES, M. C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. *In*: LOPES, M. C.; DAL’IGNA, M. C. (org.). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. Ulbra, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc - Livros Técnicos e Científicos, 2018. 130 p.

MAHONEY, A. A. Contribuições de Henri Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. *In*: PLACCO, V. M. S. **Psicologia & Educação**. São Paulo: Educ, 2007. p. 9-32.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola: por uma escola das diferenças. **Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE**, UFC/SEESP/MEC, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Para uma escola do século XXI. Campinas: UNICAMP, 2003.



MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

MARTINS, S. O.; LEITE, L. P. As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=475847269009>. Acesso em: 26 maio 2021.

MEC. Ministério da Educação. Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **NOTA TÉCNICA Nº 42 / 2015/ MEC / SECADI /DPEE**, Brasília, 16 jun. 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17656-secadi-nt42-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-destinacao-dos-itens-srm&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17656-secadi-nt42-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-destinacao-dos-itens-srm&Itemid=30192). Acesso em: 27 maio 2021.

MEC. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**, Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192). Acesso em: 27 maio 2021.

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. **Revista da sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 10, n. 1, p. 31-36, 2005. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/vol10no12005.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

MEDEIROS, N. R. **Percurso escolar de alunos público alvo da educação especial do ensino fundamental ao médio**. 2016. 157f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara. 2016.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-51, maio-ago. 2011.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, p. 93-110, maio/ago. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Acessibilidade Espacial para escolas: o direito à escola acessível**. 1. ed. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2009. 120 p. v. 1. Disponível em: [http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/manual\\_escolas\\_-\\_deficientes.pdf.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/manual_escolas_-_deficientes.pdf.pdf). Acesso em: 14 set. 2021.

MORAIS, I. F. **Políticas de inclusão no sistema educacional público estadual de Goiás: inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública estadual regular de ensino**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MOREIRA, C. J. M. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: uma análise de três Programas Federais, para a Educação Especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luis-MA, no período de 2009 a 2012. 2016. 404 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MOREIRA, K. H. HISTÓRIA DO BRASIL PARA O ENSINO SECUNDÁRIO: legislação e programas (1889-1950). **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 8, ed. 23, p. 107-133, 2017. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1967>. Acesso em: 1 jun. 2021.

NASCIMENTO, V. F.; FARIAS, I. M. S.; RAMOS, E. V. O. Análise de prosa enredada na pesquisa com os cotidianos: um jeito de ver o currículo e dizer. **Revista Teias**. v. 20. n. 59. out/dez 2019, p. 160-175.

NORONHA, L. F. **Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 128 p. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Amazonas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/bitstream/4321/77/1/Forma%20continuada%20de%20professores%20do%20ensino%20m%20a%20educa%20especial%20na%20perspectiva%20da%20educa%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

NUERNBERG, A. H. Ações para inclusão das pessoas com deficiência nas organizações. **Com Ciência**, Campinas, v. 01, ed. 01, p. 01-02, 9 nov. 2018. Disponível em: [https://www.comciencia.br/acoes-para-promocao-da-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia-nas-organizacoes-de-trabalho/?fbclid=IwAR3vTYbp\\_foqoCV9DsMljVg7CeM9-LnyKXnAuQ9XS5G3iqxAmJdNZ1SA00g](https://www.comciencia.br/acoes-para-promocao-da-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia-nas-organizacoes-de-trabalho/?fbclid=IwAR3vTYbp_foqoCV9DsMljVg7CeM9-LnyKXnAuQ9XS5G3iqxAmJdNZ1SA00g). Acesso em: 19 ago. 2021.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 1, p. 35-60, mai./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pY5CvzLSCLPRNy7XpZ7x6WR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2021.

OLIVEIRA, O. M. R. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

PALMA FILHO, J. C. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia cidadã**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara, 2005. p. 49-60. (Cadernos de Formação – História da Educação). Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

PALMA FILHO, J. C. Legislação Educacional - A organização legal da Educação Básica. **UNESP/UNIVESP**, São Paulo, v. 1, ed. 1, 17 jan. 2013. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65255>. Acesso em: 22 jun. 2021.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dddR9B35pCZYM3nxJB47Pz/abstract/?lang=pt#:~:text=A%20partir%20da%20an%C3%A1lise%20do,a%20complexidade%20da%20rela%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica>. Acesso em: 8 jun. 2021.

PERTILE, E. B. **Sala de Recursos Multifuncional**: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. 2014. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: <http://131.255.84.103/bitstream/tede/860/1/Eliane%20Pertile.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, ed. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2021.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, no 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 4 jun. 2021.

RESENDE, T. R. M. **Política estadual de atendimento a alunos com deficiência visual na cidade de São Paulo: a percepção do usuário**. 2007. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Cidade de São Paulo–UNICID. São Paulo.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3º ed., São Paulo: Atlas, 1985.

ROGALSKI, S. M. HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Revista de Educação do IDEAU**, Uruguai, v. 5, ed. 12, p. 2-13, jul./dez. 2010. Disponível em: [https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/f6c2ec65b238d0bd435622272470b9dd168\\_1.pdf](https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/f6c2ec65b238d0bd435622272470b9dd168_1.pdf). Acesso em: 31 maio 2021.

ROPODI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T. dos; MACHADO, R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**. 1. ed. Brasília: MEC/UFC, 2010. 51 p. v. 1.

SALES, E. B. **Configurações subjetivas de alunos com deficiência visual sobre processos de escolarização no ensino médio**. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2019.

SANCHEZ. P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p 7-18, out. 2005.

SANTOS, C.; GIL, L. V. O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL ENQUANTO UM SUBCAMPO DA EDUCAÇÃO: DA LEGISLAÇÃO À REALIDADE EDUCACIONAL. **Revista FAEEDBA**, Salvador, v. 29, ed. 59, p. 43-61, jun./set. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8427>. Acesso em: 31 maio 2021.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de . **Decreto nº 58.658/12**. Institui o "Programa Estadual de Atendimento às Pessoas com Deficiência Intelectual" e dá providências correlatas. São Paulo, 04 dez. 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2012/decreto-58658-04.12.2012.html>. Acesso em: 16 dez. 2020.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de . **Decreto nº 60.075/14**. Altera a denominação do "Programa Estadual de Atendimento às Pessoas com Deficiência Intelectual", instituído pelo Decreto nº 58.658, de 4 de dezembro de 2012, estabelece as diretrizes e metas para sua implementação e dá providências correlatas. São Paulo, 17 jan. 2014. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2014/decreto-60075-17.01.2014.html>. Acesso em: 16 dez. 2020.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de . **Decreto nº 60.328/14**. Dá nova redação a dispositivos que especifica do Decreto nº 60.075, de 17 de janeiro de 2014, que altera a denominação do "Programa Estadual de Atendimento às Pessoas com Deficiência Intelectual", instituído pelo Decreto nº 58.658, de 4 de dezembro de 2012, estabelece as diretrizes e metas para sua implementação e dá providências correlatas. São Paulo, 02 abr. 2014. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2014/decreto-60328-02.04.2014.html>. Acesso em: 16 dez. 2020.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de . **Lei nº 12.907/085**. Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado de São Paulo. São Paulo, 15 abr. 2008. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2008/original-lei-12907-15.04.2008.html>. Acesso em: 16 dez. 2020.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de . **Decreto nº 33.823/91**. Institui o Programa Estadual de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência. São Paulo, 21 set. 1991. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-33823-21.09.1991.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de . **Decreto nº 34.919/92**. Autoriza a Secretaria da Educação a celebrar convênio com Instituições Particulares que mantêm ensino fundamental, gratuito, na modalidade especial. São Paulo, 6 mai. 1992. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1992/decreto-34919-06.05.1992.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de . **Decreto nº 38.641/94**. Institui o Programa de Atendimento ao Deficiente Visual em idade escolar. São Paulo, 17

mai. 1994. Disponível em:  
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1994/decreto-38641-17.05.1994.html>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de. **Decreto nº 46.264/01**. Autoriza a Secretaria da Educação a celebrar convênios com instituições que mantêm atendimento educacional gratuito, na modalidade de Educação Especial. São Paulo, 09 nov. 2001. Disponível em:  
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2001/decreto-46264-09.11.2001.html>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de. **Decreto nº 46.489/02**. Altera o artigo 1º do Decreto nº 46264, de 9 de novembro de 2001. São Paulo, 09 jan. 2002. Disponível em:  
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2002/decreto-46489-09.01.2002.html>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de. **Lei nº 9.167/95**. Cria o Programa Estadual de Educação Especial. São Paulo, 18 mai. 1995. Disponível em:  
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1995/lei-9167-18.05.1995.html>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de. **Lei Complementar nº 1.038/08**. Cria a Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. São Paulo, 06 mar. 2008. Disponível em:  
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1038-06.03.2008.html#:~:text=Cria%20a%20Secretaria%20de%20Estado%20dos%20Direitos%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%Aancia&text=Artigo%202%C2%BA%202D%20C3%80%20Secretaria%20de,defici%C3%Aancia%20e%20de%20suas%20fam%C3%ADlias>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de. **Lei nº 9.938/98**. Dispõe sobre os direitos da pessoa portadora de deficiência. São Paulo, 17 abril 1998. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1998/lei-9938-17.04.1998.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20os%20direitos%20da%20pessoa%20portadora%20de%20defici%C3%Aancia>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de. Estabelece diretrizes para o acolhimento de alunos da educação especial nas escolas da rede estadual de ensino. **Projeto de Lei nº 713**, São Paulo, 4 dez. 2020. Disponível em:  
<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000356496>. Acesso em: 9 jun. 2021.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de. Institui o Programa de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Projeto de Lei nº 732**, São Paulo, 11 dez. 2020. Disponível em:  
<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000357344>. Acesso em: 9 jun. 2021.

SÃO PAULO. Conselho Estadual da Educação. **Deliberação CEE nº 05/00**. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino. Diário Oficial do

Estado, v. 1, p. 09-10, 4 maio 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d0500.html>. Acesso em: 16 dez. 2020.

SÃO PAULO. Conselho Estadual da Educação. **Deliberação CEE nº 68/07**. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino. São Paulo, 13 jun. 2007. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/aa\\_ppdeficiencia/aa\\_ppd\\_autismo/aut\\_legis/deliber\\_68\\_07.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autismo/aut_legis/deliber_68_07.pdf). Acesso em: 16 dez. 2020.

SÃO PAULO. Decreto nº 64982, de 15 de maio de 2020. Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo - CMSP e dá providências correlatas. **Decreto nº 64.982**. São Paulo, SP, 15 maio 2020. v. 130, n. 94.

SÃO PAULO. PENIN, Sônia Teresinha de Sousa; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 12/99**. São Paulo, v. 2, n. 1.796/73, São Paulo, 15 dez. 1999. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0924-0931\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0924-0931_c.pdf). Acesso em: 11 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 135/94**. Cria, no âmbito da Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual - CAP. São Paulo, 18 jul. 1994. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/135\\_1994.htm?Time=09/09/2020%2014:14:23](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/135_1994.htm?Time=09/09/2020%2014:14:23). Acesso em: 10 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 95/00**. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 21 nov. 2000. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p1130-1133\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1130-1133_c.pdf). Acesso em: 9 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 61/02**. Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. São Paulo, 05 abr. 2002. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61\\_2002.htm?Time=10/03/2021%2019:58:04](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_2002.htm?Time=10/03/2021%2019:58:04). Acesso em: 16 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 21/04**. Cria no âmbito da Secretaria da Educação o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, na Diretoria de Ensino – Região de Araçatuba. São Paulo, 08 mar. 2004. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/21\\_04.HTM?Time=01/11/2020%2011:42:24](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/21_04.HTM?Time=01/11/2020%2011:42:24). Acesso em: 10 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 34/06**. Cria no âmbito da Secretaria da Educação o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, na Diretoria de Ensino – Região de Marília. São Paulo, 19 jun. 2006. Disponível em:

[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/34\\_06.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/34_06.HTM). Acesso em: 10 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 32/07**. Dispõe sobre o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais. São Paulo, 23 mai. 2007. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/32\\_07.HTM?Time=10/03/2021%2020:09:40](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/32_07.HTM?Time=10/03/2021%2020:09:40). Acesso em: 9 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 11/08**. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 31 jan. 2008. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11\\_08.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm). Acesso em: 9 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 38/09**. Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 16 jun. 2009. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38\\_09.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_09.htm). Acesso em: 17 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 15/11**. Altera o artigo 4º das Resoluções SE nº 21, de 8.3.2004, e 34, de 19.6.2006, que tratam dos Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção de Braille para atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, respectivamente, nas Diretorias de Ensino de Araçatuba e Marília. São Paulo, 14 mar. 2011. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/15\\_11.HTM?Time=04/12/2020%2001:14:49](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/15_11.HTM?Time=04/12/2020%2001:14:49). Acesso em: 17 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 27/11**. Disciplina a concessão de transporte escolar para assegurar aos alunos o acesso às escolas públicas estaduais. São Paulo, 09 mai. 2011. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/724.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 32**. Dispõe sobre as atribuições do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, em diretorias de ensino, e dá providências correlatas. São Paulo, 17 mai. 2013. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/32\\_13.HTM?Time=10/03/2021%200:22:01](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/32_13.HTM?Time=10/03/2021%200:22:01). Acesso em: 16 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 61/14**. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo, 11 nov. 2014. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61\\_14.HTM?Time=09/07/2015%2013](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_14.HTM?Time=09/07/2015%2013). Acesso em: 16 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 29**. Dá nova redação ao artigo 10 da Resolução SE 61, de 11-11-2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo, 23 jun. 2015. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/29\\_15.HTM?Time=10/03/2021%2021:13:53](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/29_15.HTM?Time=10/03/2021%2021:13:53). Acesso em: 15 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 8/16**. Dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/ qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. São Paulo, 09 jan. 2016. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/8\\_16.HTM?Time=10/03/2021%2021:16:42](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/8_16.HTM?Time=10/03/2021%2021:16:42). Acesso em: 14 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE-81/12**. Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 07 ago. 2012. Disponível em: [http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE.pdf](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE.pdf). Acesso em: 15 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Resolução [s/n]/16**. Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE 149/2016, que “Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino”. São Paulo, 08 dez. 2016. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20DE%208-12-2016.HTM?Time=11/03/2021%2010:45:00>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Resolução Conjunta da SEDPCD, SES, SEE, SEDS, SEERT, SEELJ, SEC, SEJDC, SEDECT nº 01/13**. Programa Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual. São Paulo, 14 fev. 2013. Disponível em: [http://peapdi.sedpcd.sp.gov.br/decretos/resolucao\\_conjunta.pdf](http://peapdi.sedpcd.sp.gov.br/decretos/resolucao_conjunta.pdf). Acesso em: 15 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de. **Resolução SE nº 68/17**. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. São Paulo, 12 dez. 2017. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68\\_17.HTM?Time=11/03/2021%2010:46:44](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=11/03/2021%2010:46:44). Acesso em: 15 dez. 2020.

SASSAKI, R. K. EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E A PROPOSTA INCLUSIVA. *In: Educação Especial: tendências atuais*. Brasília: Estação das Mídias, 1999. v. 1, p. 80-95.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB. As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/717/695>. Acesso em: 1 jun. 2021.



SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito a educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001. 160 p. v. 2. ISBN 85.326.2261-5.

SILVA, J. F.; L. SILVA, L. G.; SILVA, R. S.; PARENTES, M. D. S. Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas. **Revista do Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2020.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e Diferenças**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752>. Acesso em: 8 jun. 2021.

SKLIAR, C. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. Ponto de Vista: Revista de Educação e processos inclusivos. Universidade de Santa Catarina, nº 05, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em: 14 set. 2021.

SOUSA, N. M. F. R.; NASCIMENTO, D. A. A INCLUSÃO ESCOLAR E O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN: AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 121-140, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/859/762>. Acesso em: 27 maio 2021.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TEIXEIRA, A. Fraude contra a educação popular. **Leitura**. Rio de Janeiro, v.16, n.10, abr. 1958. p.32-33.

UBINSKI, J. A. D. S.; MEGLHIORATTI, F. A. Ampliação da jornada escolar a percepção do professor regente. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 233-247, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/550>. Acesso em: 4 jun. 2021.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990, 8p.

VICTORINO, T. A. **Ela não olha pra gente: o cotidiano escolar de jovens surdos no ensino médio**. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2018.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9896/ZERBATO\\_Ana%20Paula\\_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9896/ZERBATO_Ana%20Paula_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y). Acesso em: 27 maio 2021.

ZIBAS, D. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto das montanhas e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 28, p. 24-36, jan./abr. 2005.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no Império Brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, n. 18, p. 29-44, jun. 2005. Disponível em: <https://silo.tips/download/o-ensino-secundario-nas-reformas-francisco-campos-e-gustavo-capanema-um-olhar-so>. Acesso em: 1 jun. 2021.

ZOTTI, S. A. O ENSINO SECUNDÁRIO NO IMPÉRIO BRASILEIRO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL E O CURRÍCULO DO COLÉGIO D. PEDRO II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, ed. 18, p. 29-44, jun. 2005. Disponível em: [https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4800/art04\\_18.pdf](https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4800/art04_18.pdf). Acesso em: 31 maio 2021.

## APÊNDICE A – DOCUMENTOS ESTADUAIS EM SEUS DECENÁRIOS

Quadro 6 – Período de 1988 a 2000

Documento Legal	Data da Publicação	Ementa
Decreto nº 33.823	21 de setembro de 1991	Institui o Programa Estadual de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência
Decreto nº 34.919	06 de maio de 1992	Autoriza a Secretaria da Educação a celebrar convênio com Instituições Particulares que mantêm ensino fundamental, gratuito, na modalidade especial
Decreto nº 38.64	17 de maio de 1994	Institui o Programa de Atendimento ao Deficiente Visual em idade escolar.
Resolução SE nº 135	18 de julho de 1994	Cria, no âmbito da Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual - CAP
Lei nº 9.167	18 de maio de 1995	Cria o Programa Estadual de Educação Especial
Lei nº 9.938	17 de abril de 1998	Dispõe sobre os direitos da pessoa portadora de deficiência
Indicação CEE nº 12/99	15 de dezembro de 1999	Fixa normas gerais para a Educação Especial no sistema de ensino do Estado de São Paulo
Resolução SE nº 95	21 de novembro de 2000	Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas
Deliberação CEE nº 05	13 de outubro de 1999	Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quadro 7 – Período de 2001 a 2010

Documento Legal	Data da Publicação	Ementa
Decreto nº 46.264	09 de novembro de 2001	Autoriza a Secretaria da Educação a celebrar convênios com instituições que mantêm atendimento educacional gratuito, na modalidade de Educação Especial
Decreto nº 46.489	09 de janeiro de 2002	Altera o artigo 1º do Decreto nº 46264, de 9 de novembro de 2001
Resolução SE nº 61	05 de abril de 2002	Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar
Resolução SE nº 21	08 de março de 2004	Cria no âmbito da Secretaria da Educação o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, na Diretoria de Ensino – Região de Marília.
Resolução SE nº 34	19 de junho de 2006	Cria no âmbito da Secretaria da Educação o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, na Diretoria de Ensino – Região de Marília.
Resolução SE nº 32	23 de maio de 2007	Dispõe sobre o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais.
Deliberação CEE nº 68	13 de junho de 2007	Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino
Resolução SE nº 11	31 de janeiro de 2008	Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas
Lei Complementar nº 1.038	06 de março de 2008	Cria a Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência
Lei nº 12.907	15 de abril de 2008	Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado de São Paulo
Resolução SE nº 38	19 de junho de 2009	Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quadro 8 – Período de 2011 a 2020

Documento Legal	Data da Publicação	Ementa
Resolução SE nº 15	14 de março de 2011	Altera o artigo 4º das Resoluções SE nº 21, de 8.3.2004, e 34, de 19.6.2006, que tratam dos Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção de Braille para atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, respectivamente, nas Diretorias de Ensino de Araçatuba e Marília
Resolução SE nº 27	09 de maio de 2011	Disciplina a concessão de transporte escolar para assegurar aos alunos o acesso às escolas públicas estaduais
Resolução SE nº 81	07 de agosto de 2012	Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas
Decreto nº 58.658	4 de dezembro de 2012	Institui o "Programa Estadual de Atendimento às Pessoas com Deficiência Intelectual" e dá providências correlatas
Resolução SE nº 32	17 de maio de 2013	Dispõe sobre as atribuições do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, em diretorias de ensino, e dá providências correlatas
Resolução Conjunta da SEDPcD, SES, SEE, SEDS, SEERT, SEELJ, SEC, SEJDC, SEDECT nº 01	14 de fevereiro de 2013	Programa Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual
Resolução SE nº 32	17 de maio de 2013	Dispõe sobre as atribuições do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, em diretorias de ensino, e dá providências correlatas
Decreto nº 60.075	14 de janeiro de 2014	Altera a denominação do "Programa Estadual de Atendimento às Pessoas com Deficiência Intelectual", instituído pelo Decreto nº 58.658, de 4 de dezembro de 2012, estabelece as diretrizes e metas para sua implementação e dá providências correlatas
Decreto nº 60.328	02 de abril de 2014	Dá nova redação a dispositivos que especifica do Decreto nº 60.075, de 2014, que altera a denominação do "Programa estadual de atendimento às pessoas com deficiência intelectual", instituído pelo Decreto nº 58.658, de 2012, estabelece diretrizes e metas para sua implementação e dá providências correlatas
Resolução SE nº 61	11 de novembro de 2014	Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino
Resolução SE nº 29	23 de junho de 2015	Dá nova redação ao artigo 10 da Resolução SE 61, de 11-11-2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino.
Resolução SE nº 08	29 de janeiro de 2016	Dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/ qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas
Resolução SE s/n	08 de dezembro de 2016	Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE 149/2016, que "Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino".
Resolução SE nº 68	12 de dezembro de 2017	Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

## **APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada (a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, a confirmação será feita por meio de gravação de voz e vídeo considerando as especificidades do momento da coleta de dados que foi o da pandemia causada pelo covid-19.

### **Dados de identificação da pesquisa**

**Título do Projeto:** A dimensão subjetiva das políticas de educação especial e inclusiva: a voz dos estudantes com deficiência do ensino médio da baixada santista.

**Pesquisador responsável:** Guilherme Laranjeira Mendonça Oliveira

**Instituição à que pertence o Pesquisador responsável:** Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

**Endereços eletrônicos:** laranjeiraguilherme@gmail.com

**Telefone para contato:** (13) 99727-XXXX

### **Informações sobre a pesquisa**

A pesquisa objetiva **analisar as significações de estudantes com deficiência no ensino médio sobre seu processo de escolarização.**

A pesquisa envolve entrevistas com **estudantes com deficiência matriculados no ensino médio público estadual da cidade de Santos.**

Será garantida a todos/as que participarem da investigação, a proteção das identidades e das imagens e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e da escola. Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa e da escola.

Serão tomados todos os cuidados necessários com vistas ao respeito pleno aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos sujeitos da pesquisa.

A participação, que acontecerá no **mês de julho** de 2021 (remotamente), é voluntária, não havendo despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. A qualquer momento você pode desistir ou desautorizar o pesquisador a fazer uso das informações coletadas.

Os resultados da pesquisa farão parte da coleta de dados do meu Mestrado em Educação e poderão ser divulgados em eventos, publicações e no produto final desta dissertação, resguardando o anonimato dos participantes.

### **Assentimento Livre e Esclarecido**

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa, como voluntário(a). Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Estou ciente que não haverá a autorização por escrito e sim por meio de gravação de voz e vídeo tendo em vista que a coleta de dados se deu remotamente por meio de uma Entrevista utilizando-se o Google Meet.