

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: PERSPECTIVAS DE EQUIPE ESCOLAR, JOVENS COM DEFICIÊNCIA E FAMILIARES SOBRE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

**SPECIAL INCLUSIVE EDUCATION IN PUBLIC HIGH SCHOOL: PERSPECTIVES OF
SCHOOL STAFF, YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES AND FAMILIES ON STUDENT
PERMANENCE**

Lorena Ismael Fernandes¹

<https://orcid.org/0000-0003-3492-3500>

Priscila Benitez²

<https://orcid.org/0000-0003-3501-7606>

Resumo:

A educação especial inclusiva visa garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem do público-alvo da educação especial (PAEE) enquanto modalidade de ensino transversal, desde a educação infantil à superior. O presente estudo tem como objetivo avaliar o conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a aplicação de suas diretrizes normativas a partir da perspectiva de gestores, professores, alunos matriculados e seus respectivos familiares na rede pública de ensino no nível do ensino médio. A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, com a aplicação de um questionário de observação sistemática em uma escola na região metropolitana de São Paulo e de um roteiro de entrevista semiestruturada, que buscou mapear os serviços e a situação inclusiva no ensino médio à luz de diferentes atores sociais. Os resultados apontam que a efetivação da política está relacionada ao seu reconhecimento social e à existência de esferas institucionais para reivindicação de direitos, não sendo possível desvincular este movimento com o enfrentamento dos obstáculos estruturais encontrados no ensino médio, assim como a urgência de serviços do apoio educacional no contexto da classe comum.

Palavras-chave: educação especial inclusiva; ensino médio; relação família-escola.

Abstract:

Inclusive special education aims to guarantee access, permanence and learning for students who are the target audience of special education as a transversal teaching modality, from early childhood to higher education. The present study aims to evaluate the knowledge and application of the normative guidelines of the National Policy on Special Education in the Perspective of

¹ Bacharel em Políticas Públicas e Ciências & Humanidades pela Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo/SP, Brasil.

² Professora doutora da Universidade Federal do ABC, Santo André/SP, Brasil.

Inclusive Education (2008) from the perspective of managers, teachers, students, and family members, enrolled in the public school system at the level of high school. The research was characterized as a case study, based on the application of a systematic observation questionnaire and a semi-structured interview script, which sought to map the services and the inclusive situation in high school in the light of different social actors. It's identified that the effectiveness of the policy is related to its social recognition and the existence of institutional spheres for claiming rights, and it is not possible to dissociate this movement from the confrontation of structural obstacles found in high school, as well as the urgency of educational support services in the context of the common class, especially programs to prepare young people for post-high school transition.

Keywords: special inclusive education; high school; family-school relationship.

INTRODUÇÃO

O atual sistema educacional brasileiro apresenta importantes avanços em direção a superação de paradigmas segregacionistas e exclusivos, que marcaram as políticas educacionais por um longo período da história. A partir da concepção de direitos humanos, o movimento mundial em prol da educação especial inclusiva objetiva o acesso, a permanência e um processo educacional de qualidade aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação – considerados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) – no ensino regular; é a defesa por uma escolarização em que todos os alunos possam aprender e participar de maneira conjunta, excluindo qualquer barreira que o estudante possa enfrentar no ambiente escolar.

A educação especial inclusiva compreende a complexidade do processo e a necessidade de envolver diferentes espaços físicos e institucionais para a sua efetivação e busca reafirmar o papel da escola como ambiente central para a superação de práticas sociais de exclusão (BRASIL, 2008). No Brasil, o marco normativo que consolida a perspectiva inclusiva nas escolas públicas é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), promulgada em 2008. O documento apresenta um histórico legal da educação especial no país, o diagnóstico da educação especial e indica orientações e diretrizes políticas para o alinhamento de políticas públicas educacionais ao movimento da educação inclusiva. O texto reafirma a igualdade e a diferença como valores indissociáveis, tendo a equidade como um propósito a ser buscado e implementado.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) define a educação especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Os objetivos da PNEEPEI (BRASIL, 2008) são fundamentados na garantia do atendimento educacional especializado (AEE), da continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, da formação de professores, da participação da família e da comunidade, da acessibilidade urbanística, arquitetônica, comunicacional, nos mobiliários e equipamentos, da articulação intersetorial na implementação das políticas públicas e transversalidade da educação especial.

Nesse último objetivo, verifica-se que o ensino médio enfrenta diversos obstáculos estruturais característicos, como repetência, evasão escolar, infraestrutura precária e a distorção idade-série, e estes problemas são ainda mais desafiadores sob a perspectiva do PAEE (FELICIO, 2017).

O presente estudo teve como objetivo avaliar o conhecimento e a aplicação das diretrizes normativas presentes na PNEEPEI (BRASIL, 2008) a partir da perspectiva gestores, professores, alunos matriculados e seus respectivos familiares na rede pública de ensino no nível médio. A proposta se baseou no conceito da inclusão escolar enquanto processo social complexo que envolve os diferentes segmentos da sociedade (DE FREITAS, BENITEZ, POSTALLI, 2022). Para compreender a realidade da escola pública investigada e as estratégias de permanência para garantia dos serviços de suporte educacional foi fundamental ter uma amostra plural composta pela coordenação, docentes, família, bem como o protagonismo do PAEE no processo de condução da pesquisa. Investigar o contexto do ensino médio na rede estadual de São Paulo para analisar os serviços de apoio para conclusão nesse segmento escolar foi a premissa que fundamentou o estudo.

Para cumprir os objetivos delineados, a pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, a partir da aplicação de um questionário de observação sistemática em uma escola pública de ensino médio no estado de São Paulo e de um roteiro de entrevista semiestruturada aplicada aos 11 participantes selecionados, com a finalidade de identificar os serviços e a situação inclusiva no ensino médio à luz dos diferentes atores sociais enquanto protagonistas do processo educacional.

A PNEEPEI E O ENSINO MÉDIO

O comprometimento institucionalizado da PNEEPEI (BRASIL, 2008) integrou a educação especial à proposta pedagógica das escolas e classes regulares, promovendo o atendimento às demandas educacionais apresentadas pelo público-alvo. O documento foi criado pela Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial visando orientar as ações das políticas públicas nacionais de educação especial.

Sua promulgação, em 2008, impactou diretamente o padrão de matrícula do PAEE. Segundo dados divulgados pelo Censo Escolar, a partir de 2009, há um crescimento expressivo do número de matrículas totais acompanhado do aumento das matrículas em escolas e classes comuns, resultando em uma diminuição gradual e constante das matrículas nas escolas e classes especiais. Em 2018, as matrículas em classes e escolas regulares representavam 85,9% das matrículas totais.

Embora o acesso seja imprescindível e seja um indicativo importante para entender a eficácia e efetividade da política educacional, ele não pode ser usado como o único indicador de uma política bem-sucedida (MELETTI; RIBEIRO, 2014). De acordo com Pasian, Mendes e Cia (2019), embora haja o pico no número de matrículas nas escolas regulares, poucos alunos utilizam algum serviço educacional especializado, o que possibilita a eliminação ou minimização dos efeitos excludentes de diferentes barreiras que dificultem o aprendizado e o desenvolvimento social do PAEE. A PNEEPEI (BRASIL, 2008) compreende a necessidade de assegurar meios para que a experiência educacional seja completa, isto é, com acesso, permanência, participação e conclusão.

De acordo com Queiroz (2022), cerca de 28% dos jovens entre 15 e 17 anos não frequentam o ensino médio, um indicativo de não universalização do ensino médio. Observa-se o ensino médio como uma etapa que enfrenta obstáculos estruturais que atingem todo o público que se encontra

neste nível de escolarização como a evasão escolar, a distorção idade-série, a superlotação nas salas de aula, a infraestrutura precária e dilemas com o mercado de trabalho. Para enfrentar o cenário descrito e com o propósito de tornar a aprendizagem mais estimulante para os jovens e adequada às demandas do mercado de trabalho, o governo federal promulga a Lei nº 13.415/2017 para vigorar um novo formato de ensino médio, que abrange o estabelecimento de um modelo de ensino organizado por áreas de conhecimento, e não mais por disciplinas, e a possibilidade de o jovem realizar, ao mesmo tempo, uma formação técnica ou profissionalizante. Os efeitos de mudança ainda estão sendo medidos, porém, há um indicativo de aumento da desigualdade educacional do país (LOTTA, 2021) e sob a perspectiva do PAEE, sem a aplicação das normativas garantidas pela PNEEPEI (BRASIL, 2008), há uma possibilidade expressiva de desequilíbrio da equidade entre os estudantes.

Segundo Krawczyk (2011), as limitações e barreiras do ensino médio na atualidade são reflexos de um processo de democratização da educação pública brasileira tardio. A expansão e obrigatoriedade do ensino médio é recente, iniciando-se nos primeiros anos da década de 1990 e atingindo sua institucionalização definitiva somente em 2009 com a Lei nº 12.061 de âmbito federal, que garante o acesso de todos ao ensino médio público.

É competência das unidades federativas a administração do ensino médio, cada estado assume a responsabilidade de aplicar as diretrizes educacionais estabelecidas pela União. Mesmo com a capacidade de legislar sobre o assunto, os documentos estaduais devem, em todos os casos, ter concordância com as normas nacionais. No caso paulista, a orientação prevista na PNEEPEI é reforçada no Plano Estadual de Educação de São Paulo (2016), mas, o documento igualmente prevê o repasse de verbas públicas às instituições sem fins lucrativos de educação especial mediante parcerias. Segundo Souza, De Castro e Prieto (2020), o estabelecimento de tais parcerias é constante e a prática adotada pela Secretaria de Educação estadual contrariam a perspectiva inclusiva, já que incentiva a manutenção e possível aumento do atendimento substitutivo.

Ademais, nota-se que os problemas enfrentados pelo PAEE no ensino médio apresentam importantes singularidades e, que ao serem analisados à luz das dificuldades gerais, podem ser agravados, como os efeitos da superlotação nas salas de aula no processo de aprendizagem e a falta de infraestrutura adequada para o trabalho educacional necessário. Historicamente, os dados do Censo Escolar mostram um número baixo de estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino médio e revelam que as matrículas do PAEE estão concentradas no ensino fundamental. Em 1998, observa-se que das 293.403 matrículas totais apenas 1.705 estão localizadas no ensino médio, representando menos de 1% das matrículas. Em 2006, somente 14.150 das 700.624 matrículas anuais foram voltadas ao ensino médio, isto é, 2%. Em 2018, há 1.181.276 matrículas totais com 116.287 direcionadas ao ensino médio, resultando em um crescimento para 9,84% desta relação, mas ainda com a persistência do baixo nível de presença do PAEE no nível de ensino (BRASIL, 2021). Logo, o acesso já apresenta barreiras que são agravadas quando analisadas as condições de permanência deste grupo.

Sob a perspectiva do objetivo e das diretrizes da PNEEPEI (BRASIL, 2008), a pesquisa buscou identificar os serviços e a situação inclusiva no ensino médio à luz dos diferentes atores sociais. Estas figuras são centrais no processo de implementação e compreensão das potencialidades e limitações da política educacional especial inclusiva. O estudo de caso

apresentado é de uma escola pública da rede estadual de ensino médio e ensino fundamental (Ciclo II) em uma cidade da região metropolitana de São Paulo.

MÉTODO

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O projeto faz parte de uma proposta maior aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE 03605618.1.0000.5594) e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

PARTICIPANTES

Os critérios adotados para a seleção dos participantes foram: a) para os alunos, laudo médico e estar matriculado no ensino médio e b) para os demais segmentos a disponibilidade de participação no estudo. A Tabela 1 caracteriza a amostra.

Tabela 1 – Caracterização dos personagens

Participante	Idade	Escolaridade	Diagnóstico	Participante	Idade	Profissão
Aluno 1 (A1)	17	Terceiro ano	Síndrome extrapiramidal	Mãe 1 (M1)	49	Dona do lar
Aluno 2 (A2)	17	Primeiro ano	Síndrome de Down	Mãe 2 (M2)	60	Aposentada
Aluno 3 (A3)	20	Segundo ano	Síndrome de Down	Mãe 3 (M3)	57	Agente de inclusão escolar
Profissionais da Educação						
Participante	Idade	Profissão	Escolaridade			
Professora 1 (P1)	49	Professora	Graduada em Pedagogia com especialização em Educação Especial em curso			
Professor 2 (P2)	29	Professor	Graduado em Ciências Sociais e graduando em Ciências Econômicas			
Professor 3 (P3)	44	Professora	Graduada em Letras e Psicologia.			
Coordenadora 1 (C1)	43	Coordenadora pedagógica	Graduada em Letras com especialização em educação especial			
Coordenadora 2 (C2)	46	Coordenadora pedagógica	Graduada em Ciências Biológicas			

Fonte: autoria própria

MATERIAIS

A coleta de dados contou com a aplicação de dois instrumentos: (1) questionário (checklist) orientador da observação sistemática na escola que foi realizada pela C1 com reavaliação de uma das autoras desta pesquisa; (2) roteiro de entrevista semiestruturada.

PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta estava prevista para acontecer presencialmente em uma escola pública do estado de São Paulo. Dado o cenário pandêmico provocado pela COVID-19, as entrevistas ocorreram remotamente por meio do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp. Todas as respostas foram coletadas no período de uma semana a partir do envio de áudios. A princípio, o processo foi realizado com os alunos e as suas mães e após três dias, ocorreu o contato com os professores e coordenadoras. A dinâmica foi desenvolvida de maneira similar a uma conversa presencial, pois as perguntas foram encaminhadas a partir de cada resposta.

Os dados das entrevistas, que foram transcritas na íntegra, e do questionário foram analisados por meio de categorias temáticas. A Tabela 2 indica a estrutura de análise das respostas obtidas a partir de quatro temas disparadores.

Tabela 2 – Categorias de análise.

Tema disparador	Perguntas		Categoria de análise
1. Caracterização da amostra	Idade, profissão, formação acadêmica, início do contato com o tema da inclusão escolar;	1.1	Reconhecimento e apropriação do tema da inclusão escolar;
		2.1	Atendimento e serviços educacionais especializados;
2. Serviços especializados	Os serviços educacionais especializados existentes e/ou utilizados na escola;	2.2	Acessibilidade (arquitetônica, mobiliários e equipamentos e mais);
		2.3	Profissionais da educação inclusiva;
3. Legislações	Conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e de outras legislações que são relevantes para o processo de inclusão escolar;	3.1	Percepção do arcabouço legal, especialmente da PNEEPEI, dos atores;
		3.2	Dificuldades identificadas no processo de aplicação das diretrizes normativas;
4. Projeções para o futuro	Movimentos identificados para o futuro. Desejos e aspirações;	4.1	Recomendações para políticas públicas esperadas para o futuro.

Fonte: autoria própria

RESULTADOS E DISCUSSÕES

RECONHECIMENTO E APROPRIAÇÃO DO TEMA DA INCLUSÃO ESCOLAR PELOS PARTICIPANTES

O início da entrevista buscou introduzir a discussão a partir do reconhecimento de cada participante em relação ao assunto, isto é, qual foi o momento em que a educação especial inclusiva deixou de ser um assunto desconhecido em sua trajetória. As respostas indicaram que o contato com o tema acontece por meio do convívio direto com o PAEE:

[...] eu fiquei sabendo o que era inclusão escolar depois que o A1 nasceu. Depois que ele nasceu e começou a frequentar a escola porque, até então, eu não sabia nem o que era inclusão escolar (M1).

Na raça... na faculdade não tive praticamente nenhum apoio desse tipo, nunca fui preparado para lidar [...]. Entrei em contato quando assumi a minha primeira sala de aula já nesta escola. Sempre tive alunos de inclusão. Basicamente, um belo dia eu era estudante. No mês seguinte já era professor e tinha alunos de inclusão (P2).

A questão de me especializar em educação especial e buscar me aprimorar veio, principalmente, de casos que começaram a surgir ao longo da minha prática em sala de aula (C1).

O relato das mães demonstra que o processo educacional inclusivo é identificado quando o seu filho é diagnosticado com alguma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento; um assunto que era distante se torna uma realidade para a família (COELHO; CAMPOS; BENITEZ, 2017). A busca pelos direitos dos filhos colaborou para o aprofundamento no conhecimento em relação ao tema.

No caso dos profissionais entrevistados é observado que não há uma formação teórica adequada, sendo que a prática, o exercício da profissão em sala de aula, se tornou o início da compreensão profissional concreta sobre o assunto. A falta de conhecimento e os desafios postos na formação inicial e continuada dos professores, assim como estratégias pedagógicas que não contemplam todos os estudantes em suas respectivas individualidades, são mencionados na literatura como alguns dos principais desafios a serem superados para o avanço inclusivo nas escolas.

A publicação de Pletsch, no ano de 2008, já apresenta a preocupação com a formação docente inicial em Educação Especial, enquanto componente formativo transversal. A carência de componentes curriculares na formação docente inicial está documentada no estudo de Torres e Mendes (2018) que analisou Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura. Outro ponto se refere à formação docente continuada em Educação Especial, já que estudos anteriores identificaram nos relatos de quatro professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental sentimentos de medo e insegurança para estabelecer um planejamento pedagógico coerente as demandas individuais de crianças com autismo matriculadas nas salas de aulas que atuavam como professoras regentes. Tais sentimentos foram atribuídos pelas professoras à falta de conhecimento prévio em Educação Especial (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Apesar dos esforços normativos para garantir a formação inicial e continuada em Educação Especial, conforme instituída na estratégia 4.16, da Meta 4 do Plano Nacional de Educação em vigência (BRASIL, 2014), o debate para garantia de componentes curriculares na formação docente inicial e continuada em Educação Especial de maneira transversal às áreas do saber educacional, ainda se faz presente e atual, na realidade brasileira.

Os depoimentos dos docentes e da coordenação indicam que o aprendizado em relação ao PAEE ocorre no dia a dia a partir das demandas encontradas na sala de aula. A formação no cotidiano escolar é fundamental, desde que seja bem planejada e implementada no paradigma da colaboração, com tomadas de decisões colaborativas (GLAT, 2018). Ainda que a legislação em torno da formação continuada dos professores tenha se aprimorado ao longo dos últimos anos

(FELICIO, 2017), constata-se que este ponto permanece sendo um grande obstáculo para uma atuação profissional inclusiva qualificada.

ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA, ATENDIMENTO E SERVIÇOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS

A educação especial inclusiva garante o AEE, sendo uma das principais diretrizes para a efetivação desta política. De acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), as atividades realizadas no AEE são diferentes das tarefas da sala de aula comum; o objetivo não é substituí-las, mas sim, complementar ou suplementar a formação dos alunos para assegurar seu desenvolvimento autônomo na escola e fora dela. O ambiente determinado pela legislação para a realização deste atendimento é a sala de recursos multifuncional, um local dotado de mobiliários, equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos voltados a estas práticas. Com o questionamento aos participantes sobre o AEE e os serviços oferecidos para o PAEE, um deles sintetizou em sua fala o que é encontrado na escola analisada:

Na escola, os cadeirantes têm as cuidadoras que ficam fora da sala. Um aluno com Síndrome de Down [A2] tem o apoio de uma professora auxiliar [P1] que acaba auxiliando ele e a colega da mesma sala que também tem Síndrome de Down. Os alunos deficientes visuais têm o apoio das professoras da sala de recursos e a coordenadora dá suporte para os alunos com deficiência intelectual na elaboração de material adaptado. Nós procuramos adaptar os materiais de acordo com o conteúdo trabalhado (P3).

A atuação das Agentes de Inclusão Escolar é voltada, de modo geral, a atividades básicas de apoio de atividades de vida diária que envolvem fundamentalmente, alimentação, locomoção e higiene, como definido na LBI (BRASIL, 2015). O documento apresenta a denominação de profissional de apoio para este agente educacional, que é importante para a permanência escolar do grupo. Porém, ressalva-se que as atividades que são exercidas não estão relacionadas ao ensino teórico. Este serviço é verificado nas escolas estaduais de São Paulo, mas ainda encontra dificuldades para a sua efetivação. Segundo o depoimento da M1, o filho “perdeu um ano porque não tinha cuidadores, então, ele ficou um ano sem ir para a escola... já era para ele ter terminado o ano passado [2019]”, um dado que exemplifica a maneira que uma das principais barreiras do ensino médio, a repetência escolar, afeta o PAEE caso não haja a efetivação das normativas garantida na política pública analisada.

Destaca-se que o serviço educacional especializado mais citado é a presença da sala de recursos para os alunos com deficiência visual, pois a escola investigada segue uma política educacional que prevê o fornecimento de salas de recursos temáticas classificadas pelo PAEE. A C1 explica que a escola “tem uma sala de recursos em deficiência visual para atendimento dessa demanda de deficientes: dos cegos e dos considerados baixa visão. E é uma sala que atua desde os anos de 1960 na escola, que é um serviço importantíssimo”. Mas, como foi indicado pelos participantes, especialmente com o relato da M2, a sala de recursos é direcionada aos alunos com deficiência visual, não atuando de maneira precisa com outras demandas:

Então, serviços especializados voltados para DI [deficientes intelectuais] na escola não tem. O especializado da sala de recursos, por exemplo, da escola é voltado para o deficiente visual; o Down, o deficiente intelectual, não tem sala de recursos lá e nem nada específico (P1).

Os serviços especializados que a gente oferece é a sala de recursos para deficiente visual, então, formalmente, a gente só oferece esse tipo de serviço: a sala de recursos para deficientes visuais (C2).

No questionário, nota-se que a dimensão pedagógica da escola é satisfatória com: a presença do AEE, responsável pela identificação e elaboração dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na área da deficiência visual; a realização de adequações de materiais e uso de tecnologia assistiva; avaliação pedagógica, que estabelece estratégias diferenciadas, como ampliação do tempo para a realização dos trabalhos; e formação continuada dos professores. Estes elementos foram mencionados:

Olha, é uma escola boa, é uma escola que, tanto da parte de administração da escola como dos professores, se esforça muito para dar suporte para os seus alunos especiais, até mesmo porque lá tem bastante alunos especiais (M1).

Como na nossa escola tem de tudo um pouco, [...] a gente acaba formando os professores, orientando de um pouquinho de tudo. A gente faz com que eles saibam um pouquinho de cada síndrome, de cada problema de aprendizado de cada aluno para que, na sala de aula, eles possam trabalhar com esses alunos e não deixá-los apenas lá como mais um, sabe? (C2).

Uma vez que a gente tem que dar conta de todo mundo, a gente sempre tenta fazer um trabalho diferenciado. “Ah, que trabalho diferenciado?”, na verdade, o que a gente tenta atender? O aluno que chega, a gente precisa fazer uma entrevista com os pais, levantar a anamnese pedagógica, fazer uma investigação de como ela vem: ela chegou alfabetizada? Tem restrições? (C1).

A participante P3 afirma que “a escola é muito acolhedora e, por isso, recebemos um número bastante significativo de alunos de inclusão”, tendo uma percepção positiva dos alunos que utilizam tais serviços: “Bom, a inclusão lá na minha escola é boa” (A1). A escola acaba se tornando um polo de atendimento deste público:

Minha trajetória na escola em que atuo tem sido bem positiva, no contexto geral, inclusive, no quesito inclusão escolar: a escola tem um olhar bem amplo para isso e eu tenho adquirido e compartilhado conhecimentos (P1).

Por essa excelência de trabalho dessa sala [de recursos], esse cuidado com a inclusão já é feito desde sempre nessa escola, então, isso é muito comum, erroneamente, ter algum coordenador das escolas da redondeza que diz: “ah, vai lá tem inclusão”, né? E aí, chocamos contra as legislações vigentes porque é obrigação de todas as redes de ensino, seja ela particular, estadual, atender todo mundo (C1).

A partir da existência dos serviços citados e do esforço para se aproximar de um modelo educacional inclusivo, a escola é considerada pelos participantes uma referência de escola inclusiva na região. O P2 explica que: “a nossa escola está virando uma escola com um monte de alunos de todos os tipos, de todas as questões de inclusão, e a gente não sabe lidar com todos eles, até porque a inclusão é muito diversa”. Desta forma, observa-se que, quando a escola consegue aplicar minimamente as diretrizes estabelecidas nos documentos normativos, ela é caracterizada como local ideal para a matrícula e estudo do PAEE. Apesar dos desafios enfrentados nas escolas públicas de ensino médio, as experiências compartilhadas pelos participantes desta pesquisa indicam que há uma relevante distinção no atendimento oferecido pela rede pública e pela rede particular:

Eu sempre paguei escola para o A3 até eu perceber que eu estava pagando e não estava tendo retorno, que a escola particular não estava fazendo aquilo que tinha que ser feito que é alfabetizando ele. Chegou uma hora que ele foi para o 5º ano, eu paguei o ano, e depois no outro ano, eu resolvi tirar... e eu nem ia por ele em escola mais porque eu falei: “ele não está fluindo, não está aprendendo” ... e você vai procurar escola e as escolas não querem ele, ele não se sente bem nas escolas, eles não querem a inclusão, a gente é bem barrado nas escolas ainda (M3).

Mas é como uma mãe, outro dia, observou: “é que alguém aqui, pelo menos, tenta fazer uma atividade adaptada para o meu filho? Porque na outra escola nem isso fazem”. Eu não diria nem só na escola pública, é na escola em geral, porque eu diria até que as redes particulares atendem menos do que isso (C1).

No Brasil, qualquer escola, pública ou particular, que nega a matrícula de um aluno com deficiência comete crime punível com reclusão de um a quatro anos (BRASIL, 1989). No artigo 28 da LBI (2015), é vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza para o PAEE nas escolas particulares. A cobrança de taxas adicionais é interpretada como um impedimento à igualdade de condições de acesso e permanência assegurada na Constituição. O MEC constata que não há espaço na legislação para a inserção de cláusula contratual que isenta as instituições privadas de ensino, de qualquer nível, etapa ou modalidade, das despesas com a oferta do AEE e demais recursos e serviços de apoio da educação especial (BRASIL, 2015b).

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA, MOBILIÁRIOS E EQUIPAMENTOS

A análise da categoria anterior demonstrou que a escola atua de maneira adequada no AEE e nos serviços oferecidos ao PAEE, mesmo que haja dificuldades e desafios a serem enfrentados para o seu pleno cumprimento. Porém, quando o assunto é direcionado a acessibilidade arquitetônica da escola, são observados graves problemas na infraestrutura:

A acessibilidade na escola com meu filho não tem problema porque ele não tem problema de locomoção, né? Mas eu trabalho de cuidadora e com isso, eu cuido de crianças que são cadeirantes e a escola não tem preparação nenhuma... é muito difícil uma escola que tem adaptação para inclusão. A escola que eu trabalho mesmo, as crianças não têm acesso a quadra para fazer educação física porque não tem como a cadeira descer porque é só escada; não tem vídeo porque também puseram a sala de vídeo lá embaixo também tem dois lances de escada (M3).

[...] não adianta nada “ah, a escola é maravilhosa, aceita todo mundo”, mas não tem uma rampa de acesso, por exemplo, para uma biblioteca que fica no subsolo. As questões de ajustes arquitetônicos, atitudinais, estruturais são também primordiais para tudo, isso no âmbito escolar e a gente leva isso para além dos muros da escola (C1).

M3 trabalha como agente de inclusão escolar na escola em que seu filho estuda (A3), sendo a mesma escola analisada por esta pesquisa. Sua experiência como mãe e profissional indica que é complexo uma escola atender todas as normas de infraestrutura e de atendimento inclusivo estabelecidas legalmente.

A escola, por outro lado, dispõe da presença de pisos táteis e de equipamentos que possibilitam a adequação de materiais didáticos e de mesas adaptáveis para usuários de cadeira de rodas, assim como áreas de circulação na biblioteca e refeitório. Por fim, cita-se que a sala de recursos atua diretamente com a adequação de materiais didáticos e revela a característica historicamente mais significativa da escola, que é atender alunos com deficiência visual.

ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

O debate em torno dos profissionais de educação especial inclusiva revelou a centralidade na figura do professor especializado em sala de aula. Todos os participantes desta pesquisa citaram a importância deste agente para o PAEE. Para contextualização, explica-se que a participante M2 requereu por meio de uma ação judicial a presença de um professor especializado em educação especial para o seu filho, A2. A efetivação deste direito, diversas vezes, ocorre por intermédio do Judiciário, já que o Estado não consegue garantir ativamente este serviço (BEZERRA, 2016). O resultado do processo foi favorável à solicitação, como determinado em lei, no entanto, o Estado encaminhou uma professora auxiliar e não, um profissional especializado na área. A partir de abril de 2019, o A2 passa a ser acompanhado por esta profissional e o seu desenvolvimento educacional e social é mencionado positivamente pelos entrevistados:

[...] depois que eu consegui ganhar o processo com a professora, que foi pedida uma professora especialista, mas o Estado manda uma professora auxiliar, e demos a sorte da P1, que é a atual professora dele, ser muito interessada, muito dedicada... está fazendo cursos para poder aprender mais. O desenvolvimento do A2 de abril até agora está sendo muito bom, toda a escola notou a diferença do relacionamento dele com as outras crianças, interesse em estudar e em querer aprender, porque antes, ele era encostado no canto, o professor não tinha vontade e nem interesse de ensinar (M2).

A P1 gosta de mim e os professores gostam de mim, né? Eu faço toda a lição e estou muito feliz (A2).

[...] quanto a situação do aluno que eu acompanho na sala regular, eu acompanho como professora auxiliar, mas dentro da sala regular, tem havido um progresso bem significativo de aprendizagem, tanto no contexto oral como no contexto escrito, está bem diferente de quando nós iniciamos em abril de 2019 (P1).

Por mais que eu ainda tenha que melhorar muito minha capacidade de planejar e pensar coisas, atividades, para esses alunos junto com esses professores [auxiliares], só de ter a presença deles na sala de aula já passa uma segurança para nós. Pelo menos, a gente mítica o erro... porque a gente erra muitos com esses alunos, às vezes por desconhecimento, às vezes por um descuido, e como eu tenho um professor auxiliar aí, ele consegue ajudar você (P2).

A P1 está cursando uma pós-graduação voltada à Educação Especial e comentou a sua escolha em aprofundar seus conhecimentos e se especializar na área: “nos meus estágios, eu fugia da educação especial porque eu tinha medo de não saber como lidar [...], mas eu acabei por aceitar esse desafio que foi por atribuição da Diretoria de Ensino. A expectativa de todos era para uma especialista, e ali eu estava como uma professora auxiliar. Eu percebi nos rostos que foi uma decepção, assim, porque era... o que se estava esperando era diferente”. Mas a postura de comprometimento da profissional é notada desde o princípio a partir de seu rápido engajamento com o tema: “a partir daí eu acabei me desafiando em relação a me lançar em conhecer ao campo da necessidade do meu aluno e surgia encontros, seminários, eu ia, e ainda vou [risos]”.

A atuação do professor especializado está relacionada fundamentalmente às demandas e necessidades educacionais específicas apresentadas por cada estudante. Enfatiza-se que a atuação do professor especializado não está deslocada da realidade escolar vivida na classe comum, princípio defendido na concepção de educação especial inclusiva, mas sim, complementar a

escolarização, reforçando o valor da equidade. A falta do profissional ao longo da jornada escolar do PAEE impacta o seu processo de aprendizagem e com a ausência no ensino médio, há efeito na ação de reprovação e abandono da escola (GALLERY, 2014). Para ilustrar a sua relevância na prática, compara-se os depoimentos transcritos acima com os relatos que retratam a experiência oposta:

Bom, eu acho que ser mais acessível, ter um professor especializado em cada sala (A2).

O que eu sempre questioneei é que a inclusão... ele nunca teve um professor dentro da sala como a gente sempre quis, né? É sempre da porta da sala de aula para fora e isso é muito triste porque, se ele tivesse desde a quinta série, sei lá, um professor dentro de sala de aula, eu acho que hoje ele poderia ser diferente, ter aprendido mais (M2).

A dificuldade principal é o professor mesmo dentro da sala de aula que a gente necessita que os nossos filhos... o meu mesmo, já estaria lendo e escrevendo se tivesse alguém que desse atenção, que estivesse ao lado dele ensinando. Ele estaria bem mais acolhido, com um suporte melhor, tenho certeza disso, mas infelizmente não é assim (M3).

LEGISLAÇÕES E DIREITO À EDUCAÇÃO: PERCEPÇÃO DO ARCABOUÇO LEGAL, ESPECIALMENTE DA PNEEPEI, DOS ATORES

Para apresentar esta categoria de análise, optou-se por agrupar os depoimentos de acordo com a caracterização do participante, já que os entendimentos dos grupos são semelhantes. Os alunos entrevistados afirmaram não conhecer o documento ou qualquer outra legislação: “olha, por enquanto, eu desconheço” (A1). Considerando a situação educacional dos alunos, essas respostas eram esperadas e não indicam ou reforçam qualquer gravidade em relação a falta de informação do PAEE perante os seus direitos – ou seja, com a amostra selecionada, não é possível realizar uma análise mais ampla sobre o conhecimento legal do público-alvo desta política.

No caso dos professores, nota-se que o grupo tem, ou já teve, contato com documentos que abordam os direitos educacionais do PAEE, mas o conhecimento sobre o assunto ainda pode ser caracterizado como mínimo:

Então, eu sei da LBI. Mas ainda não me aprofundei” (P3).

Eu já vi debates, já teve ATPC [aulas de trabalho pedagógico coletivo] que falaram sobre, [...], mas eu nunca peguei o texto da legislação para ler e também tenho pouco conhecimento do conteúdo. Se eu falar que eu conheço a legislação, eu não conheço. Na realidade, a minha ação com a escola é um pouco mais de bom senso, né? (P2).

Ainda estou me apropriando... eu tenho conhecimento sim da PNEEPEI, mas assim, não tão aprofundado, né? Apenas realmente o objetivo, que é de assegurar a inclusão escolar aos alunos com deficiência, porém, assegurar a inclusão com eficiência, eu penso. Não basta arrumar uma vaga na sala de aula regular para falar que o aluno está incluído, não basta isso; tem toda uma atenção diferenciada, as atividades adaptadas, ter alguém para estar ali junto com o aluno”. (P1).

Ainda que a escola promova serviços educacionais especializados e seja reconhecida por este atendimento, os professores não demonstraram conhecer a fundamentação legal destas

práticas; há a compreensão de que são garantidas pela lei, porém, não há uma referência direta aos documentos.

A P1, responsável por acompanhar o aluno A2, está se especializando em Educação Especial com foco no ensino inclusivo e, desta forma, já apresenta um conhecimento mais amplo. Ela afirma que: “minha expectativa com essa pós[-graduação] é que eu, realmente, venha a ajudar outras pessoas, não só no fato de ensinar, aprender a ler, essas coisas, mas de conscientização, divulgação, sabe?”. Pode-se considerar que o nível de conhecimento normativo sobre a educação especial inclusiva está relacionado a quem atua diretamente, de forma especializada, com este público. Esta relação é observada nas experiências das coordenadoras pedagógicas que precisaram se qualificar teoricamente para atender este grupo:

Em relação as legislações, o documento da PNEEPEI, na verdade, é um escopo, um apanhado de todo o histórico nacional sobre políticas de inclusão. Os destaques que eu consideraria em relação a essa legislação é que a gente teve um movimento de inserção deste público, de dar mais voz a essa demanda social, tratando-se de uma minoria atendida, mas a gente regrediu bastante no último ano neste atual governo federal, não só por conta do corte dos investimentos na área de educação em geral, mas também pela questão da não valorização deste histórico todo, de avanço na educação especial (C1).

Eu conheço sim esse documento, é um documento que fala o acesso de todos os alunos na escola, os que têm superdotação, transtornos, deficiências, enfim, que todos eles devem estar inseridos, todos têm o direito de aprender, todos devem aprender juntos com os outros, os que não têm nenhum tipo de distúrbio, transtorno, deficiência e de superdotação [...]. Também, nesse documento, fala bastante de todas as legislações ao longo da história e que vieram até hoje [...] (C2).

As coordenadoras pedagógicas demonstram um conhecimento adequado das legislações nacionais e internacionais do tema, detalhando de maneira precisa alguns dos principais documentos e do panorama de lutas dos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. O entendimento normativo, seja para a gestão ou para a comunidade escolar, representa a aplicação ou uma maior capacidade de articulação no requerimento de materiais e serviços que são garantidos ao PAEE e, conseqüentemente, no cumprimento das diretrizes estabelecidas nas legislações.

Para as mães, o conhecimento em torno dos direitos dos filhos é adquirido conforme há o acesso a estas informações, e as participantes manifestaram conhecer alguns dos princípios fundamentais presentes na PNEEPEI, focando no AEE por meio da figura do professor especializado. As entrevistadas apresentam uma opinião formada em relação ao tema:

Conheço. Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar. As legislações que você quer saber são as leis, números? Eu conheço, mas tenho que pegar as leis, e nenhuma legislação é respeitada no nosso país se não lutamos para isso. Eles têm direito a tudo, mas se você não entra com liminar nada é conseguido (M2).

Sobre esses documentos de políticas nacionais de educação, eu não consigo entender nada também porque não sou muito de ler, sabe? [risos] Mas sobre o que eu acho que poderia ajudar, tanto o A1 como outros alunos da mesma situação, eu acho que um ponto fundamental seria um professor especializado dentro de sala de aula [...]. Não é isso que eles falam? Que tem que ir para uma

escola normal junto com crianças “normais” para ele se sentir uma pessoa “normal”? Eles falam isso, mas acho que ainda falta muita coisa, não da parte da escola, mas da parte dos governantes (M1).

Ainda que M1 indique não conhecer os documentos, há um reconhecimento da abordagem adotada no dispositivo normativo. Com um tom crítico, as mães apontam um grave descompasso entre o que é garantido nos textos e a realidade. De acordo com a pesquisa realizada por Muto et al (2016), a família possui o conhecimento sobre o direito à matrícula na escola regular, mas demonstra pouco conhecimento em relação aos serviços especializados garantidos na legislação. Neste quesito, as participantes deste estudo destoam dos casos comumente encontrados na literatura por conhecerem, minimamente, as normas estabelecidas que asseguram a permanência e o aprendizado dos seus filhos.

Explica-se que, dado o ambiente institucional encontrado na escola analisada, os entrevistados estão inseridos em um local no qual há uma orientação qualificada sobre o tema.

LEGISLAÇÕES: DIFICULDADES IDENTIFICADAS NO PROCESSO DE APLICAÇÃO DAS NORMAS

Sob o entendimento de que cada participante possui referências dos direitos assegurados ao PAEE – seja um conhecimento inicial, como demonstrado pelos professores regulares, aprofundado, como verificado nas coordenadoras pedagógicas, ou até mesmo um conhecimento adquirido na vivência diária como no caso das mães –, o questionamento sobre os principais obstáculos enfrentados para a efetivação das diretrizes normativas da educação especial inclusivo no ensino médio apresentou problemáticas já mencionadas anteriormente, mas também novos elementos. Primeiramente, menciona-se a atuação dos professores. A questão da capacitação do profissional em sala de aula é o tópico mais recorrente nas respostas. Os depoimentos revelam novamente a falta de qualificação para atender este grupo:

Uma das principais dificuldades no processo de inclusão, pelo menos, no dia a dia da escola, é a questão da especialização dos professores. Eu entendo que se todos os professores tivessem um pouco, pelo menos o básico, do ensino da inclusão, eu acredito que ajudaria porque os professores não têm, não conseguem identificar as necessidades do aluno (P1).

E assim, a perspectiva de ensino do meu filho é nenhuma, né? Porque ele está com 20 anos, no segundo ano do ensino médio e não lê, não escreve e tem dia que ele vai na escola, até hoje, sempre foi assim, tem manhã que ele dorme a manhã inteira (M3).

As dificuldades de inclusão são a falta de informações tanto da escola como professores. Tive muitas dificuldades, mas sempre procurei ajuda pra ver o que podia fazer para poder ajudar na inclusão do A2. Os professores não estão preparados para trabalhar com crianças com alguma deficiência intelectual. As leis existem, mas nada é aplicado (M2).

Comumente, a literatura especializada apresenta e discute a relação entre professor e o PAEE. Para Silva et al. (2012), a formação dos professores é a condição central para a construção de uma escola inclusiva, sendo função deste agente escolar identificar o potencial do aluno e adotar estratégias no seu processo educacional; é necessário que o professor reconheça o estudante como um ser com capacidade de aprender e assimilar o saber. Contudo, de acordo com um estudo realizado por Matos e Mendes (2015), a capacitação destes profissionais em relação ao tema é

precária, o que resulta em sensações de impotência e incompetência para lidar com o PAEE na sala de aula. O não acesso às bases teóricas e aos marcos legais da educação especial inclusiva durante o período de formação, assim como a falta de experiência prática com este grupo, produz uma relação de insegurança entre professor e aluno. Isso reflete em uma das principais solicitações dos professores que é a presença de profissionais especializados no cotidiano escolar, oferecendo suporte de forma mais sistemática para estes alunos, como é verificado nos relatos dos professores entrevistados e em outros estudos (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; PLETSCHE, 2008; BUENO, 1999).

Sob a perspectiva do ensino médio, argumenta-se neste estudo que o cenário institucional de formação dos profissionais da educação é somente um dos fatores que impacta a efetivação da política de educação especial inclusiva. Diante de diversos problemas estruturais, os professores estão inseridos em um ambiente com condições críticas de trabalho, que comprometem seu papel como educador:

Sinto que muitas pessoas me veem como se soubesse o que fazer e que eu deveria, mas não estou conseguindo! Há muita cobrança por resultados. Precisamos da ajuda da família, mas há casos que não temos e, com o número de alunos por sala, fica quase impossível fazer um trabalho razoável, principalmente na minha disciplina, que é inglês. Muitos não são alfabetizados no nosso idioma, ou seja, não faz o menor sentido eu ensinar um outro idioma! (P3).

A gente tem a sensação de que, pelo menos para mim, a educação já não é mais uma prioridade na nossa sociedade, entendeu? Acaba acontecendo o seguinte: as pessoas percebem que são cada vez mais cobradas, com várias ações, não só na inclusão, mas em todas as outras áreas da escola. Você acaba tendo muitas tarefas para cumprir e acaba que, infelizmente, a inclusão fica em último plano porque a inclusão é como se fosse um “plus”, sabe? Eu senti muito essa mudança no último governo agora, que a gente está sentindo mais essa cobrança de efetividade, de número, e a questão inclusiva não é número, né? (P2).

Nos relatos, duas questões ganham protagonismo: o número excessivo de alunos por sala de aula e a avaliação de desempenho promovida pela gestão estadual. A associação entre o aprendizado educacional e o número de alunos por sala é validado por inúmeros estudos. A título de exemplo, cita-se a análise de estudos internacionais realizada por Cristine Pinto, professora da Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, em que uma redução média de 30% no tamanho da turma aumenta a proficiência do aluno em 44% – os estudos foram aplicados em escolas estrangeiras com até 30 alunos por classe no ensino fundamental. Esta relação também impacta os resultados de desempenho dos alunos, que se constitui como o principal parâmetro para medir a qualidade de ensino no estado de São Paulo.

A discussão em torno de resultados, mencionada pelos professores, representa uma concepção adotada pela administração pública de avaliar a conduta dos profissionais da educação a partir das ideias de eficiência e produtividade e correlacionando a qualidade de ensino a testes padronizados de larga escala para os alunos. De acordo com Oliveira e Araújo (2005), as percepções de qualidade educativa mudaram ao longo da evolução educacional no Brasil, sendo possível identificar três momentos. O primeiro diz respeito ao acesso limitado por parte da população à escola, isto é, a qualidade está ligada à possibilidade de acesso. O segundo corresponde a existência de uma permanência estudantil relacionada a uma noção de fluxo, na qual se observa o número de alunos que avançam dentro de um sistema de ensino. Por fim, a terceira

concepção, que predomina atualmente, se refere justamente à medição da capacidade cognitiva dos estudantes por meio de testes padronizados de larga escala.

Questiona-se como os professores podem exercer suas funções, respeitando as individualidades e necessidades educacionais de cada aluno e seguindo os demais preceitos da educação inclusiva, como legitimamente demandado pelas mães e alunos, perante a este modelo adotado pela gestão pública. Os participantes mencionam as gestões governamentais como ator central para se pensar na efetivação das diretrizes normativas já instituídas de uma educação especial inclusiva:

A gente depende muito de quem está lá na frente, lá no topo para que delibere essas demandas para que a gente consiga continuar construindo coisas melhores para este público. Infelizmente, neste atual momento, nós estamos na briga de não voltar mais para trás, brigar para, pelo menos, continuar construindo a partir de tudo o que a gente conseguiu manter e como está até agora (C1).

Teve a videoconferência na semana falando sobre as ações e simplesmente o secretário não sabia como lidar com a questão da inclusão e a quarentena e é quase assim, mais ou menos, como a gente fica na sala de aula também, a gente nunca sabe muito bem como lidar porque cada caso é um caso e é difícil vislumbrar um sucesso (P2).

O cenário de pandemia acarretou a adoção de medidas diferenciadas para cumprir as normas de segurança para toda a comunidade escolar. Com o longo período de distanciamento, a necessidade de instaurar um ensino remoto foi identificada pela administração pública. Este sistema de ensino apresenta diversos desafios, principalmente ao se considerar quais são os alunos que conseguem de fato estudar em seu domicílio. No caso do PAEE, além dos elementos comumente conhecidos no debate como a presença de equipamentos eletrônicos e de internet para ter acesso às aulas, convívio familiar e outros, envolve também a adequação educacional que cada aluno demanda como, por exemplo, o acompanhamento de um profissional para a realização de determinadas atividades – transcrição e mais. Sem qualquer estratégia de atuação, a situação do ensino remoto agrava ainda mais os obstáculos enfrentados pelo PAEE.

PROJEÇÕES PARA O FUTURO: RECOMENDAÇÕES E ORIENTAÇÕES NORMATIVAS

No encerramento da entrevista, foi questionado a cada participante quais são os avanços que eles vislumbram para o futuro da política de educação especial inclusiva, quais são as mudanças mais urgentes para alcançar um cenário educacional inclusivo. As respostas dialogaram com os resultados encontrados pelo estudo de Coelho, Campos e Benitez (2017), que identificaram, na análise do discurso dos pais, a necessidade de um profissional especializado para acompanhar a criança com deficiência intelectual, durante a realização das atividades escolares na sala de aula, e o estabelecimento de uma parceria colaborativa entre a díade escola especial e regular. De maneira geral, verificou-se a necessidade de implementar de fato as políticas educacionais inclusivas previstas nas legislações vigentes. Porém, simultaneamente, é reconhecido que o não enfrentamento dos obstáculos estruturais do ensino médio na rede pública, como a superlotação nas salas de aula, a infraestrutura precária e a falta de investimento público, impede que as diretrizes normativas sejam efetivamente aplicadas:

Espero que as legislações sejam cumpridas e mais: que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Mas, eu prefiro pensar que o melhor seria

que as escolas se adaptassem a real inclusão, ao que precisa ser feito como, por exemplo, adaptar os espaços, adaptar os materiais e, principalmente, o número de alunos por sala de aula, que, na minha opinião, é inviável trabalhar com qualidade com tanto aluno dentro de uma sala de aula (C2).

Eu não sei muito o que esperar para falar a verdade. Eu acho que, provavelmente, teremos um pouco de avanço, mas é um avanço que é muito focado ainda no teórico, sabe? Digo assim, por exemplo, ter a garantia do aluno ter uma sala com menos alunos, eu acho isso inviável, o aluno ter um professor auxiliar sempre, isso vai continuar sendo judicialmente porque o estado não tem “recursos”, de acordo com o discurso dele, eu não vejo muito com bons olhos esse futuro (P2).

Uma mudança estrutural no sistema de ensino público é compreendida, a partir destes relatos, como um processo difícil e incremental, com resultados incertos e a longo prazo. Outros depoimentos, por sua vez, apontam que seria possível a adoção de algumas medidas no presente para melhorar as condições de permanência do PAEE na escola, com destaque a presença de professores especializados e a disponibilidade de equipamentos e outros elementos de tecnologia assistiva.

Ao ser questionado sobre seus planos para o futuro, o A1 afirma que pretende: “fazer o ENEM e arranjar um emprego bom”. É fundamental que o PAEE entenda que possui as mesmas oportunidades e direitos que qualquer outro estudante. Um dos princípios da PNEEPEI (BRASIL, 2008) é a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

O engajamento dos atores sociais, como do próprio PAEE, pais e professores, é indispensável para a implementação desta política pública como explica a coordenadora pedagógica do ensino fundamental: “o movimento de ganhar direitos existe dos profissionais ligados a educação especial e dos pais, porque se os pais não se mobilizarem em entrar com os recursos, apresentar as queixas e levar isso adiante, judicializar essas questões, a gente também não consegue esse avanço da garantia do direito”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aspecto original do estudo se referiu às preocupações da Educação Especial no processo do ensino médio público brasileiro, sobretudo exposto às normativas da educação financiada pelo Estado de São Paulo. Certamente, um dos grandes desafios relacionados à Educação Especial na rede estadual de São Paulo se refere à permanência estudantil, principalmente, no ensino médio para apoio na sala de aula, assim como estabelecimento de programas de transição. O modelo de apoio à escolarização do PAEE centrado em um único serviço educacional especializado – AEE, conforme a normativa vigente da PNEEPEI (BRASIL, 2008) parecer não ser suficiente para garantir a equidade dos três estudantes investigados no estudo.

A carência de docentes especializados atuantes no contexto da classe comum, sobretudo no ensino médio é uma das fragilidades identificadas no estudo, além do AEE estar estruturado exclusivamente em sala de recurso funcional (e não, multifuncional como já ocorre em certos municípios do Estado de São Paulo) e disponível em certas unidades escolares, a despeito de todas as escolas que integram a rede estadual paulista. Como já evidenciado por Souza, Castro e Prieto (2020) ao analisar as transferências de recursos financeiros entre Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e instituições sem fins lucrativos de educação especial por meio da celebração de parcerias, verificou-se que as políticas educacionais implementadas pela atual secretaria

contrariam a perspectiva inclusiva e assim, é possível justificar os desafios identificados no presente estudo no contexto do ensino médio.

Conclui-se que os desafios identificados no presente estudo acerca da inclusão no ensino médio estão estruturados e fundamentados nas políticas de financiamento da rede estadual de São Paulo (SOUZA et al., 2020). Para garantir a efetiva inclusão no ensino médio público, torna-se necessário garantir financiamento visando os seguintes aspectos: a) serviço de apoio educacional em sala comum, b) profissionais especializados na classe comum em colaboração ao docente regente, quando necessário, c) salas de recursos multifuncionais em todas as unidades escolares da rede estadual de São Paulo, de modo que a matrícula na classe comum e no AEE seja unificada na mesma instituição escolar, d) programas de transição entre anos finais do ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio, por meio da parceria com as universidades públicas.

No caso da escola investigada, há a oferta do AEE, porém, sua oferta está condicionada ao diagnóstico médico atribuído a uma deficiência específica, o que caracteriza a oferta do serviço educacional estruturada e definida com base no diagnóstico atribuído ao PAEE. Dado o contexto, os três estudantes entrevistados no estudo não realizavam o AEE, já que a condição médica apresentada não estava relacionada ao AEE ofertado pela unidade. Isso significa que, para realização do AEE, os três jovens eram instruídos a realizar em outra unidade escolar, o que gera desafios relacionados ao transporte e mobilidade. Questiona-se no cenário descrito, desafios relacionados à implementação da colaboração, uma vez que docente regente da classe comum e docente especializado não dispunham de carga horária na mesma unidade para realização do planejamento conjunto. Assim, os três jovens integram a amostragem dos 61% de estudantes brasileiros com deficiência que tem garantido o direito à matrícula na escola regular, porém frequentam exclusivamente a classe comum sem qualquer tipo de apoio educacional (MENDES, 2019).

Em um cenário atual de debate político intenso sobre os caminhos que devem ser adotados em políticas públicas de educação especial, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) permanece como o principal marco na defesa de uma escola sem barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, promovendo um espaço de aprendizado em que todos os alunos estejam juntos. Os resultados encontrados demonstraram que os princípios e diretrizes da PNEEPEI (BRASIL, 2008) não são plenamente aplicados à realidade da escola investigada, mas, ainda assim, a escola apresenta recursos e profissionais comprometidos com práticas inclusivas no ensino médio, apresentando serviços educacionais especializados relevantes, como sala de recurso multifuncional e formação continuada dos professores.

O documento ainda não é plenamente conhecido pelos participantes – com exceção das coordenadoras pedagógicas –, no entanto, eles demonstraram conhecer direitos centrais assegurados neste documento. No tocante do ensino médio, entende-se que o avanço no movimento de inclusão para o PAEE deve acontecer em concordância com o enfrentamento de obstáculos estruturais da etapa de ensino, isto porque a organização educacional e o oferecimento de recursos e serviços adequados para a etapa de ensino precisam estar vinculados com as necessidades e demandas dos estudantes. Ademais, a atuação docente, destacada na experiência de todos os participantes, sofre com as implicações da dinâmica do modelo de gestão adotado na administração estadual, o que dificulta o exercício cotidiano de práticas inclusivas.

Indica-se que estudos futuros abordem a importância de refletir um ensino médio na perspectiva da inclusão social por meio de um planejamento da transição entre anos finais do ensino fundamental e finalização do ensino médio para universidade e/ou mercado de trabalho. Recomenda-se igualmente análises empíricas para serem executadas dentro do contexto das escolas públicas brasileiras, em seus diferentes estados.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Alessandra Cristina Amaral. **Educação especial: direito e judicialização para concretização de políticas públicas**. 2016. 106 f. TCC – Curso de Direito, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC/SECADI, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2020** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.
- COELHO, Gisele Roberta; CAMPOS, Juliane Ap de Paula Perez; BENITEZ, Priscila. Relatos de pais sobre a inclusão e a trajetória escolar de filhos com deficiência intelectual. **Psicologia em Revista**, v. 23, n. 1, p. 22-41, 2017.
- DE FREITAS, Maria Clara; BENITEZ, Priscila; POSTALLI, Lidia Maria Marson. Contribuições da Análise do Comportamento para a inclusão educacional brasileira. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, p. 197-212, 2022.
- FELICIO, Natália Costa de. **Inclusão dos alunos público alvo da educação especial no ensino médio: concepções e atuação docente**. 2017. Tese de mestrado. Universidade Federal de São Carlos.
- GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 9-20, 2018.
- KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011.

- LOTTA, Gabriela Spanghero et al. Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 55, p. 395-413, 2021.
- MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000.
- MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Caderno Cedes**, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- MENDES, Encéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 22-22, 2019.
- MUTO, Jéssica Harume Dias et al. O aluno público alvo da educação especial no ensino médio: as relações entre família e escola. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 20, p. 49-69, 2016.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-23, 2005.
- PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado da sala de recurso multifuncional. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 104-1-20, 2019.
- QUEIROZ, Christina. A força da juventude. **Revista Pesquisa FAPESP**, v. 23, n. 316, p. 26-30, 2022.
- SANTOS, Vivian; MENDES, Eniceia Gonçalves. Distorção idade-série de estudantes paulistas com e sem necessidades educacionais especiais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 74, p. 486-507, 2019.
- SOUZA, Marcia Maurilio; DE CASTRO, Vanessa Dias Bueno; PRIETO, Rosângela Gavioli. Plano Nacional de Educação 2014 e o Plano Estadual de Educação 2016: implicações no financiamento da educação especial no estado de São Paulo. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, 2020.
- TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 1, n. 3, 2018.
- UNESCO. **Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Lisboa: IIE. Inovação, 7, n.º 1, separata.
- WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.