

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
CENTRO DE ENGENHARIA, MODELAGEM E CIÊNCIAS SOCIAIS
APLICADAS
BACHARELADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

LORENA ISMAEL FERNANDES

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO ENSINO
MÉDIO: dos documentos normativos ao público-alvo

São Bernardo do Campo

2020

LORENA ISMAEL FERNANDES

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO ENSINO
MÉDIO:** dos documentos normativos ao público-alvo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do ABC como exigência
para obtenção do título de Bacharel em
Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Priscila Benitez.

São Bernardo do Campo

2020

AGRADECIMENTOS

Deus, obrigada por Seu amor incondicional! Agradeço por ter me dado forças nos momentos difíceis e iluminado todas as minhas escolhas. Nossa Senhora, amada Mãe, obrigada por interceder por mim junto à Ele.

Aos meus pais, José Dogilan Fernandes e Luzetil Ismael Fernandes. Sem vocês, esse momento não seria possível, essa conquista é de nós três. Obrigada por acreditarem nos meus sonhos e lutarem comigo pela realização deles. Obrigada por tanto amor e tanta dedicação, eu espero que eu possa honrar e orgulhar vocês todos os dias.

As minhas madrinhas, Livanía Ismael dos Santos e Maria Selma Dantas, por serem como mães e me amarem como filha. Ao meu padrinho, José Milton dos Santos, pelo carinho e cuidado, e ao meu primo Gabriel Santos, que é um irmão e alegra a minha vida todos os dias.

Aos demais membros da minha família, em especial, minhas avós, Luzia Amélia da Conceição e Sebastiana Maria de Jesus, que torcem e rezam por mim diariamente. Que privilégio ter uma família tão maravilhosa e carinhosa.

As amigas e amigos de infância e adolescência que seguem comigo até hoje. Obrigada por me apoiarem e por serem pessoas tão generosas. Vocês são incríveis!

Aos colegas que fiz na minha jornada na UFABC. Obrigada por compartilharem as preocupações e desafios da vida adulta comigo. Espero que o caminho de todos seja de muito sucesso.

Aos docentes do curso de Políticas Públicas que me inspiraram a ser uma profissional ética e consciente do meu papel na sociedade brasileira. Obrigada pelos ensinamentos que contribuíram para o meu crescimento pessoal e acadêmico. Um agradecimento especial ao meu orientador de iniciação científica, Prof. Dr. Diego Sanches Corrêa, e a minha orientadora de trabalho de conclusão de curso Profa. Dra. Priscila Benitez. Obrigada pela sensibilidade, paciência e generosidade nos ensinamentos.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que não citei ou pessoas que não conheço diretamente, mas que sabem da minha história e torcem pela minha felicidade. Obrigada!

“Nada sobre nós sem nós. ”

Tema do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência (2004)

RESUMO

A educação especial inclusiva visa garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) enquanto modalidade de ensino transversal, desde a educação infantil à superior. Entretanto, uma lacuna comumente identificada se refere a implementação das práticas inclusivas no contexto do ensino médio. Para preencher tal lacuna, o estudo foi estruturado em três capítulos e tem como objetivo avaliar o conhecimento e a aplicação das diretrizes normativas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a partir da perspectiva de professores, familiares, gestores e alunos matriculados na rede pública de ensino no nível do ensino médio, identificando, com destaque, às demandas de um grupo de mães sobre os direitos educacionais dos seus filhos. Desta forma, 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 localizada na região do ABC Paulista e de um roteiro de entrevista semiestruturada com 11 participantes que atuavam na escola. Verificou-se que três dos quatro grupos apresentados (mães, professores, coordenadoras pedagógicas) possuem algum nível de conhecimento teórico sobre a política de educação especial inclusiva, ainda que todos os participantes, com exceção das coordenadoras pedagógicas, não relacionem os direitos educacionais ao texto da política instituída. Os alunos PAEE precisaram de auxílio das mães para identificarem os direitos legislados na política. Nos relatos, observou-se que a escola selecionada é reconhecida como uma referência na inclusão, seja por outras escolas ou pela própria comunidade escolar e apresenta serviços educacionais especializados importantes como o Atendimento Educacional Especializado e o professor atuante na sala comum com aluno PAEE. Diante das dificuldades enfrentadas (por exemplo, a formação dos professores em relação ao tema e a superlotação nas salas de aula) e das demandas mencionadas (presença de profissionais especializados e apoio governamental para superar os entraves estruturais do ensino médio), a figura do professor especializado é central no debate e representa a principal reivindicação dos entrevistados, especialmente das mães, que compreendem que o processo de aprendizado do filho é impactado negativamente devido à falta deste profissional e do serviço especializado realizado no contexto da sala comum. A judicialização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, por sua vez, se constitui atualmente como o principal caminho para concretizar os direitos dos alunos PAEE, por meio de práticas de empoderamento das mães para garantia dos direitos educacionais dos seus filhos, matriculados nas escolas comuns públicas. O estudo apresentou que a efetivação da política de educação especial inclusiva no ensino médio está relacionada ao reconhecimento social da política e a existência de esferas institucionais para reivindicação destes direitos, não sendo possível dissociar este movimento com a necessidade de enfrentamento dos obstáculos estruturais identificados neste nível de ensino.

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

ABSTRACT

Inclusive special education aims to guarantee access, permanence and learning for special education students as a transversal teaching modality, from early childhood education to higher education. However, a commonly identified gap refers to the implementation of inclusive practices in the context of high school. To fill this gap, the study was structured in three chapters and aims to assess the knowledge and application of the normative guidelines of the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008) from the perspective of teachers, family members, managers and students enrolled in the public school system at the high school level, identifying, with emphasis, the demands of a group of mothers about their children's educational rights. Thus, the research was characterized as a case study from the application of a systematic observation questionnaire in a public high school located in the region of ABC Paulista and a semi-structured interview script with 11 participants who act at the school. It was found that three of the four groups presented (mothers, teachers, pedagogical coordinators) have some level of theoretical knowledge about the inclusive special education policy, even though all participants, with the exception of pedagogical coordinators, don't associate the educational rights to the text of the instituted policy. The Special Education students needed help from their mothers to identify the rights legislated in the policy. In the reports, it was observed that the selected school is recognized as an inclusion reference, by other schools or by the school community, and presents important specialized educational services such as specialized educational assistance and the teacher working in the common room with special education students. In view of the difficulties faced (for example, teacher training in relation to the theme and overcrowding in classrooms) and the demands mentioned (presence of specialized professionals and government support to overcome the structural barriers of high school), the figure of the teacher specialist is central to the debate and represents the main claim of respondents, especially mothers, who understand that the child's learning process is negatively impacted due to the absence of this professional. In turn, the judicialization of special education in the perspective of inclusive education is currently the main way to realize the rights of special education students through practices of empowering mothers to guarantee the educational rights of their children, enrolled in schools common public. The study showed that the implementation of the inclusive special education policy in high school is related to the social recognition of the policy and the existence of institutional spheres to claim these rights, it is not possible to dissociate this movement with the need to face the structural obstacles identified at this level of education.

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

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Evolução do número de matrículas de alunos com necessidades educacionais específicas na Educação Básica no período de 1998 – 2018.....p. 24

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Caracterização dos participantes.....	p. 41
Tabela 02 – Categorias de análise.....	p. 42

LISTA DE SIGLAS

ABPEE – Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

ANC – Assembleia Nacional Constituinte.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial.

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

CONADE – Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

GPEEI – Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

LBI – Lei Brasileira de Inclusão.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

NAAH/S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

PNEE – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

UFABC – Universidade Federal do ABC.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 11
CAPÍTULO I – A HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	p. 17
CAPÍTULO II – O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DEMANDAS E REIVINDICAÇÕES.....	p. 28
2.1 Análise da interação do grupo “GPEEI: Mães e Pais”.....	p. 33
2.2 A relação entre universidade e sociedade civil.....	p. 36
CAPÍTULO III – AS DIRETRIZES NORMATIVAS NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO.....	p. 39
MÉTODO.....	p. 39
RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	p. 42
3.1 Considerações sobre a judicialização da educação especial inclusiva: a concretização dos direitos educacionais.....	p. 61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p. 65
ANEXOS.....	p. 70
APÊNDICES.....	p. 73

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 inclusiva objetiva, em sua essência, 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, eliminando qualquer conduta discriminatória e barreiras que o estudante possa enfrentar no ambiente escolar.

Historicamente, os atendimentos educacionais voltados às pessoas com deficiência e com transtornos possuíam caráter assistencialista, sem a preocupação de escolarizar estes grupos, e estavam acompanhados de outros hábitos sociopolíticos prejudiciais a socialização do PAEE (MENDES, 2006). A educação inclusiva compreende a complexidade do processo inclusivo 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).

Na educação inclusiva, as escolas são responsáveis pelo reconhecimento e atendimento das especificidades de cada estudante com a promoção de um ambiente que visa abarcar todos os estilos e ritmos de aprendizagem, valorizando a diversidade, adequando e adotando estratégias pedagógicas que garantem uma educação de qualidade (TOMELIN et al., 2018). Uma escola inclusiva implica a eliminação das barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais existentes, construindo relações que propiciem a participação plena de todos os alunos (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 (PNEE), 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 PNEE (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).

Segundo Garcia (2013), é possível notar uma redefinição do conceito de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, já que conceituações anteriores enfatizam a ideia de uma proposta pedagógica segregacionista, como por exemplo, o uso de classes especiais, e o novo entendimento ultrapassa esta compreensão ao destacar a disponibilização de recursos e serviços, a necessidade de uma formação específica dos profissionais para o atendimento deste público. As diretrizes descritas pelo documento evidenciam diretamente o atendimento educacional especializado (AEE), que possui a função de identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade aos alunos PAEE (BRASIL, 2008).

Os objetivos da PNEE (BRASIL, 2008) são fundamentados na garantia do AEE, da continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, da formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação, da participação da família e da comunidade, da acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação, da articulação intersetorial na implementação das políticas públicas e transversalidade da educação especial em todas as etapas de ensino. Neste 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 público-alvo da educação especial, como revelou o levantamento bibliográfico realizado (FELICIO, 2017).

Para proposição do estudo, foi conduzida uma revisão da literatura na plataforma Google Scholar, banco de dados indexados (SCIELO, Redalyc e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) que reúne documentos acadêmicos *online*, que direcionou a pesquisa, em um primeiro momento, usando as palavras-chave “inclusão”, “política” e “educação especial” truncadas, retornando nove estudos selecionados (MRECH, 1998; ARANHA, 2000; MACIEL, 2000; GARCIA, 2004; PAULON; FREITAS; PINHO, 2005; MENDES, 2006; MICHELS, 2006; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; LODI, 2013), dentre os quais os temas abrangem o conceito de inclusão e seus desdobramentos, documentos nacionais subsidiários a política de educação especial e a evolução da educação especial inclusiva no país.

Em um segundo levantamento, utilizou-se os descritores “educação especial” e “ensino médio” – sendo necessário o uso da função “título”, pois não se encontrava artigos relacionados estritamente ao ensino médio, mas sim, a política educacional de inclusão como um todo; nos cinco estudos selecionados (MELETTI; RIBEIRO, 2014; COSTAS; HONNEF, 2015; DE

MOURA MACHADO, 2016; MUTO, 2016; FELICIO, 2017), os temas eram voltados a atuação docente no ensino médio em relação aos estudantes PAEE e os indicadores educacionais.

Nota-se que o arcabouço teórico em torno da temática da educação especial no ensino médio está em construção, apresentando diversas lacunas, especialmente na observação e avaliação mais sistemática da articulação entre os atores envolvidos no processo educacional inclusivo – família, gestores, professores e alunos. As relações desenvolvidas por estes atores resultam na criação de alternativas para o avanço equitativo nas escolas, sendo fundamental para a efetivação das práticas defendidas pelo documento de 2008.

De maneira ilustrativa, cita-se o artigo de Muto et al (2016) que buscou, por meio de uma análise qualitativa de entrevistas semiestruturadas, investigar a relação família-escola em uma escola pública do interior paulista com a participação de quatro mães de alunos matriculados no ensino médio e que são PAEE. Dado o marco normativo da PNEE (BRASIL, 2008) e dos indicadores de matrícula no ensino médio, as autoras identificaram a evasão escolar como uma grande problemática em torno da relação entre ensino médio e educação especial inclusiva e entendendo que a família é essencial para o processo escolar, objetivou-se compreender as relações entre as famílias de alunos PAEE e a escola de ensino médio segundo a visão da família. Os resultados dos questionários, divididos em quatro eixos temáticos (inclusão, alunos público-alvo da educação especial na escola regular, família e escola e aluno público-alvo da educação especial no Ensino Médio) demonstraram que a falta de informações sobre os direitos educacionais aos estudantes PAEE neutraliza o poder dos pais de reivindicarem melhorias no processo de inclusão. Mesmo os pais tendo conhecimento sobre o direito à matrícula na escola regular do seu filho PAEE, os dados evidenciaram pouco conhecimento desse público sobre os serviços prestados pela educação especial inclusiva, para garantia da permanência e promoção do processo de ensino e aprendizagem na escola comum. As autoras destacam a necessidade de novos estudos sobre o tema para melhor compreender os fatores que estão envolvidos na relação escola/família, priorizando outras perspectivas – entender a parceria entre os dois atores por meio da gestão escolar, por exemplo.

Um dos principais elementos que facilitam e desenvolvem a relação entre família e escola é a comunicação, responsável por estimular o surgimento de alternativas aos problemas que são identificados no ambiente escolar. Na PNEE (BRASIL, 2008), a participação da família e da comunidade é assegurada, e a criação de mecanismos para impulsionar uma dinâmica de atuação é essencial. Como é observado em grande parte das escolas, as reuniões bimestrais, que são o principal momento de encontro entre familiares e professores, podem demandar muitos

assuntos que ultrapassam o tempo estimado. Logo, uma única reunião a cada dois meses pode impossibilitar a troca de informação para a promoção de uma aprendizagem mais funcional ao aluno.

Essas expectativas e sugestões expressam o cenário da realidade de alguns dos desafios que envolvem o processo de inclusão na escola regular e que podem, também, contribuir diretamente para o aumento do número de evasão escolar. Faz-se necessário uma receptividade mais ativa por parte da gestão escolar favorecendo a aproximação dos pais, estimulando diálogos para ouvir seus interesses e planejar estratégias de melhorias do processo inclusivo. Estas são algumas das condições indispensáveis para se estabelecer e/ou fortalecer uma relação de parceria entre escola e família.

A literatura brasileira sobre inclusão escolar apresenta importantes avanços nos últimos anos, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido em termos de investigação e contribuição ao tema. Para Meletti e Ribeiro (2014), entender as justificativas que estimulam o processo de evasão escolar é central para viabilizar o sucesso da política no ensino médio. Felício (2017) defende o aprofundamento de pesquisas relacionadas à formação docente e a outras perspectivas para se analisar a educação especial nas escolas públicas.

Considerando o número de estudos recuperados sobre temática a inclusão no ensino médio (n=06), na presente revisão sistemática da literatura brasileira, junto às recomendações dadas em estudos prévios sobre a importância da gestão escolar, professores e família em conhecer os suportes e instrumentos legais e institucionais que asseguram os serviços de educação especial nas escolas comuns (GLAT; PLETSCHE; DE SOUZA FONTES, 2007; MUTO et al, 2016), o diálogo mais estreito entre gestão escolar e família (MUTO et al, 2016), e as recomendações de articular as diversas perspectivas dos atores em torno da mesma temática, o presente estudo teve como objetivo identificar as demandas de um grupo de mães sobre os direitos educacionais dos seus filhos, assim como avaliar o conhecimento e a aplicação das diretrizes normativas presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a partir da perspectiva de professores, familiares, gestores e dos alunos matriculados na rede pública de ensino no nível de ensino médio.

Esta pesquisa pertence ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva (GPEEI) da Universidade Federal do ABC (UFABC), que busca mapear as demandas sociais relacionadas à educação especial inclusiva, presentes no contexto social e educacional público da região do ABC Paulista, com o propósito de produzir conhecimentos científicos que reflitam sobre tais demandas, assim como encaminhamentos que possam resolvê-las, a partir da parceria entre universidade e comunidade externa, gerando retorno social e contribuindo na criação de

políticas públicas regionais. Sua missão principal é garantir ações inclusivas efetivas que envolvam a transversalidade da educação especial inclusiva, desde a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, assim como a transição entre ensino médio - Universidade Federal do ABC e mercado de trabalho.

A escola selecionada para o estudo de caso já é parceira do GPEEI e apresenta grande interesse em desenvolver ações que promovam avanços na área inclusiva. Assim, o trabalho foi dividido em três capítulos. O primeiro capítulo apresentou um histórico normativo sobre a educação especial, com destaque ao processo nacional até a construção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Com a ascensão deste documento, a análise foi focada em suas normas e seu reflexo nas matrículas dos alunos PAEE na educação básica. Por fim, foi discutido a etapa do ensino médio e os desafios no acesso e permanência deste grupo de alunos. Com base em dados e estudos teóricos, almejou-se justificar a relevância deste estudo para a área.

Por sua vez, o segundo capítulo visou compreender o papel dos movimentos sociais na construção de uma sociedade inclusiva, refletindo sobre o protagonismo da pessoa com deficiência e as demandas das famílias, que participam e defendem o processo inclusivo dos filhos, destacando o contexto educacional. A partir do entendimento teórico da ação dos movimentos sociais, aprofundou-se a discussão com a apresentação do grupo “GPEEI: Mães e Pais”, criado com o objetivo de estabelecer um canal de comunicação entre os familiares envolvidos com o grupo de pesquisa em relação aos direitos de seus filhos em sala de aula. Com uma análise do histórico de mensagens do grupo, verificou-se as principais formas de engajamento e se o objetivo inicial de disseminar os direitos educacionais previstos em legislação está sendo cumprido. O capítulo foi encerrado com uma breve apresentação sobre a importância da relação entre universidade e sociedade civil para a formulação e implementação de políticas públicas, como foi observado na dinâmica entre os pais da comunidade externa e o GPEEI da UFABC.

O terceiro capítulo objetivou identificar os serviços e a situação inclusiva no ensino médio à luz dos diferentes atores sociais, como escola (professores e gestores), família, universidade (GPEEI) e os próprios alunos PAEE enquanto protagonistas do processo educacional. A partir do estudo de caso de uma escola pública do ensino médio, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas e de um questionário de observação sistemática, buscou-se avaliar o conhecimento destes agentes em relação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além de entender como suas experiências individuais dialogam com as diretrizes normativas estabelecidas por este documento. Por fim, apresentou-

se uma discussão sobre a judicialização da educação especial, elemento identificado pelos participantes do estudo como o principal caminho para a efetivação dos direitos dos alunos PAEE.

Além de gerar um compilado de informações que possam preencher as lacunas identificadas nos estudos anteriores (MELETTI; RIBEIRO, 2014; COSTAS; HONNEF, 2015; DE MOURA MACHADO, 2016; MUTO, 2016; FELICIO, 2017) na área de inclusão no ensino médio, a hipótese que se tinha ao início do estudo foi verificar se há a necessidade de maior apropriação do documento perante os diversos atores que participam do processo escolar, oferecendo meios para a reivindicação dos direitos educacionais destes estudantes, por meio de serviços educacionais especializados no contexto da escola inclusiva. É fundamental mencionar que tal documento normativo passou por uma atualização e, em seu lugar, foi publicado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que prevê o retrocesso do processo de escolarização substitutivo à sala de aula comum na escola regular, assim como delega à família a responsabilidade da escolha (BRASIL, 2020), retirando a função do Estado de garantir o direito à educação para todos. Ademais, tem-se como base o modelo biomédico da deficiência, marcada no corpo e, em função disso, o aluno pode estudar na escola especial, escola regular, classe comum ou classe especial; já os estudantes sem deficiência ou sem transtorno tem uma única opção de estudo: a classe comum para todos, na escola regular.

Entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e o Conselho Federal de Psicologia publicaram sobre o retrocesso do Decreto nº 10.502/2020, o que fortalece ainda mais as orientações descritas na PNEE (2008) como garantia do direito educacional inclusivo, no qual o Atendimento Educacional Especializado deve ocorrer no contraturno como complementar ou suplementar ao ensino comum.

Assim, espera-se que este estudo auxilie a compreender a inclusão escolar enquanto processo social complexo que envolve os diferentes segmentos sociais, sobretudo no ensino médio, que ainda carece de serviços educacionais especializados, principalmente, na classe comum. Refletir sobre como está ocorrendo a inclusão escolar no ensino médio torna-se relevante ao defender a Educação Especial Inclusiva enquanto modalidade escolar transversal que perpassa todas as etapas e modalidades escolares (BRASIL, 2008).

CAPÍTULO I – A HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante um longo período, a educação especial foi compreendida como um sistema educacional diferenciado e paralelo ao ensino regular, com função substitutiva ao ensino comum. O seu marco inicial data o século XVI com o questionamento de alguns especialistas, como médicos e pedagogos, sobre a possibilidade de aprendizado de indivíduos considerados socialmente ineducáveis. A conduta padrão consiste na institucionalização dos cuidados ao grupo por meio de asilos, manicômios e hospitais, com a justificativa de proteção e amparo físico e mental adequado (MENDES, 2006). A segregação é o traço característico da relação entre o grupo de pessoas com deficiência e o corpo social, na qual a estrutura das sociedades permitia a marginalização e a não efetivação de direitos individuais e coletivos (MACIEL, 2000). Simultaneamente, há uma expansão no processo de escolarização obrigatória, que resulta, no século XIX, na criação das classes especiais nas escolas regulares, já que se verifica a inabilidade das instituições em atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência nas turmas comuns e justifica-se por meio da criação dessas classes, o melhor atendimento às demandas educacionais deste público-alvo.

A entrada de pessoas com deficiência nas escolas acompanhou o movimento de acesso à escolarização da população em geral e a inclusão desta categoria adquire força a partir do final do século XX, especificamente nos anos de 1990, com os avanços da democratização de ensino. Movimentos internacionais anteriores, porém, foram de fundamental importância na criação de documentos que introduziram a necessidade de construção de políticas educacionais inclusivas nos anos seguintes. Citam-se a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamada em 09 de dezembro de 1975 e aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que reitera que as pessoas com deficiência gozam dos mesmos direitos que todos os demais indivíduos, e o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, de 1982, com o objetivo de promover a “igualdade” e “participação plena” deste grupo na sociedade e no desenvolvimento. Ambos documentos apresentam a recomendação explícita da eliminação dos obstáculos atitudinais, estruturais e técnicos que impedem o acesso e a participação das pessoas com deficiência em atividades sociais, culturais, políticas, dentre outras (MAZZOTTA; D’ANTINO, 2011).

Nos anos de 1970 e 1980, verifica-se de maneira predominante, inclusive no Brasil, o acesso de pessoas com deficiência nas escolas regulares a partir do princípio da normalização, isto é, uma colocação seletiva do aluno em classes comuns, não existindo a presença de um

atendimento especializado ou professor especializado em educação especial no ensino. Cabe unicamente ao aluno a responsabilidade de permanecer e acompanhar as aulas (MRECH, 1998). A título de exemplo, o Ministério da Educação (MEC) cria, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gestão da educação especial no país, que fomentou algumas ações voltadas à integração do público-alvo nas escolas, mas eram iniciativas isoladas com campanhas de cunho assistencialista.

A década de 1990, por sua vez, é marcada pela elaboração do documento de maior expressão na busca por uma política de educação inclusiva em âmbito internacional: a Declaração de Salamanca. Em junho de 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, contou com a presença de 88 países e 25 organizações internacionais e estabeleceu pontos de reflexão e mudanças. A declaração proclama que:

- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades;
- escolas regulares, que possuam tal orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos;
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) fortaleceu o processo de inclusão escolar e propôs uma mudança definitiva de perspectiva ao promover o acesso de pessoas com deficiência nas escolas regulares apoiado a uma série de serviços da área da educação especial, permitindo sua participação e permanência. Abriram-se espaços para o desenvolvimento de teorias e práticas inclusivas em diversos países.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 instituiu, em seu artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e no artigo 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), ressaltando princípios inclusivos ao assegurar o combate às desigualdades que impedem o desenvolvimento educacional dos estudantes e buscando a efetivação de um direito social estruturante na sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, consolida a política de educação voltada a inclusão. A defesa da presença do público-alvo da educação especial nas escolas e turmas regulares é respaldada com a garantia de professores especializados, currículos adaptados e tecnologia assistiva. O capítulo V, “Da Educação Especial”, da LDB descreve em seu artigo 59 que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Os eixos apresentados pela LDB contribuem para a continuidade do processo de mudança da concepção de educação especial. Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei Nº 7.853/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, e estabelece que a educação especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, ela não é mais interpretada como um modelo oposto a educação comum, mas sim, integrante do mesmo projeto pedagógico.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2/2001, possui o texto centrado em dois principais temas: (1) a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais específicas e (2) a formação do professor (BRASIL, 2001). Em relação ao primeiro ponto, determina-se que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, sendo de responsabilidade total das escolas a garantia do atendimento aos educandos; amplia-se o caráter da educação especial para realizar o AEE complementar ou suplementar à escolarização. No artigo 08º, institui-se que:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

[...]

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou

suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001).

No segundo tema, nota-se que a conceituação do professor habilitado para atuar em classes comuns com o PAEE é central no texto apresentado: é capacitado aquele que comprove que, em sua formação, de nível médio ou superior, teve conteúdos sobre educação especial e desenvolveu competências para perceber e atender as necessidades educacionais dos alunos, tendo o conhecimento necessário para flexibilizar a ação pedagógica e avaliar o processo educativo do indivíduo.

No tocante da formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que prevê que as instituições de ensino superior devem apresentar, em sua organização curricular, uma formação docente direcionada à diversidade e que abranja conteúdos sobre as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial. As grandes lacunas identificadas pelos próprios profissionais da área para o exercício adequado de uma política de educação especial eram a formação ou capacitação recebida, que causavam despreparo e falta de conhecimento (PLETSCH, 2008). Por esse motivo, é visto um expressivo movimento institucional de promoção de normas que possibilitem a qualificação apropriada dos professores. Tal luta ocorre até os dias atuais, ao se deparar com a Meta nº 4, mais especificamente estratégia 4.16 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) ao propor conteúdos curriculares mínimos nos cursos de formação inicial e continuada de professores sobre as estratégias inclusivas a serem delineadas no processo pedagógico da escola regular.

Em 2003, o MEC implementa o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que objetiva transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivo, propiciando um processo de formação de gestores e educadores nos municípios para que haja a efetivação do direito de acesso universal à escolarização, já previsto na Constituição, e à oferta do AEE com a garantia da acessibilidade.

É relevante pontuar que a educação especial na perspectiva inclusiva é entendida a partir de um processo social complexo como um todo, que envolve os diferentes segmentos escolares (BENITEZ; DOMENICONI, 2015). A intersetorialidade, isto é, mecanismos de integração de ações e saberes de diferentes setores para a resolução de problemas públicos, é fundamental para o sucesso desta política pública. Neste sentido, o Decreto nº 5.296/2004 impulsiona a inclusão educacional e social ao estabelecer normas e critérios para a garantia da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. O Programa Brasil Acessível, do extinto Ministério das Cidades, é implementado nesta conjuntura de promoção de ambientes

urbanos acessíveis e oferecimento de suporte as medidas que garantem o acesso universal aos espaços públicos.

O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, dispõe sobre a incorporação da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e intérprete de Libras, além de instituir o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

De modo específico ao grupo de altas habilidades, em 2005, é criado os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, que organiza centros de referência na área para o atendimento educacional e apoio pedagógico especializado. As ações envolvem, principalmente, a orientação familiar e a formação continuada dos professores para o acolhimento e permanência destes alunos na rede pública de ensino. É fundamental ressaltar que tais núcleos carecem de indicadores de avaliação para verificar a devida efetividade das ações desenvolvidas nesse escopo.

No ano de 2006, o MEC divulga o documento “Experiências Educacionais Inclusivas” composto por vinte artigos que relatam experiências e boas práticas de ensino que promovem a inclusão escolar de todos os alunos, valorizando diferentes metodologias de aprendizado e gestão. O conteúdo apresentado foi encaminhado pelos municípios-polo do Programa Educação Inclusiva de 2003, indicando as potencialidades e limitações da política para a sua real efetividade a nível nacional.

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresenta, dentro do conjunto de programas para melhorar a educação brasileira em todos os níveis, eixos centrais como: a formação de professores para a educação especial, a garantia da acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a inserção de salas de recursos multifuncionais, o monitoramento do acesso à escola dos indivíduos contemplados pelo Benefício de Prestação Continuada, entre outros. O documento reafirma a abordagem que objetiva superar a oposição entre educação regular e educação especial.

A construção e mudanças normativas da educação especial no Brasil, sintetizadas e descritas neste capítulo, culminaram na elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Como apresentado na seção “Introdução”, o documento foi criado pela Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial visando orientar as ações das políticas públicas nacionais de educação especial. Em outras palavras, é um texto norteador para a formulação das políticas públicas da área, estabelecendo diretrizes – não é uma legislação em si, mas uma indicação do que se espera das ações governamentais na área.

O documento alinhou as práticas brasileiras de educação especial com as normas definidas a âmbito internacional a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, documento no qual o Brasil é signatário. Aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, os Estados-Partes assumem o compromisso de assegurar um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, formando ambientes que maximizem o desenvolvimento escolar e social compatível com o objetivo de participação e inclusão a fim de garantir que:

- a) as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação (BRASIL, 2009a).

O comprometimento institucionalizado da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) integra a educação especial a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às demandas educacionais apresentadas pelos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Posteriormente, em 2016, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) é instituída com base na Convenção e reitera a concepção de educação inclusiva presente no documento de 2006. A LBI, Lei nº 13.146/2015, representa um avanço significativo na institucionalização dos direitos das pessoas com deficiência sob diversas áreas da sociedade brasileira (saúde, transporte, assistência social e mais), garantindo a igualdade de oportunidades, a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal e o exercício pleno da cidadania. No tocante a educação, o capítulo IV dedicado ao tema assegura, em seu artigo 28, o aprimoramento dos sistemas educacionais em todos os níveis e modalidades com o objetivo de garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem mediante a oferta de serviços, recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva que eliminem as barreiras e promovam a inclusão (BRASIL, 2015a).

Na linha temporal apresentada, é relevante observar os dados oficiais referentes ao acesso e as matrículas dos alunos com necessidade educacionais específicas nas redes de ensino (pública e privada), considerando todas as etapas da Educação Básica – informações contidas no próprio documento nacional, que é alvo de análise, e divulgadas pelo Censo

Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica. Apesar da existência de um direcionamento teórico já voltado a abordagem educacional inclusiva na década de 1990, no ano de 1998, por exemplo, é verificado um grande número de matrículas do PAEE nas escolas especiais e classes especiais, sendo responsáveis por cerca de 87% (293.403) das matrículas gerais (337.326). A última década do século XX inaugura a instituição das normas inclusivas, então, nota-se que os impactos de implementação da política pública são mais efetivos ao longo dos anos de 2000, avançando ainda mais a partir de 2008.

Em 2002, ano posterior a implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por exemplo, verifica-se 448.601 matrículas totais, sendo 337.897 direcionadas as escolas e classes especiais, representando uma diminuição de 12% em relação ao ano de 1998. No Gráfico 1, é possível notar um aumento quase constante do número de matrícula (verifica-se oscilações nos anos de 2007 e 2009), assim como um crescimento expressivo do acesso do PAEE em classes comuns. A partir da construção de um forte arcabouço legal em prol da presença destes estudantes no ensino regular nas classes comuns, com a disponibilidade de recursos e serviços, é perceptível a evolução dos números:

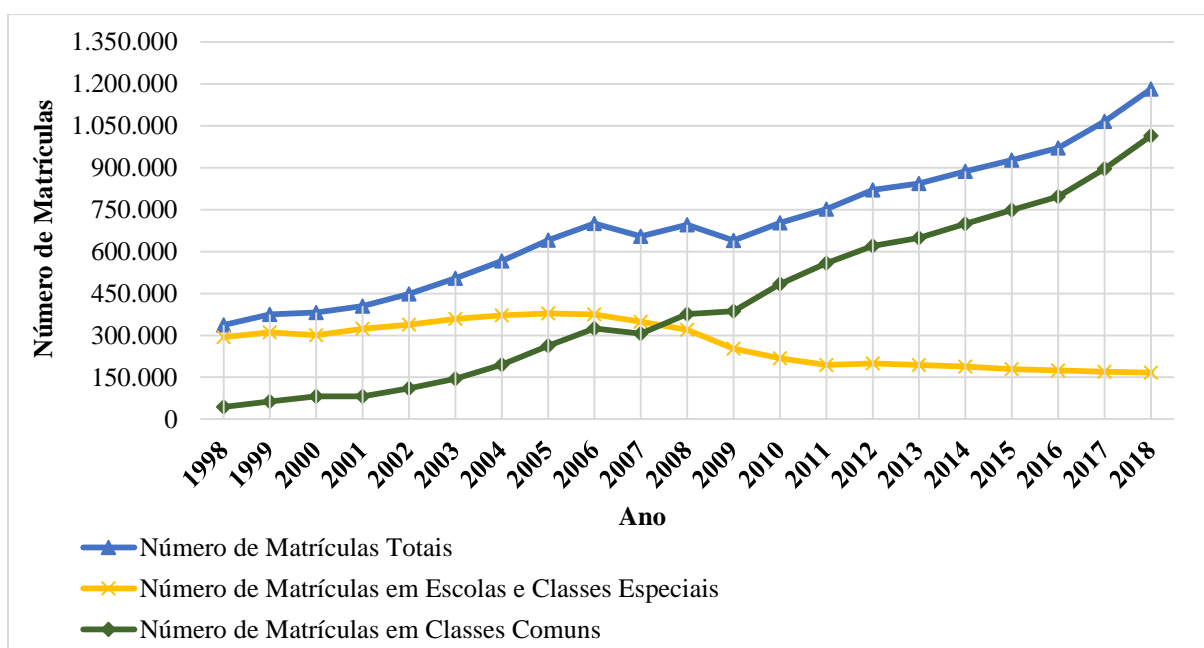


Gráfico 01 – Evolução do número de matrículas de alunos com necessidades educacionais específicas na Educação Básica no período de 1998 – 2018. Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP.

Um dos pontos mais importantes da análise do gráfico está relacionado ao momento de inversão do padrão, isto é, quando o número de matrículas em escolas e classes especiais se torna menor que o número de matrículas em classes comuns, que ocorre justamente em 2008, ano de promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O documento é central, pois reúne em somente um marco normativo todas as

principais conquistas relacionadas a ação educacional inclusiva no Brasil, que foi sendo progressivamente instituídas, e estabelece diretrizes concretas, evidenciando os direitos do PAEE, seja para o próprio grupo da política ou para os gestores, profissionais, familiares e demais atores interessados.

A partir de 2008, há um distanciamento cada vez maior entre o número de matrículas em classes comuns e o número de matrículas em escolas e classes especiais, atingindo, em 2018, a proporção de 85,9% das matrículas totais presentes no ensino regular nas classes comuns. O crescimento do número de matrículas totais segue a tendência do aumento das matrículas em classes comuns, resultando em uma diminuição gradual e constante das matrículas nas escolas e classes especiais.

Embora o acesso seja imprescindível e seja um indicativo importante para entender a eficácia e efetividade da política educacional, como é compreendido nos dados descritos, 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 classes comuns, poucos alunos utilizam algum serviço educacional especializado. A PNEE (BRASIL, 2008) compreende a necessidade de assegurar meios para que a experiência educacional seja completa, isto é, com acesso, permanência, participação e conclusão.

Uma das garantias mais centrais previstas no documento é o Atendimento Educacional Especializado, que “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos” (BRASIL, 2008, p. 10). Em 2006, o MEC publica o primeiro documento que define o AEE a ser implementado em salas de recursos multifuncionais. O Decreto nº 6.571 que dispõe sobre este serviço, aprovado em 2008, é implementado através da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial que, em seu artigo 5º, aponta que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009).

Durante todo o processo de escolarização do aluno esse atendimento deve estar vinculado com a proposta pedagógica do ensino comum. As atividades desenvolvidas são organizadas de modo a combinar o ensino nas classes comuns das escolas regulares públicas

com o AEE acontecendo no contraturno, e englobam ações como programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva.

Na LBI, em seu artigo 28, inciso III, são assegurados o desenvolvimento, a implementação e o acompanhamento de um projeto pedagógico que institucionalize o AEE e outros serviços, com adaptações necessárias para atender às características de cada estudante com deficiência, garantindo seu pleno acesso ao currículo escolar em condições de igualdade para o exercício da sua autonomia. Ademais, a legislação ainda institui, no inciso VII, o planejamento de estudo de caso, da elaboração de plano de AEE, assim como da organização de serviços e recursos de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015a).

Com a garantia da transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, a forma como o AEE é aplicado está diretamente relacionado com o nível de ensino e realidade em que o aluno se encontra. Na educação infantil, por exemplo, o AEE ocorre por meio de serviços de estimulação precoce, que buscam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em conjunto com as ações das áreas da saúde e assistência social. Na educação básica, entende-se que o acompanhamento e avaliação dos serviços oferecidos é fundamental para assegurar o desenvolvimento dos alunos e sua socialização com a coletividade.

Neste aspecto, é conveniente apontar um elemento que influencia nas dinâmicas de aplicação do AEE: a organização dos sistemas de ensino. Disposto no artigo 211 da Constituição de 1988, instituiu-se que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizem seus sistemas de ensino em regime colaborativo. Os municípios devem atuar, prioritariamente, na educação infantil e no ensino fundamental (ciclo I) e os estados e o Distrito Federal com atuação centralizada no ensino fundamental (ciclo II) e no ensino médio (BRASIL, 1988). Com a competência das unidades federativas na 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. O estado de São Paulo, por exemplo, dispõe na Resolução 68 da Secretaria de Educação, de 12 de dezembro de 2017, sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. No texto da resolução, define-se o AEE, o público-alvo, os procedimentos para pedido e requisitos para a autorização, e informações gerais de organização das salas de recursos e

profissionais atuantes no atendimento (SÃO PAULO, 2017), reforçando os princípios descritos na PNEE (2008).

Observa-se o ensino médio como uma etapa que enfrenta, além dos problemas comuns a todos os níveis de escolarização da educação especial, como falta de profissionais especializados, 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 – problemáticas que são intensificadas sob a perspectiva do público-alvo da educação especial.

Segundo Krawczyk (2011), as limitações e barreiras do ensino médio na atualidade são reflexos de um processo de democratização da educação pública brasileira tardio, e que ainda está inacabado. 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, que garante o acesso de todos ao ensino médio público e a oferta deste nível educacional, com prioridade, a todos que o solicitarem (BRASIL, 2009b); os desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades são presentes. A autora aponta que, para alguns segmentos sociais, o ensino médio é compreendido como uma etapa natural, é o padrão a ser seguido já que há uma forte motivação para a conclusão do mesmo, seja devido ao ingresso em uma universidade ou a possibilidade de uma recompensa material por parte dos pais. No entanto, outros grupos sociais – sendo estes, a grande parte da população brasileira – não apresentam em seu histórico familiar, no seu capital cultural, um vínculo com o ensino médio. Logo, a motivação não é mesma, especialmente ao se considerar o nível de responsabilidade que o adolescente deste grupo adquire ao adentrar neste período de transição para a fase adulta: a necessidade de contribuir com a renda familiar ou de auxiliar na criação dos irmãos enquanto os pais estão trabalhando, por exemplo, são situações que representam o dilema de muitos jovens, e que pesam na decisão de seguir ou não com os seus estudos, e refletem nas taxas de evasão escolar, distorção idade-série e mais.

Quando esta discussão é conduzida para exclusivamente o público-alvo da educação especial, nota-se que os problemas enfrentados pelo grupo apresentam importantes singularidades e, que ao serem analisados a luz das dificuldades gerais, podem ser agravados, como os efeitos da superlotação nas salas de aula no processo de aprendizagem. Cabe citar alguns dados estatísticos para demonstrar o cenário do acesso ao ensino médio pelo PAEE.

Em 1998, observa-se que das 293.403 matrículas totais apenas 1.705 estão localizadas no ensino médio; isso representa menos de 1% das matrículas. Em 2006, oito anos depois, somente 14.150 das 700.624 matrículas anuais foram voltadas ao ensino médio, isto é, 2%. Em

2018, ano com o melhor índice de matrículas totais e em classes comuns no período analisado, há 1.181.276 matrículas totais com 116.287 direcionadas ao ensino médio, resultando em um crescimento para 9,84% desta relação.

Os dados do Censo Escolar mostram um número baixo de estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino médio e revelam que as matrículas dos alunos PAEE estão concentradas no ensino fundamental, demonstrando que a maioria deste grupo não avança para as etapas subsequentes (LAPLANE, 2014). Logo, o acesso já apresenta barreiras que são agravadas quando analisada as condições de permanência deste grupo – o capítulo III apresentará, por meio do estudo de caso, as questões que envolvem a sua permanência e participação plena.

O aspecto positivo dos dados apresentados está no constante crescimento do número de matrículas, mesmo que seja de modo gradual. A tendência de aumento das matrículas do PAEE no ensino médio, assim como em todos os níveis educacionais no contexto brasileiro, é promissora a partir dos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mas ainda não contempla, como indicado anteriormente, os dados de permanência, que é fundamental para a efetividade do processo inclusivo, em termos de questões pedagógicas e sociais para o público-alvo da política.

Com a recuperação histórica do processo inclusivo no Brasil é necessário recuperar a literatura de movimentos sociais e o papel das famílias neste processo. Reflete-se sobre o protagonismo da pessoa com deficiência e as demandas presentes no discurso das famílias brasileiras relacionadas ao processo inclusivo dos seus filhos.

CAPÍTULO II – O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS DEMANDAS E REIVINDICAÇÕES

O período de redemocratização no Brasil é marcado pela defesa da cidadania e a presença dos movimentos sociais na construção de dispositivos do texto constitucional de 1988 e, conseqüentemente, na formulação de políticas públicas – com destaque às políticas de cunho social. No final da década de 1970, a mobilização da sociedade civil em diversas pautas e demandas adquiriu força com o processo gradual de abertura política, atingindo o seu ápice ao longo da Assembleia Nacional Constituinte (ANC). A participação popular ocorreu por meio dos canais institucionalizados pelo Regimento Interno da Assembleia Nacional Constituinte, isto é, audiências públicas e emendas populares e da criação de fóruns de debate e de acompanhamento das atividades do processo constituinte por todo o país (NASCIMENTO, 2013).

Ainda que a participação dos movimentos sociais não tenha sido constante durante a Constituinte, as reivindicações populares conquistaram um grande espaço na ANC, o que refletiu na garantia dos diversos direitos fundamentais presentes na Constituição Cidadã. Segundo o levantamento realizado por Brandão (2011), entre novembro de 1986 e setembro de 1988, são identificados cerca de 225 eventos de ações coletivas que estão relacionadas ao período da constituinte e é possível observar que esta mobilização social institucionalizou a relação entre os atores do parlamento e a sociedade civil, ocasionando um mecanismo de aceitação dos grupos e de suas demandas.

Para Gohn, os movimentos sociais são compreendidos como “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2011, p.335). A partir de diferentes estratégias e formas de comunicação, os movimentos sociais são atores centrais na participação e construção de ações públicas que representam, majoritariamente, a busca por inclusão social e a garantia de direitos. De acordo com Lambertucci (2009, p. 72), “as contribuições dos movimentos e organizações sociais impactam as políticas públicas e são garantias de execução, isto significa uma mudança na relação com a sociedade civil e um autêntico reconhecimento do papel das entidades”.

Simultaneamente ao período de redemocratização política no país, o movimento de pessoas com deficiência surge sob a perspectiva do protagonismo de atuação do grupo e de seu posicionamento como agente político. A obra “História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil”, publicada em 2010 por meio da Secretaria de Direitos Humanos e da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, contou a trajetória deste grupo no país, sendo o primeiro registro no âmbito público que sintetiza e apresenta a luta

das pessoas com deficiência por seus direitos. Como afirma Lanna Júnior (2010), autor que compilou o livro, embora seja possível verificar iniciativas direcionadas às pessoas com deficiência durante o século XX, somente a partir do final dos anos de 1970 que as reivindicações e demandas se transformaram em um movimento político consolidado e liderado pelo próprio grupo.

Ao longo do século XIX foram fundadas as primeiras organizações estatais voltadas a este grupo: as escolas Imperial Instituto dos Meninos Cegos e Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente denominado como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). As poucas ações do Estado destinadas às pessoas com deficiência possuíam um caráter caritativo e assistencialista, não apresentando o desenho e a configuração de uma política pública (BRASIL, 2008).

No século seguinte, identificando a persistente ausência do Estado, a sociedade civil começou a se organizar de maneira mais sistemática, e entidades associativas foram criadas com a iniciativa de familiares e profissionais de saúde e educação envolvidos na área. Em 1935, na cidade de Belo Horizonte, foi criada a primeira Sociedade Pestalozzi, associação voltada ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual, que se expandiu posteriormente por todo o país. Sua fundação ocorreu por iniciativa de diversos pais, que pressionaram o governo estadual a convidar a psicóloga e pedagoga Helena Wladimirna Antipoff no intuito de orientar a elaboração de serviços especializados para alunos com deficiência intelectual ou transtornos globais do desenvolvimento (FERREIRA, CABRAL FILHO, 2013). Já em 1954, no Rio de Janeiro, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Conforme afirma Cardozo (2017), os movimentos iniciais de inclusão das pessoas com deficiência aconteceram por meio da educação, um espaço de cidadania. Durante o processo de organização da sociedade civil, outras entidades foram criadas com o objetivo de serem espaços de apoio e convivência dado que as situações e dificuldades cotidianas entre os participantes se assemelhavam. Mesmo sem avanços expressivos no tocante da garantia de direitos, o desenvolvimento e a figura das associações foram centrais para a formalização de uma consciência coletiva em torno desta luta, que resultou em um movimento político institucionalizado das pessoas com deficiência na arena pública a partir dos anos de 1970 (MAIOR, 2015).

De acordo com Lanna Júnior (2010), durante este período surgiram as primeiras entidades formadas e dirigidas por pessoas com deficiência, contrapondo-se ao modelo de associações. Até então, as organizações não possuíam muitos elementos formais e as iniciativas não apresentavam um objetivo político definido. O movimento intensificado no final da década

de 1970 posiciona a pessoa com deficiência como agente político ativo na transformação da sociedade brasileira.

Foi realizado, em outubro de 1980, o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em Brasília com o objetivo de: (1) criar diretrizes para a organização do movimento a nível nacional, (2) construir uma pauta comum de reivindicações com a priorização de determinadas demandas e (3) definir critérios de reconhecimento para que as entidades integrassem a Coalizão Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, englobando todas as áreas de deficiência. A existência de diversos tipos de deficiência e os diferentes cenários socioeconômicos, culturais e pessoais vivenciados por cada indivíduo reflete a complexidade de representar em uma única agenda a pluralidade de interesses e necessidades; o esforço em estabelecer uma pauta comum, como ocorreu neste evento, possibilitou uma articulação mais coesa e ações mais efetivas a partir das reivindicações.

Em 1981, o I Congresso Brasileiro das Pessoas com Deficiência foi realizado na cidade de Recife com a intenção de fortalecer a atuação política do movimento a partir de várias frentes de enfrentamento. A crescente mobilização em torno de eventos e a articulação entre grupos que representavam as demandas populares culminaram na participação ativa durante a ANC. Um momento importante para que as pessoas com deficiência fossem protagonistas na discussão de direitos sociais foi o ciclo de encontros “A Constituinte e os Portadores de Deficiência”, realizado em várias capitais brasileiras pelo Ministério da Cultura entre 1986 e 1987, que possibilitou o debate e a estruturação das reivindicações de direitos e garantias. Uma das reivindicações centrais levantadas nesses encontros era de que o texto constitucional não consolidasse a tutela, mas sim, a autonomia. No mesmo ano (1986), é constituída a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) por meio do Decreto Nº 93.481; ainda que de modo tímido, ganhando forças somente na década de 1990, o órgão interministerial buscava alinhar políticas públicas em prol dos direitos da pessoa com deficiência e surge por meio do trabalho realizado do Comitê Nacional para Educação Especial, criado em 1985 para elaborar diagnósticos, estabelecer prioridades de atuação e propor meios que promovessem a universalização do atendimento às pessoas com deficiência e com altas habilidades.

O movimento iniciado no final da década de 1970 apresentou como principal demanda a igualdade de direitos e, desta forma, a sua defesa consistia em garantir que o tema fosse tratado de forma transversal em todo o texto constitucional. Até a Constituição de 1988, a única referência constitucional em relação aos direitos das pessoas com deficiência era a Emenda nº

12 de 1978, também conhecida como Emenda Thales Ramalho, que define em seu artigo único que:

- É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:
- I. educação especial e gratuita;
 - II. assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;
 - III. proibição de discriminação, inclusive quanto a admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;
 - IV. possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. (BRASIL, 1978).

Diversas reivindicações debatidas durante o processo da década de 1980, e que se refletiu nas pautas da ANC, foram incorporadas ao texto final da Constituição Cidadã como, por exemplo, o rompimento com a trajetória de tutela e do viés caritativo. De maneira geral, os artigos presentes na Constituição asseguram formas efetivas de proteção social e representam a luta política e normativa deste grupo ao longo do período.

As instâncias de participação e controle social se consolidaram após a redemocratização do país e estimularam a criação de conselhos e comitês. Em 1999, é instituído o Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência (CONADE), entidade deliberativa defendida como uma representação legítima pelos movimentos sociais, já que fortaleceria as ações da CORDE (CARDOZO, 2017). Estes órgãos simbolizaram um importante ponto de mudança na institucionalização do tema em relação a organização administrativa brasileira. Anteriormente, as ações do Estado se caracterizavam como desarticuladas, sem continuidade e não abrangentes. A partir da estruturação, as ações governamentais são configuradas como políticas públicas, atingindo formas amplas e intersetoriais. Ao longo de todo o processo, os movimentos sociais se fizeram presentes buscando garantir a interlocução com o Estado, ocupando os espaços deliberativos e não oferecendo abertura para decisões estatais unilaterais, postura que é verificada até os dias atuais (FERREIRA; CABRAL FILHO, 2013).

Conduzindo a discussão para o campo da educação que, historicamente, é uma das políticas que mais mobilizaram a participação social, o reconhecimento dos agentes durante o processo de inclusão e a colaboração entre eles foi fundamental para o bom resultado das políticas públicas que foram instituídas. Neste sentido, apresenta-se a figura da família no contexto dos movimentos sociais e na implementação das políticas educacionais (DOS SANTOS, 1999).

Como apresentado, as associações e organizações não governamentais foram as principais entidades que atendiam e ofereciam serviços a este público até meados da década de 1980 e, na grande maioria dos casos, os pais eram os fundadores destas organizações e principais reivindicadores dos direitos dos filhos. O protagonismo nacional adquirido pela

pessoa com deficiência durante a fase de redemocratização e construção da Constituição de 1988 não anulou a participação de outros agentes, mas sim, fortaleceu os laços de colaboração e apoio; no cenário educacional, a figura da família se tornou ainda mais relevante.

Mesmo que o papel da família como parceiro no processo de inclusão escolar tenha sido, por diversas vezes, menosprezado devido à falta de diálogo e da elaboração conjunta de estratégias de ação entre os profissionais e os familiares (DOS SANTOS, 1999), a presente análise ressalta que os avanços conquistados nas políticas públicas de educação especial no Brasil foram acompanhados, via de regra, pelo engajamento e pela garantia da participação dos pais durante o processo. A importância da participação familiar se reflete em normas de diferentes legislações.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), em seu artigo 59, indica que os pais devem ser considerados parceiros ativos nos processos de tomada de decisão, sendo encorajados a participar das atividades escolares em casa junto com os filhos, acompanhando a aprendizagem e o desenvolvimento, e das atividades na escola, estabelecendo uma colaboração com os professores e gestores. No artigo seguinte, destaca-se que os governos devem conduzir a promoção de parceria com a família, fomentando o desenvolvimento de organizações deste tipo para ser um agente envolvido na formulação e implementação de políticas públicas.

A comunidade também é identificada como elemento importante durante este processo, mas a tarefa de educar uma criança com necessidades educacionais específicas é centralizada entre os pais e os profissionais de educação. A LDB (1996) institui, no artigo 12, que é responsabilidade dos estabelecimentos de ensino e dos professores a promoção de uma articulação com as famílias e a comunidade.

O documento “Experiências Educacionais Inclusivas” (2006), derivado do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, expressa, em praticamente todos os relatos, a importância da família para que o processo de inclusão seja concretizado. O acolhimento, as conversas, o planejamento conjunto e a cooperação nas estratégias de ação são etapas fundamentais para que o atendimento e serviços especializados sejam viabilizados de acordo com as necessidades educacionais de cada aluno com deficiência.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a participação da família e da comunidade é assegurada, sendo necessário a criação de mecanismos para impulsionar uma dinâmica de atuação. Na LBI, institui-se o dever do poder público em assegurar meios de participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diferentes instâncias de atuação da comunidade escolar (BRASIL, 2015a).

Como forma de compreender a atuação deste agente educacional no processo de escolarização do PAEE, a próxima seção se propõe a analisar o grupo “GPEEI: Mães e Pais”, grupo criado na plataforma WhatsApp como ferramenta de comunicação entre as famílias que são integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva da Universidade Federal do ABC, grupo de pesquisa com o qual este trabalho está associado, visando identificar as demandas levantadas pelas mães e pais a respeito da situação educacional dos seus filhos PAEE.

2.1. Análise da interação do grupo “GPEEI: Mães e Pais”.

O GPEEI atua em três linhas de pesquisa, sendo: (1) políticas públicas em educação inclusiva; (2) ensino e aprendizagem na sala de aula inclusiva e (3) formação de profissionais para atuarem na educação inclusiva (GPEEI, 2019). O primeiro eixo visa a disseminação dos direitos dos estudantes PAEE para pais, professores e comunidade em geral. O grupo virtual “GPEEI: Mães e Pais” foi criado com o objetivo de estabelecer um canal de comunicação entre os familiares envolvidos com o grupo de pesquisa em relação aos direitos de seus filhos em sala de aula, especialmente sobre o direito ao professor especializado no cotidiano escolar.

Uma análise do histórico de conversas do GPEEI: Mães e Pais foi realizada na busca de identificar as demandas das famílias, verificando também de que modo o processo de disseminação dos direitos educacionais está acontecendo por meio desta plataforma, e como o grupo funciona como uma rede de apoio entre os integrantes. Até o final do mês de julho de 2020, o grupo contava com 86 participantes, envolvendo mães, pais, estudantes, professores e membros do GPEEI.

O levantamento contemplou o período de 08 de fevereiro de 2018, data de criação do grupo, até 31 de janeiro de 2020. Apresenta-se a seguir os principais tópicos identificados na interação do grupo:

a) Apresentação do grupo:

Com a inserção dos membros iniciais, há a apresentação do objetivo principal do grupo (“esse grupo é para conversarmos sobre o direito dos pequenos ao professor em sala de aula. E também outras necessidades que surgirem com a inclusão deles” – líder do GPEEI). A reivindicação central do grupo corresponde ao direito dos alunos PAEE ao professor especializado em sala de aula, assim, a líder do GPEEI realiza as primeiras orientações em relação a documentação necessária para a solicitação. Os participantes indicaram outros membros para incluir no grupo e, desta forma, o grupo começou a se ampliar. Os membros se

apresentaram e saudaram uns aos outros, comentando sobre o diagnóstico do filho, o nome da escola que o filho estuda e a sua situação escolar.

b) Relatos sobre a trajetória dos filhos:

Os relatos dos pais são direcionados, majoritariamente, aos obstáculos enfrentados para a concretização da inclusão escolar do filho. A falta da presença de um professor especializado na rotina escolar do aluno e o impacto negativo causado pela ausência desta figura é constantemente destacado nas experiências compartilhadas. A falta de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, comunicacional, entre outras) nas escolas também é frequentemente mencionada. As mensagens demonstram a preocupação dos pais ao se depararem com o processo burocrático para conseguir a efetivação dos direitos educacionais do filho e a falta de apoio por parte dos professores e gestores dado a falta de conhecimento jurídico sobre o assunto. As histórias também relatam experiências pessoais com profissionais ou medicamentos, informando resultados e/ou recomendações. Os pais compartilham suas preocupações e desafios, criando um espaço de identificação e solidariedade, e descobrem possíveis caminhos que até então eram desconhecidos; essa troca se mostra de suma importância para o desenvolvimento do grupo.

Os participantes revelam a necessidade do próprio grupo de pais se educar em relação ao tema de direitos educacionais, apontando que a desinformação e a falta de uma orientação especializada prejudicam o requerimento e o acesso dos filhos aos atendimentos e serviços especializados garantidos por lei.

Apesar do predomínio de mensagens que expõe as dificuldades encontradas no processo inclusivo, quando algum integrante alcança um avanço ou a efetivação do direito educacional do filho, há um retorno no grupo no sentido de incentivar e mostrar que é possível, que não se deve desistir do processo.

c) Organização do grupo:

Com o engajamento dos participantes, ocorre o processo de marcação de reuniões presenciais para o encontro entre os membros. Algumas reuniões foram realizadas no Ministério Público com o intuito de sensibilizar e mobilizar a promotoria para os casos de pedido de professores especializados em sala de aula. Os pais contam com o auxílio do GPEEI durante o processo de preparação e entrega de documentos no Ministério Público ou Defensoria Pública. As reuniões são organizadas a partir de tema que são apresentados pelas demandas indicadas pelos pais.

d) Questionamentos e debates acerca dos direitos dos filhos:

É a categoria, ao lado dos relatos sobre a trajetória dos filhos, mais observada e que gera mais mobilização entre os participantes do grupo. Os questionamentos estão relacionados: aos direitos/processos educacionais como, por exemplo, se “o professor tem o direito de conhecer o laudo médico do aluno”, a diferenciação entre as funções do professor especializado e do agente de inclusão escolar/profissional de apoio nas redes públicas e como acontece a judicialização deste direito; aos critérios de acesso a direitos assistenciais, como o Benefício de Prestação Continuada, e processos realizados no INSS; aos direitos gerais garantidos pela pessoa com deficiência como gratuidade do Bilhete Único (Bilhete Único Especial), passagem aérea, isenção do Imposto sobre Propriedades de Veículos Automotores, entre outros. As perguntas também estão direcionadas a pedidos de indicação de profissionais pertencentes a área da educação, da saúde e do direito, sendo este último voltado a busca do direito educacional do filho no Judiciário.

Conta-se com explicações sobre legislações que dispõem sobre a educação especial inclusiva, como a LBI e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, e também se discute sobre as melhores formas de organização e de oferta da educação especial, envolvendo textos normativos antigos e recentes para a manifestação de cada ponto de vista.

e) Mensagens informativas sobre conteúdos relacionados a inclusão:

A divulgação de eventos relacionados ao tema de inclusão (simpósios, cursos gratuitos, reuniões públicas, entre outros) e de materiais audiovisuais, como reportagens, voltados a explicação de características de determinadas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento – destaque ao transtorno do espectro autista, que são compartilhadas com mais frequência – são predominantes neste tópico.

Além disso, há indicação de tecnologia assistiva, divulgação de movimentos sociais que atuam em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e compartilhamento de textos de caráter político referente às mudanças provocadas pelos governos, em especial as alterações legais realizadas nas esferas estadual e federal.

f) Mensagens de apoio:

Com o relato das dificuldades enfrentadas ao processo de efetivação dos direitos dos filhos, é comum mensagens de identificação (“entendo seu esgotamento! Meu filho tem 15 anos, não sei de onde tiramos força...”), de incentivo e determinação (“[...]nosso papel como cidadãos é continuar lutando para a melhoria para as novas gerações de alunos com deficiência.

Nós como pais temos o papel principal nessa luta. E não de coadjuvantes! ”). Sendo uma rede de apoio, os participantes compartilham seus medos em relação a aceitação e inclusão dos seus filhos nas escolas regulares, suas frustrações sobre a dificuldade e o processo burocrático para a garantia dos direitos. Os pais entendem que uma luta individualizada não contribui para um avanço expressivo desta luta, mas sim, é necessário um enfrentamento coletivo para fazer a legislação ser aplicada na realidade, reconhecendo a singularidade de cada criança.

Como supracitado, da mesma forma que os obstáculos enfrentados são compartilhados, as conquistas e avanços também são, demonstrando encorajamento e incentivo para a permanência na luta. Sob a referência do objetivo do grupo “GPEEI: Mães e Pais”, entende-se que a articulação entre os participantes corresponde ao planejado inicialmente, sendo benéfica para a disseminação dos direitos educacionais do PAEE. O engajamento virtual por meio do WhatsApp é uma forma eficaz de estabelecer um ambiente fácil e rápido de comunicação, permitindo a construção de uma importante rede de apoio que reflete na organização de estratégias de ação. Estabelecer mais atividades presenciais no intuito de aprofundar a troca de conhecimentos e experiências deve ser o próximo passo dado nesta linha de atuação do GPEEI. Assim, por meio de grupos de pesquisa, nos quais são desenvolvidos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão é possível estabelecer uma relação com a sociedade civil que fortaleça a garantia dos direitos à educação do PAEE, matriculado na educação básica.

2.2. A relação entre universidade e sociedade civil.

A Constituição de 1988, em seu artigo 207, estabelece que as universidades brasileiras gozam de autonomia administrativa, didático-científica e de gestão e devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Glat e Pletsch (2004) explicam a função da universidade na produção de conhecimentos e na elaboração de políticas voltadas a educação especial inclusiva a partir destes três pilares.

O ensino, eixo voltado à formação de capital humano, deve se preocupar em formar dois tipos de educadores: um direcionado ao ensino regular, qualificado com um nível mínimo de conhecimento em relação a temática da diversidade, tendo habilidades para lidar com o grupo de alunos que será encontrado em sala de aula, e o outro com uma formação especializada orientada às necessidades educacionais específicas que os alunos podem apresentar. A formação adequada destes profissionais e a articulação de suas atuações são pressupostos para a implementação da política educacional inclusiva e seu exercício cotidiano nas escolas.

Segundo as autoras, a pesquisa, eixo responsável pela produção de conhecimento, deve ter como foco dois pontos: (1) deve-se realizar pesquisas de campo, contando com diferentes

metodologias, para compreender as diversas experiências sobre inclusão e (2) é necessário destacar pesquisas com abordagens inovadoras que respondam as demandas do cotidiano na vida escolar. As pesquisas aplicadas contribuem de maneira expressiva para análise e mudança da realidade, resultando em uma aproximação entre comunidade externa e academia. Este vínculo representa uma orientação para a construção de políticas públicas ou para a colaboração no monitoramento e avaliação de políticas já existentes.

A extensão, terceiro eixo, se relaciona diretamente com essas experiências de interação entre universidade e comunidade externa. Disposto no artigo 43 da LDB (1996), no inciso VII, a promoção da extensão está associada à participação da população em ações que proporcionem a difusão de avanços alcançados na criação cultural e na pesquisa científica e tecnológica geradas pela universidade. A extensão não possibilita unicamente a transmissão de saberes verticalmente da universidade para a comunidade, mas sim, garante uma troca de conhecimentos, potencializando, por meio de ações conjuntas, as atuações da universidade e da sociedade civil. A academia abandona uma postura excludente e atua em prol do desenvolvimento social da região em que a universidade está localizada.

No final de 2004, o Ministério da Educação publicou um anteprojeto de lei de reforma universitária, como documento para consulta e aperfeiçoamento. Com duras críticas durante seu processo de construção, o projeto, também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Superior, apenas foi encaminhamento ao Legislativo pelo Executivo por meio do Projeto de Lei nº 402692/2006. Ainda assim, alguns princípios deste texto devem ser destacados dado o reconhecimento de práticas e valores que são adotados nas universidades públicas.

Em seu segundo capítulo, “Dos princípios e das finalidades”, institui-se a interação permanente com a sociedade, a promoção de uma formação humanista do cidadão com a capacidade crítica frente à sociedade e ao Estado, e o estímulo a solidariedade humana na construção da sociedade e o conhecimento e a busca de soluções de problemas do mundo contemporâneo, com destaque às questões regionais.

A extensão é o alicerce institucional para a relação entre comunidade externa e o ambiente universitário. Neste contexto, o diálogo entre universidade e comunidade leva a formulação e aprimoramento de ações e serviços na educação especial inclusiva.

Entendendo a primordialidade do papel de cada agente envolvido no processo inclusivo educacional e a relação construída entre universidade, escola (professores e gestores), família e aluno PAEE, o próximo capítulo visa compreender a qualidade do processo inclusivo no ensino médio – como justificado no primeiro capítulo, esta é uma etapa pouco explorada pela literatura e apresenta diversas problemáticas relacionadas a permanência do aluno – a partir da

perspectiva dos diferentes atores envolvidos nesta dinâmica. Tendo como estudo de caso uma escola parceira do GPEEI, busca-se também entender como a universidade, por meio da figura do grupo de pesquisa, impacta no desenvolvimento da relação escola e família, seja pelo oferecimento de serviços ou pela disseminação de conhecimentos e direitos; será observado se as diretrizes presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são conhecidas pelo grupo que está em contato com a temática e se estão sendo aplicadas.

CAPÍTULO III – AS DIRETRIZES NORMATIVAS NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO

Sob a perspectiva do objetivo e das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o presente capítulo visa identificar os serviços e a situação inclusiva no ensino médio à luz dos diferentes atores sociais, como mães (família), os próprios estudantes enquanto protagonistas, professores e coordenação pedagógica. Estes atores são figuras centrais no processo de implementação da política educacional especial inclusiva; suas experiências em relação ao tema são fundamentais para compreender as potencialidades e limitações desta política pública, analisando seus efeitos no âmbito do desenvolvimento individual e social.

O estudo de caso apresentado é de uma escola pública da rede estadual de ensino médio e ensino fundamental (Ciclo II), parceria do GPEEI, a equipe da escola manifesta grande interesse na temática da inclusão e os pais são agentes ativos na busca de garantia de direitos dos filhos – o que acaba por refletir em um movimento de judicialização educacional.

MÉTODO

Considerações éticas

O projeto foi incorporado como uma extensão de um projeto que já estava em andamento pela orientadora e para tal, foi solicitada a emenda ao Comitê de Ética (CAAE: 03605618.1.0000.5594).

Local

A pesquisa estava prevista para acontecer presencialmente em uma escola pública do estado de São Paulo, no município de Santo André, que já é parceira do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva, liderado pela orientadora. Dado o cenário pandêmico provocado pela COVID-19, as entrevistas ocorreram remotamente por meio do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp.

Participantes

Participaram do estudo diferentes segmentos sociais, tais como: uma coordenadora pedagógica responsável pelo ensino médio, uma coordenadora pedagógica responsável pelo ensino fundamental (ciclo II), dois professores do ensino médio, uma professora auxiliar do ensino médio, três estudantes público-alvo da educação especial matriculados na escola e suas respectivas mães. Os critérios adotados para a seleção foram: a) para os alunos público-alvo da

educação especial, laudo médico e b) para os demais segmentos a disponibilidade de participação no estudo. A tabela a seguir caracteriza a amostra.

Tabela 01 – Caracterização dos participantes

Aluno	Idade	Escolaridade	Diagnóstico	Mãe	Idade	Profissão
A1	17	Terceiro ano do ensino médio (cursando)	Síndrome extrapiramidal	M1	49	Dona do lar
A2	17	Primeiro ano do ensino médio (cursando)	Síndrome de Down	M2	60	Aposentada
A3	20	Segundo ano do ensino médio (cursando)	Síndrome de Down	M3	57	Agente de inclusão escolar de alunos com deficiência

Profissionais da Educação			
Professor(a)/ Coordenador(a)	Idade	Profissão	Escolaridade
P1	49	Professora auxiliar	Graduada em Pedagogia com especialização em Educação Especial em curso
P2	29	Professor (Sociologia e Geografia)	Graduado em Ciências Sociais e graduando em Ciências Econômicas
P3	44	Professora (Inglês)	Graduada em Letras e Psicologia.
C1	43	Coordenadora pedagógica (ensino fundamental)	Graduada em Letras com especialização em educação especial
C2	46	Coordenadora pedagógica (ensino médio)	Graduada em Ciências Biológicas

Instrumentos de pesquisa

A coleta de dados contou com a aplicação de dois instrumentos: a) questionário (checklist) orientador da observação sistemática na escola que foi realizada pela coordenadora do ensino fundamental com reavaliação da orientadora desta pesquisa (Apêndice A); b) roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B).

O método de observação sistemática tem como objetivo verificar o cumprimento das normas e diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na escola selecionada; busca-se avaliar, neste sentido, a apropriação da gestão escolar em torno da política e a efetividade do documento normativo na realidade cotidiana dos usuários da política pública.

A realização das entrevistas semiestruturadas com os participantes visa compreender a ação e a efetividade da política de educação especial inclusiva sob a perspectiva dos atores envolvidos no processo escolar, identificando os resultados positivos e os pontos de fragilidade e limitação para a aplicabilidade do documento.

Procedimento de coleta e análise de dados

Inicialmente foi feito o contato com a escola parceria do GPEEI. Logo após, conforme indicação da direção da escola, foram realizados os contatos com os participantes. Devido a conjuntura provocada pela pandemia da COVID-19, as entrevistas semiestruturadas foram aplicadas por meio do aplicativo WhatsApp, com uso de mensagens de áudio. Com a impossibilidade de visitar a escola, o questionário foi respondido pela coordenadora pedagógica responsável pelo ensino fundamental com revisão da orientadora da pesquisa. E, por fim, foram transcritas as entrevistas e agrupadas por meio de categorias temáticas para análise dos dados.

Os dados das entrevistas, que foram transcritas na íntegra, e do questionário foram analisados por meio de categorias temáticas. A Tabela 02 indica a estrutura de análise das respostas obtidas a partir de quatro temas disparados.

Tabela 02 – 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	Os avanços (e retrocessos) identificados para o futuro. Desejos e aspirações;	4.1 Recomendações para políticas públicas esperadas para o futuro.

A partir das categorias de análises foram agrupados os resultados e discutidos na sequência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram apresentados, conforme o procedimento de análise e discutidos conjuntamente.

Caracterização: reconhecimento e apropriação do tema da inclusão escolar.

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).

Conhecimento, a gente já tinha, antes do A2 nascer, mas praticar mesmo, depois que o ele nasceu, que eu fui ver todos os direitos que essas crianças têm (M2).

Entrei em contato com o tema da inclusão escolar a partir do estágio que eu fiz nos anos finais da primeira infância [...]. Foi realmente meu primeiro contato com o tema de inclusão escolar porque, na faculdade, a gente tem uma pincelada sobre a educação especial, mas a inclusão em si mesmo, a gente só consegue entender a partir do contato (P1).

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. Como eu estou na rede há apenas seis anos e sempre como titular na escola, é algo meio orgânico. 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).

Eu entrei em contato com esse público, com esse tema... eu já trabalho nesta escola desde 1997, e aí quando eu cheguei nessa escola, eu percebi que tinham algumas crianças que eram diferentes, mas eu nunca tinha ouvido falar nada disso, sabe? Nunca tinha me deparado com nenhuma situação que não fosse daquele aluno 'normal'. O que tinha na escola eram alunos cegos e, desde o primeiro dia que entrei tinha, mas não era aluno que tinha problema para aprender [...]. Mas o "negócio" foi crescendo, crescendo, começou a aparecer aluno que não sabia ler e nem escrever, e as mães falavam que eles eram burros e cada vez mais... eu comecei a me incomodar com a situação porque esses alunos não são burros, alguma coisa tem e aí, foi quando eu comecei a procurar e ir atrás (C2).

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. Segundo Pletsch (2008), tais questões estão diretamente relacionadas a uma falta de formação inicial de professores com componentes curriculares obrigatórios na área da educação especial e inclusiva e formação dos diferentes profissionais da educação. Para Bueno (1999), os professores regulares não costumam ter contato ou, ainda trabalharem com o PAEE em sua formação, mesmo que seja em cursos da licenciatura ou Pedagogia, não possibilitando o aprendizado em habilidades que visam a educação para todos e não apenas, um grupo específico.

Os depoimentos dos professores e coordenadores 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. Ainda que a legislação em torno da formação continuada dos professores tenha se aprimorado ao longo dos últimos anos, constata-se que este ponto permanece sendo um grande obstáculo para uma atuação profissional inclusiva qualificada – como será abordado nas próximas categorias de análise.

Serviços especializados: atendimento e serviços educacionais especializados

Como descrito no Capítulo 1, o AEE possui como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos na escola. A educação especial inclusiva garante o AEE, sendo uma das principais diretrizes para a efetivação desta política. De acordo com a PNEE (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 e independente na escola e fora dela. Apresenta-se como exemplos de atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado para o PAEE a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico individualizado, a introdução e o ensinamento do aluno no uso de recursos de tecnologia assistiva, entre outros. 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 os alunos 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, sendo responsável por atuar em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino. Porém, ressalva-se que as atividades não são relacionadas ao ensino teórico. Inclusive, quando os alunos estão no contexto da sala comum, elas não entram na sala de aula para orientá-los ou auxiliar o professor. Apesar da legislação prever o profissional de apoio escolar, é fundamental ressaltar a questão pedagógica envolvida nesse processo e as atribuições do profissional em relação a sua formação acadêmica exigida para atuação na inclusão.

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]”. Aqui ressalta-se a importância de rever os serviços especializados, pois conforme destacado por Santos e Mendes (2019), há uma diferença na distorção entre ano escolar e idade de pessoas com e sem deficiência, conforme apontado no relato de M1, que ao identificar a falta de serviço educacional especializado no contexto da sala comum, seu filho não frequentou a escola e, conseqüentemente, não aprendeu em virtude da ausência do serviço.

Destaca-se que o serviço educacional especializado mais citado durante as falas 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 coordenadora pedagógica do ensino fundamental 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”. Por ser um serviço presente há décadas, a

sala de recursos se tornou uma marca. 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).

[...] porque ele [A2] fez seis anos, sete anos, sala de recursos e a minha briga era constante, eu falei: “ele não está desenvolvendo nada”, uma criança com deficiência intelectual que vai na sala de recursos uma vez por semana, não tem condições de aprender. Para mim, a sala de recurso não resolveu nada porque era uma hora, duas horas por semana de aula, então, era muito difícil e as minhas brigas sempre foram constantes com essas professoras da sala de recursos.

Ainda assim, todos os participantes ressaltaram que a escola reconhece a importância do tema e se esforça para aplicar as diretrizes e legislações vigentes sobre educação especial inclusiva. Contudo, a escola investigada segue a normativa da Educação Especial delineada pelo estado de São Paulo, o que significa que não necessariamente adota uma política inclusiva, conforme destacado por Souza, Castro e Prieto (2020) ao constatarem que as parcerias da secretaria de educação especial contrariam a perspectiva inclusiva, por aumentar o atendimento substitutivo. A Educação Especial brasileira, apesar de ter sido tradicionalmente compreendida como substitutiva ao ensino comum, na perspectiva inclusiva isso se torna contraditório (MENDES, 2006). Por fim, dada a situação de atualização da Política Nacional em setembro de 2020, o caráter substitutivo retornou pela via legal da normativa (BRASIL, 2020).

Como assinalado no questionário, a dimensão pedagógica da escola é satisfatória com: (1) a presença do AEE, responsável pela identificação e elaboração dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na área da deficiência visual; (2) a realização de adequações de materiais e uso de tecnologia assistiva; (3) avaliação pedagógica, que estabelece estratégias diferenciadas, como ampliação do tempo para a realização dos trabalhos; e (4) 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 os 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, tem autista, tem Síndrome de Down, tem TDAH [...] a gente acaba formando os professores, orientando de um pouquinho de tudo, na verdade. 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 dessa criança, fazer uma investigação de como ela vem: ela chegou alfabetizada? Tem restrições? Não tem? (C1).

Estes fatores demonstram a razão pela qual a escola é reconhecida como uma referência de inclusão na região, seja por outras escolas ou pela comunidade escolar. 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, e... é bem positiva mesmo. Eu tenho aprendido muito também, não somente com a gestão, os professores, mas também com os alunos, principalmente com os alunos da inclusão (P1).

E no ensino médio, eu também só tenho que agradecer a escola, sei que é uma escola muito boa. Eu falo assim, que o A1 tem um anjo que acompanha ele em todas as etapas da vida dele, e lá ele foi muito bem recebido (M1).

Nesses anos todos, eu acredito que mudou, apesar de que eu tenho uma visão meio limitada porque eu estou há muitos anos na mesma escola, então, assim, eu vejo o cenário da minha escola é diferente porque, conversando com outras pessoas, na escola que eu trabalho, tem eu e a C1, e nós primamos por esse trabalho de inclusão. Da minha escola, mudou muito [a percepção sobre inclusão], sabe? Mudou demais porque as pessoas não tinham essa visão de trabalhar com educação especial como elas têm hoje (C2).

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, federal, municipal, estadual, atender todo mundo (C1).

O fato de a escola receber um grande número de alunos PAEE resulta também no enfrentamento de desafios como a atuação do professor em sala de aula. 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”. Desenvolver um processo educacional inclusivo, considerando a individualidade e necessidade de cada estudante, é ainda mais desafiador a luz das diversas problemáticas enfrentadas no ensino médio. 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 aluno PAEE; a adequação da escola que, originalmente, seria o destino do aluno – geralmente, a escola mais próxima do domicílio – é uma ação muito mais complicada em termos de concretização dos serviços garantidos em lei do que transferir o estudante de escola. 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 quinto ano, eu paguei o ano na escola, 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).

[...] as escolas não estão preparadas de jeito nenhum porque a gente ‘dá nó em pingo d’água’, sabe? Principalmente na escola pública... principalmente na escola pública não, porque a gente sabe que a escola privada também, as escolas particulares se puderem negar a matrícula, eles negam, se eles puderem dar um “chega para lá”, eles dão, eles também não estão nem aí”. (C2).

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”, então, é mais gritante do que a gente pode imaginar a atual condição deste público, desta demanda na escola. 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, embora se tenha muito pontualmente uma aqui e ali que já começa a se programar para atender e pagar os profissionais a parte. (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 vedado a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza nas mensalidades, anuidades e matrículas de alunos PAEE nas escolas particulares. Em outras palavras, as escolas têm a obrigação legal de arcar com os custos para o oferecimento do AEE e dos serviços relacionados a educação especial. A cobrança de taxas adicionais é interpretada como um impedimento à igualdade de condições de acesso e permanência assegurada na Constituição Federal. O MEC constata que não há espaço na legislação para a inserção de cláusula contratual que isente 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)

Na rede particular, a escola não possui somente uma função social, mas sim, é uma organização que dialoga com a lógica de mercado. Os custos e rendimentos que cada estudante apresenta são elementos importantes para esta dinâmica. Logo, as garantias normativas são fundamentais para que os princípios constitucionais, e de todos os documentos ratificados pelo país em relação ao tema, sejam respeitados.

Serviços especializados: acessibilidade (arquitetônica, mobiliários, 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, com paralisia infantil 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, não tem como levar as crianças cadeirantes (M3).

Ainda falta [a inclusão], na questão de estrutura, mas estamos lutando pra isso, pra que seja uma escola de referência em educação inclusiva (M2).

[...] 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 ou para uma quadra que fica no andar superior. 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 muito complexo uma escola atender todas as normas de infraestrutura e de atendimento inclusivo estabelecidas legalmente. O fato de alunos com deficiência física, que são cadeirantes, não terem acesso aos espaços comuns da escola é inaceitável ao pensar os princípios da educação inclusiva. Como indicado no questionário, a escola também não conta com a presença de portas largas em todas as salas de aula e demais ambientes, não há sinalização do acesso a alunos com deficiência nos diversos ambientes escolares, como banheiro e estacionamento, não há guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da escola, e nos banheiros não é possível encontrar sanitários espaçoso com barras de apoio e torneiras acessíveis. O último ponto é mencionado por um dos alunos: “Então, na escola... [mensagem de áudio que foi não compreendida, desta forma, a mãe explicou as palavras do filho via mensagem escrita – M2] ele quer que melhore os banheiros ou tenha banheiros especialmente para as crianças com qualquer deficiência, porque os normais são muito sujos e as cuidadoras levam eles nos banheiros dos professores, o qual os mesmos não gostam que as crianças usem”.

A escola, por outro lado, dispõe da presença 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. Destaca-se também a presença de pisos táteis no prédio. Por fim, cita-se que a sala de recursos atua diretamente com a adequação de materiais didáticos e revela novamente a característica historicamente mais significativa da escola, que é atender alunos com deficiência visual, como assinala um dos professores: “[...] nós somos relativamente bons em lidar com alunos com deficiência visual [...], fazer uma prova,

uma atividade que seja adaptada para um braile ou ampliada, ela não caracteriza que esse aluno é diferenciado, ou seja, não é um aluno que vai ser excluído por causa disso” (P2).

Serviços especializados: profissionais da educação inclusiva

O debate em torno dos profissionais de educação 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 processo educacional do 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; DO AMARAL; BERNARDES, 2018). O resultado do processo foi favorável a solicitação, como determinado em lei, no entanto, o Estado encaminhou uma professora auxiliar e não, um profissional especializado na área. De qualquer forma, 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 dessa P1, que é a atual professora dele que começou em abril do ano passado, muito interessada, muito dedicada... está fazendo cursos para poder aprender mais para saber lidar com essas crianças. 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, tem sido muito proveitoso e caminhando, 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 produtos ou 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, a gente erra com bastante frequência, às vezes por desconhecimento, às vezes por um descuido, e como eu tenho um professor auxiliar aí, ele consegue ajudar você a, pelo menos, conseguir lidar com esse aluno de um jeito um pouco diferente, e não só com esse aluno, para falar a verdade (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”. Sendo o seu primeiro emprego como professora, ela relata que aceitou o cargo com muita insegurança e que “a

expectativa de todos era para uma especialista, e ali eu estava como uma professora auxiliar. Eu não estava nem como pedagoga, eu estava como professora auxiliar, e 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 palestra, eu ia, e surgia encontros, seminários, eu ia, seja lá o que for, eu ia, e ainda vou [risos]”, assim como foi mencionado pela M2. A professora declara que, após essa proximidade inicial, acabou se “matriculando em uma pós[-graduação] de educação especial com ênfase na inclusão. Eu estou com poucos meses no curso, mas já tenho colhido frutos e tem me ajudado a identificar situações com o meu aluno”.

O documento de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) prevê que as escolas regulares de ensino devem oferecer, na organização de suas classes comuns, serviços de apoio pedagógico especializado mediante a atuação colaborativa de professor especializado em educação especial. De acordo com a Resolução nº68 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino, compete ao professor especializado orientar e acompanhar a aprendizagem dos alunos das classes/aulas regulares, assim como elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado dos alunos PAEE, em parceria com suas famílias e demais professores, dentre outras atribuições.

A P1 explica que: “o trabalho que eu faço com o meu aluno é o trabalho de alfabetização normal, e eu vou adaptando, tentando materiais com ele. A gente, por exemplo, na matemática, eu desenvolvo com o lúdico, com o material concreto [...]”. A atuação do professor especializado/auxiliar está relacionada fundamentalmente as demandas e necessidades educacionais específicas apresentadas por cada estudante PAEE, visando a todo o momento o desenvolvimento da autonomia e independência. Os efeitos desta relação refletem não somente no aprendizado do aluno, mas igualmente em suas relações interpessoais, como mencionado pela mãe do A2. Enfatiza-se que a atuação do professor especializado/auxiliar não está deslocada da realidade escolar vivida na classe comum, princípio defendido na concepção de educação especial inclusiva, mas sim, suplementa a escolarização, reforçando o valor da equidade. Para compreender a relevância deste agente educacional no processo educacional do PAEE, compara-se os depoimentos transcritos acima, que descrevem a experiência do aluno com o trabalho exercido pela professora auxiliar, com os relatos que retratam como a falta desta figura impacta no processo educacional:

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

Indica-se que a ausência de um professor especializado/auxiliar no atendimento ao PAEE pode afetar, em diversos casos, o desenvolvimento educacional e social do aluno, sem a eliminação das barreiras que impedem seu aprendizado e sua participação no ambiente escolar. A participante P3, além de professora regular na rede de ensino estadual, é mãe de uma criança de sete anos com síndrome de Down e compartilhou um pouco da sua experiência pessoal em relação ao processo educacional de sua filha em comparação aos dos seus alunos: “minha filha tem muito estímulo dentro e fora de casa [...]. Já no caso dos meus alunos, atuais e que já saíram da escola, percebo que são pouquíssimos que têm essa autonomia. Isso envolve muitas questões desde afetivas a financeiras”, e complementou que “acredito que se minha filha tiver o apoio de uma professora ao seu lado, ela acompanhará os conteúdos, talvez até sem a necessidade de muitas alterações/adaptações. Eu costumo ler muito para ela e ela assiste vários vídeos”. O acompanhamento profissional, ainda que haja um apoio e engajamento familiar em prol do aprendizado e desenvolvimento da criança, é necessário e deve estar presente durante a vida escolar do aluno PAEE; a orientação técnica precisa estar alinhada ao contexto individual e familiar que o estudante está inserido, pensando-se constantemente na articulação destes atores para a realização de práticas inclusivas.

Sob o tópico dos profissionais de educação especial inclusiva, citou-se, por fim, o papel das profissionais que atuam na sala de recursos: “é um serviço importantíssimo, de grande excelência porque as profissionais que tem lá são muito capacitadas na questão técnica, e humanizadas também” (C1).

Legislações: percepção do arcabouço legal, especialmente da PNEE, dos atores

Para apresentar esta categoria de análise, optou-se por agrupar os depoimentos de acordo com a caracterização do participante, isto é, alunos, mães, professores e coordenadoras, 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 aos 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 aprofundi” (P3).

Eu já vi debates, já teve ATPCs [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 não. 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 PNEE [Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva], 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. Como mencionado na categoria 2.1., há um importante trabalho de formação dos professores. A coordenadora pedagógica do ensino médio explica que: “na escola, a gente preza por preparar esses professores e dar formação nos horários de ATPC, que são as reuniões coletivas que a gente tem na escola, mas isso é porque é uma iniciativa nossa, porque o professor chega lá totalmente sem conhecer, sem saber”.

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 em relação a isso. 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? ”, ou seja, um dos objetivos almejados pela profissional é difundir ações inclusivas e as informações dos direitos do grupo atendido por esta política pública. 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, atuando em uma escola com um histórico de acolhimento de alunos PAEE, precisaram se qualificar teoricamente para atender este grupo:

Em relação as legislações, o documento da PNEE [Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva], na verdade, é um escopo, um apanhado de todo o histórico nacional sobre políticas de inclusão. Para fazer uma breve linha do tempo as [políticas de inclusão] que mais se destacaram, por todo esse caminho da política daqui do Brasil, tem a Declaração de Salamanca de 1994, logo depois em 1996, a gente tem uma Lei de Diretrizes e Bases [...]. Em 2009, as diretrizes estabelecidas de educação especial que vão instituir o que a gente chama de atendimento educacional especializado e, muito recentemente, dentro de tudo o que a gente tem de resolução, declaração e diretrizes no Brasil, a primeira lei brasileira de inclusão só vai se dar no final de 2015, 2016, a LBI, 13.145/2015, promulgada em dezembro de 2015 e passa a vigorar em 2016. Então, na verdade, o PNEE está voltado a essa questão de você mapear, entender o histórico legislativo em relação ao público-alvo. 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 distúrbios, superdotação, transtornos, deficiências, enfim, que todos eles devem estar inseridos, todos têm o direito de aprender, todos devem aprender juntos, 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. Hoje em dia, a gente tem outras legislações como, por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que eu conheço, é uma lei muito legal no papel, mas eu acho que ainda falta muita coisa para viabilizá-la, para colocá-la em prática mesmo, né? [...]. Inclusive, esse documento, ele fala de interpretes de libras, transcritor de braile, sobre a transversalidade da educação, que deve permear desde a educação infantil, da primeira infância, até mesmo o ensino superior, que a gente sabe que tem bastante aluno que chega no ensino superior, que tem capacidade de chegar no ensino superior, mas que, muitas vezes, eu vejo lá na escola mesmo, eles não se sentem capazes, não são motivados e acabam se perdendo, acabam parando no ensino médio. Então, esse documento oferece um atendimento educacional especializado que deve realmente ser para todo mundo, o ritmo de cada um sendo respeitado, promovendo a adaptação curricular, a acessibilidade a tudo, todas as escolas deveriam ser acessíveis, arquitetonicamente também, inclusiva, banheiro adaptado, uma cozinha, um refeitório adaptado, rampas de acesso, isso deveria ser realmente previsto em todas as legislações (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 PNEE, 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. Eu entrei com uma liminar para conseguir a professora especialista em educação especial, mas o estado não tem, contratou uma auxiliar e demos sorte de ser uma professora muito dedicada e interessada em alfabetizar o A2. 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] Então, assim, não sei nada dessa parte. 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... eu acho que eles põem lá no papel: “tem que ter inclusão na escola” e manda para lá e pronto, eles não querem saber como que as crianças vão se adaptar com as outras crianças (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 – relação que será discutida na próxima categoria de análise. De acordo com a pesquisa realizada por Muto el 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. Os próprios participantes indicaram que a escola possui um diferencial no atendimento deste público. Logo, entende-se que o presente estudo de caso não representa a realidade da maioria das escolas, sendo um exemplo positivo diante de um cenário de desinformação, falta de profissionais e não qualificação da gestão escolar no tocante a educação especial inclusiva nas escolas regulares da rede pública.

Três dos quatro grupos apresentados, verifica-se que apresentam algum nível de conhecimento teórico sobre a PNEE. Destaca-se que as coordenadoras pedagógicas apresentam o maior grau de conhecimento da política, o que representa maior possibilidade de construção, articulação e orientação nas ações e atividades inclusivas voltadas ao PAEE na escola, e também a necessidade de formações para os professores regulares, que demonstram dúvidas e desconhecimento sobre os documentos. Os estudantes conhecem parcialmente a PNEE e

normativas em geral, o que sugere a importância de desenvolver um trabalho de conhecimento acerca da legislação com tal público.

Legislações: dificuldades identificadas no processo de aplicação das diretrizes normativas

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, que mesmo sem estudar teoricamente a legislação tem contato com a temática a partir de suas reivindicações e necessidades –, o questionamento sobre os principais obstáculos enfrentados para a efetivação das diretrizes normativas da educação especial inclusiva apresentou problemáticas já mencionadas anteriormente, mas também elementos que representam as dificuldades encontradas no ensino médio em si. Em um primeiro momento, menciona-se a atuação dos professores. A questão da capacitação do profissional em sala de aula é o tópico mais recorrente nas respostas dos entrevistados, como descritos em categorias anteriores, e como é observado nesta categoria. Os depoimentos revelam novamente a falta de qualificação para atender este grupo:

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 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).

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 e, às vezes, eu vou pegar ele na aula de português e ele dormindo, que seria a professora ideal para estar passando algo para alfabetização dele... não digo filosofia, professor de química, essas coisas, mas matemática e português seriam essenciais os professores nunca deixarem dormir e tentar fazer alguma coisa com ele, mas não é isso que acontece (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 e muitos além de não serem preparados não mostram nenhum interesse em saber para poder ajudá-los. As leis existem, mas nada é aplicado (M2).

Comumente, a literatura especializada apresenta e discute a relação entre professor e aluno 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 PAEE 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 as 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 o 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; PLETSCH, 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, sendo que ele (a) precisa aprender a se comunicar no nosso! (P3).

Salas muito numerosas, profissionais que não são preparados, a própria sociedade, na questão atitudinal, ainda não está preparada para amparar, para acomodar, para que o PAEE tenha os mesmos direitos e deveres como os demais (C1).

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, da educação. Você acaba tendo muitas tarefas para cumprir e a acaba que, infelizmente, a inclusão fica em último plano porque a inclusão é como se fosse um “plus”, sabe? A inclusão fica em segundo plano porque eu tenho outras tarefas para fazer antes, entendeu? 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. O IDESP, Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, de 2015 indica que as escolas com superlotação têm nota 22% menor que a média estadual (TOLETO; SALDAÑA; VIEIRA, 2015). Com o número elevado de alunos por sala de aula, a realização de um acompanhamento individualizado voltado às necessidades educacionais de cada aluno é impraticável, o que resulta no impedimento do desenvolvimento educacional pleno de uma parcela dos alunos, afetando de maneira mais acentuada o PAEE.

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 a escola (oferta restrita), isto é, a noção de qualidade está relacionada a possibilidade ou impossibilidade 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 determinado sistema de ensino. Por fim, a terceira concepção, que predomina nos dias atuais, se refere justamente a medição da capacidade cognitiva dos estudantes por meio de testes padronizados de larga escala.

Sobre este último, entende-se que a política de avaliação baseada em testes padronizados, ao estimar os níveis de competências e habilidades dos estudantes, busca comprovar a qualidade de ensino a partir dos parâmetros estabelecidos nestes exames. Porém, não há efetividade, já que “pouca ou nenhuma medida política ou administrativa é tomada a partir dos seus resultados, ou seja, não possuem validade consequential” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.18). Não é defendido que este mecanismo seja eliminado, pois ele contribui de forma relevante para o monitoramento e avaliação da política de educação, mas é necessário compreender as limitações deste mecanismo. Dentre as críticas às avaliações padronizadas estão: (1) a interferência na autonomia dos docentes, podendo influenciar a maneira como os conteúdos são ensinados; (2) a produção de injustiças relativas à bonificação de professores e premiação das melhores escolas; (3) o efeito do afunilamento curricular, o que faz os professores ensinarem somente os conteúdos cobrados nos exames, sem o desenvolvido de outras habilidades e competências que são igualmente importantes à formação dos alunos; (4)

o possível aumento na desigualdade, dado que a busca por melhores resultados motiva a escola a investir nos alunos com melhores resultados e não enfrentar as dificuldades de aprendizado que os alunos apresentam, entre outros (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

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. É necessário progredir em termos metodológicos que considerem os insumos educacionais, os contextos socioeconômico e cultural na realidade da escolarização dos alunos. Os participantes mencionam as gestões governamentais, que formulam e implementam as políticas públicas de educação, como ator central para se pensar na efetivação das diretrizes normativas já instituídas de uma educação inclusiva:

A gente depende muito de quem está lá a 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, você precisaria realmente de professores auxiliares para cada caso e isso eu acho inviável (P2).

As entrevistas foram realizadas durante um período excepcional. O cenário de pandemia, devido ao Sars-CoV-2, 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, em um país com elevada desigualdade social e conseqüentemente desigualdade educacional. No caso do PAEE, além dos elementos comumente conhecidos no debate como a presença de equipamentos eletrônicos e de internet para ter acesso as aulas e atividades, 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, apoio pedagógico e mais. Sem qualquer estratégia de atuação, como demonstrado nos relatos, a situação do ensino remoto agrava ainda mais os obstáculos enfrentados pelos estudantes PAEE no processo educacional. A estrutura de carreira dos professores da rede estadual e seus desdobramentos também afeta a construção de um ambiente escolar inclusivo, em especial quando é aliado a

questão da formação destes profissionais. O depoimento do P2 apresenta a discussão, que não será aprofundada nesta pesquisa, mas que merece menção e uma atenção em estudos futuros:

Eu sinto que o time de professores está mudando, então, acontece o seguinte: quando eu entrei, a gente tinha muitos professores efetivos e bem formados, digamos assim, e bem dedicados e eu lidava com essas pessoas e acabava me sentindo cobrado a também trabalhar melhor porque a gente tinha um time que era bastante relevante nisso. Com o tempo, essas pessoas foram se aposentando, outras foram saindo, e começou a entrar muitos outros professores, então, a gente começou a ter uma multiplicidade de professores mais novos e nem tão dedicados assim, que dão aula em várias escolas, que são mais atarefados... acaba acontecendo que, por um lado, enquanto a gente começa a ter mais “know-how” sobre o assunto, a gente também tem um time de professores que já não é mais tão engajado como era antes (P2).

Por fim, uma fala de uma participante, a M1, enfatiza de maneira relevante a dimensão social da escola. Há uma preocupação em relação ao convívio deste grupo com as outras crianças. A mãe diz: “eu sempre pergunto isso para o A1 e ele nega, eu sei, eu sinto que tem um, dois, três brincam, um, dois, três cumprimentam, outro passa e nem olha, essa fase, é uma fase difícil, eles saem andando, não está nem aí...”.

A inclusão educacional não corresponde somente ao aprendizado do aluno PAEE em uma escola regular, mas gerar uma dinâmica de troca de experiência e conhecimento entre todos os alunos, possibilitando um processo de assimilação dos conceitos de comunidade, cooperação e solidariedade social na realidade destes alunos. O texto da PNEE (BRASIL, 2008) é iniciado com a declaração de que a educação inclusiva defende o direito de todos os estudantes estarem juntos em seus aprendizados e participações, sendo um paradigma educacional que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

Projeções para o futuro: recomendações para políticas públicas esperadas para o futuro

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, os sistemas se adaptassem a real inclusão, a verdadeira 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, um serviço de qualidade com tanto aluno dentro de uma sala de aula; você não tem como individualizar a atenção para aquele aluno PAEE porque você tem mais 35 na sala, e que também precisam da sua atenção (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? Na garantia de direitos e por aí vai, porque na atitude prática, eu não vejo muita evolução, não um processo muito bom. 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, não tem recursos para bancar e tudo mais, 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 ao 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. A P1 afirma: “eu não tenho a apropriação das leis ainda, não sei direitinho, mas acredito que tem sim condições de, pelo menos, dois professores especializados por escola para apoiar os professores na sala, ao invés de apenas a sala de recurso no contra turno” e a participante P3 demonstra o desejo de que “todas as escolas tenham condições de realmente trabalhar da forma adequada com esse público por meio de especialistas e com melhores condições de adaptação de material! ”.

Ao ser questionado sobre seus planos para o futuro, o A1 afirma que pretende: “fazer o ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] e arranjar um emprego bom”. É fundamental que o aluno PAEE entenda que possui as mesmas oportunidades e direitos que qualquer outro estudante. Um dos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a educação básica não deve marcar o fim do processo educacional deste grupo.

O engajamento dos atores sociais, como os próprios alunos 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”.

Como será abordado no próximo e último tópico deste estudo, a judicialização na área da educação especial está sendo um fenômeno central para efetivar os direitos assegurados a este público.

3.1. Considerações sobre a judicialização da educação especial inclusiva: a concretização dos direitos educacionais.

O fenômeno da judicialização consiste, de maneira geral, na tendência de atribuir aos tribunais judiciais decisões tradicionalmente relacionadas às ações administrativas ou normas obrigatórias (FERREIRA FILHO, 1996). No Brasil, este movimento está relacionado a garantia constitucional de acesso à Justiça, isto é, de que “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito” (BRASIL, 1988). Segundo Amaral e Bernardes (2018), é possível observar um comportamento ativo do Judiciário nos dias atuais diante do não cumprimento ou divergências na efetivação de direitos sociais, já que é verificada uma postura de ociosidade do Legislativo e do Executivo.

Caracterizada como direito fundamental, a judicialização da educação representa a intervenção do Judiciário em questões educacionais para a sua proteção, garantindo também a execução das funções institucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas (CURY; FERREIRA, 2010). Como apresentado no segundo capítulo deste estudo, nota-se, por meio do exemplo do grupo “GPEEI: Mães e Pais” a necessidade de sensibilizar o Ministério Público em relação ao tema e a importância da participação do órgão público no requerimento dos direitos do PAEE nas vias judiciais. Assim como as entidades públicas precisam ser sensibilizadas sobre o assunto, tornando-se agentes na defesa da efetivação das leis previstas, o PAEE e seus familiares precisam ter ciência de seus direitos. A análise desenvolvida demonstra que inúmeros alunos, familiares e profissionais da educação desconhecem o arcabouço legal que protege os direitos educacionais deste grupo. O trabalho realizado pelo GPEEI é direcionado, em uma de suas frentes, a disseminação dos direitos do PAEE, além da orientação e do auxílio no encaminhamento de demandas da comunidade externa. A articulação destes atores (Ministério Público, entidades especializadas no assunto, escola, família e alunos) é fundamental para que o movimento de efetivação de direitos adquira força e impacte a vida escolar daquela realidade.

O direito à educação, com destaque a educação especial inclusiva, não está sujeito ao poder discricionário dos governos, o que resulta em sua aplicabilidade imediata, permitindo que o indivíduo atue contra o Estado caso não haja prestação positiva deste atendimento

(BEZERRA, 2016). Como é argumentado por Amaral e Bernardes (2018), o Judiciário é solicitado em casos concretos baseado em direitos já estabelecidos em legislações, não se configurando como uma ação evidente de ativismo judicial, pois grande parte das decisões não são tomadas a partir de lacunas legislativas ou ausência de regramentos que implica a consideração de sua compreensão da realidade.

Observa-se no estudo de caso apresentado que, ainda que a política pública apresente a aplicação de algumas normas do PNEE, documento normativo de 2008, o AEE, que conta em diversos casos com a presença de um professor especializado, não é garantido – seja por justificativa de limite financeiro-orçamentário, indisponibilidade de profissionais no quadro de contratados, entre outros. A judicialização, ainda que conte com diversas problemáticas sob a perspectiva da gestão pública, está sendo um caminho efetivo para a concretização dos direitos educacionais do PAEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PNEE (BRASIL, 2008) consiste como um dos principais marcos normativos na defesa de uma escola sem barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, promovendo um espaço de aprendizado em que todos os estudantes estejam juntos, compartilhando conhecimentos e experiências. O estudo realizado buscou avaliar a aplicação das diretrizes normativas presentes no documento a partir da perspectiva de professores, familiares, gestores e dos alunos matriculados na rede pública de ensino no nível de ensino médio, além de identificar as principais demandas de um grupo de mães sobre os direitos educacionais dos seus filhos. Os resultados encontrados demonstraram que os princípios e diretrizes da PNEE (BRASIL, 2008) não são plenamente conhecidos e aplicados na realidade da escola investigada, mas, ainda assim, a escola se destaca pelo seu trabalho na área da inclusão, em relação ao cenário estadual de ensino, e apresenta importantes serviços educacionais especializados.

No Capítulo 1, a apresentação do histórico normativo da política de educação especial no Brasil indicou os principais eventos que antecederam a PNEE e os elementos que compõem este documento orientador na formulação de políticas públicas da área. A partir da sua publicação em 2008, foi verificado um distanciamento cada vez maior entre o número de matrículas em classes comuns e o número de matrículas em escolas e classes especiais, o que é um avanço relevante em termos de acesso à educação inclusiva, mas não representa o sucesso da política educacional, já que a permanência, a participação e a conclusão devem ser igualmente asseguradas. A falta dos serviços educacionais especializados nas escolas aliada às limitações e barreiras estruturais do ensino médio, como a evasão escolar, se constitui como um dos desafios centrais a serem enfrentados para a efetivação da política de educação especial inclusiva.

No Capítulo 2, notou-se que a construção e a garantia dos direitos educacionais do PAEE estão diretamente relacionadas à atuação dos movimentos sociais na luta pelo protagonismo da pessoa com deficiência e nas reivindicações dos seus direitos. Neste cenário, a família se sobressai na defesa do processo inclusivo dos filhos e para entender como esse agente se mobiliza, a análise do grupo “GPEEI: Pais e Mães” revelou a importância de uma rede de apoio, seja para a disseminação de informações sobre os direitos dos alunos ou para a articulação de ações que visam impactar a realidade escolar, sendo um canal de comunicação eficaz para os participantes. A relação estabelecida entre universidade e comunidade externa, como observado, produz resultados positivos em termos de fortalecimento na efetivação dos direitos à educação.

A PNEE (BRASIL, 2008) ainda não é plenamente conhecida pelos participantes – com exceção das coordenadoras pedagógicas que atuam na formação continuada dos professores nesta área –, no entanto, eles demonstraram conhecer direitos centrais assegurados neste documento. O papel do professor especializado/auxiliar foi destacado nas experiências de todos os entrevistados como figura necessária para se alcançar os objetivos pedagógicos delineados na PNEE, principalmente quando se considera a formação dos professores e os obstáculos enfrentados no ensino médio como o número excessivo de alunos por sala de aula. A falta deste profissional nas escolas provoca um movimento de busca individual desse direito na Justiça, o que resulta no processo de judicialização.

Cabe ressaltar que a escola analisada é reconhecida pelo acolhimento e atendimento do PAEE, realizando um trabalho diferenciado em comparação a maioria das escolas públicas da rede estadual, como mencionado nas falas dos participantes. Logo, esta pesquisa não apresenta resultados que sejam aplicáveis para a realidade comumente encontrada no ensino médio, mas sim, revela que, mesmo em um ambiente institucional habituado com o tema e com interesse em desenvolver ainda mais práticas inclusivas, há diversas dificuldades que devem ser superadas, seja na estrutura arquitetônica ou no atendimento educacional especializado.

Indica-se que estudos futuros explorem os tópicos voltados à: formação inicial dos professores, com o intuito de compreender as lacunas na formação destes profissionais, e também de sua formação continuada; disseminação dos direitos educacionais dos alunos PAEE para os atores envolvidos no processo escolar, buscando maneiras efetivas para esta ação; garantia de condições para a transição dos estudantes do ensino médio para a universidade e/ou mercado de trabalho; e a importância do investimento em pesquisa para esta área, assim como o reconhecimento da educação especial como ciência – em setembro de 2020, o governo federal apresentou uma atualização da Política Nacional de Educação Especial, que prevê um retrocesso sob a perspectiva inclusiva ao retomar o paradigma do ensino especial ser substitutivo a escolarização na escola pública comum, demonstrando que este campo não é consenso no país e segue em disputa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. **Educação especial: temas atuais**, p. 1-10, 2000.
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. SPE, p. 1367-1384, 2015.
- BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1007-1023, 2015.
- BEZERRA, Alessandra Cristina Amaral. **Educação especial: direito e judicialização para concretização de políticas públicas**. 2016. 106 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.
- BRANDÃO, Lucas Coelho. **Os movimentos sociais e a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988: entre a política institucional e a participação popular**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-16082012-125217/publico/2011_LucasCoelhoBrandao.pdf>. Acesso em: 26 Jun. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. **Decreto nº 93.481**, de 29 de outubro de 1986. Brasília, 1986.
- _____. **Lei nº 7.583**, de 24 de outubro de 1989. Brasília, 1989.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.
- _____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Brasília, 2009a.
- _____. **Lei nº 12.061**, de 27 de outubro de 2009. Brasília, 2009b.
- _____. **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, 2015a.
- _____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 15/2010/MEC/CGPEE/SEESP**. Brasil, 2015b.
- _____. **Decreto nº 10.205**, de 30 de setembro de 2020. Brasília, 2020.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de educação especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- CARDOZO, Priscila Schacht. Pessoas com deficiência e o protagonismo nos movimentos sociais. **Revista de Iniciação Científica**, v. 15, n. 1, p. 39-54, 2017.

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.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; HONNEF, Cláucia. Educação especial na perspectiva inclusiva: implicações para o trabalho docente articulado no ensino médio e tecnológico. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, p. 1-16, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Justiciabilidade no campo da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 26, n. 1, 2010.

DE MOURA MACHADO, Francisca. O Ensino da Matemática no Ensino Médio e a Educação Especial. **Anais do Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental**, n. 1, 2016.

DO AMARAL, Claudia Tavares; BERNARDES, Maria Francisca Rita. Judicialização da Educação Inclusiva: uma análise no contexto do estado de Goiás. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 25, p. 171-186, 2018.

DOS SANTOS, Mônica Pereira. **A Família e o Movimento pela Inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 1999. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/A_familia_e_o_movimento_pela_inclusao.pdf>. Acesso em: 30. Jun. 2020.

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. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9294/DissNCF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07. Out. 2019.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. A Constituição de 1988 e a judicialização da política. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, v. 12, n. 12, 1996.

FERREIRA, Gildete; CABRAL FILHO, Adilson Vaz. Movimentos Sociais e o Protagonismo das Pessoas com Deficiência. **SER Social**, v. 15, n. 32, p. 93-116, 2013.

GARCIA, ROSALBA MARIA CARDOSO. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07>>. Acesso em: 02. Out. 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, v. 29, n. 1, p. 3-8, 2004

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; DE SOUZA FONTES, Rejane. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

GPEEI (Grupo de Pesquisa em Educação Especial Inclusiva da UFABC). **Grupo de Pesquisa em Educação Especial Inclusiva**. 2019. Disponível em: <<https://gpeei-ufabc.blogspot.com/>>. Acesso em: 02. Ago. 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, n. 41, p. 61-79, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011.

LAMBERTUCCI, Antônio Roberto. A participação social no governo Lula. **Experiências nacionais de participação social**. São Paulo: Cortez, p. 70-89, 2009.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Ed.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 93, p. 191-205, 2014.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392000000200008&script=sci_arttext&tlng=p>. Acesso em: 01. Out. 2019.

MAIOR, Izabel. Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência. **Acesso em**, v. 19, 2015.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000200010>. Acesso em: 27. Mar. 2020.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Caderno Cedes**, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014. Disponível em: <<http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/meletti-ribeiro-2014.pdf>>. Acesso em: 02. Out. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 02. Out. 2019.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, p. 80-93, 2011.

MICHELIS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva. **Revista Integração**, v. 10, n. 20, p. 37-40, 1998. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/1-o-que-e-educacao-inclusiva.pdf>>. Acesso em: 02. Out. 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.

NASCIMENTO, Mariana Lucena. O processo constituinte de 1987/1988 e a participação da sociedade na elaboração do texto constitucional: uma conquista de direitos fundamentais. **Conteúdo Jurídico**, 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**, 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.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. 2005. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26653/000531919.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 04. Out. 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, v. 25, n. 33, p. 143-156, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-40602009000100010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 07. Out. 2019.

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.

SILVA, Aldo Coelho et al. Concepções de professores da rede pública de ensino sobre inclusão escolar. **Revista EFDeportes.com**, Buenos Aires, v.16, n.164, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Resolução 68**, de 12 de dezembro de 2017.

SOUZA, Marcia Maurilio; CASTRO, Vanessa Dias Bueno de; 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.

TOLEDO, Luiz Fernando; SALDAÑA, Paulo; VIEIRA, Victor. **Escolas cheias têm qualidade 22% menor no ensino médio**. 2015. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/escolas-cheias-tem-qualidade-22-menor-no-ensino-medio,10000002015#:~:text=Atualizado%20em%202017%20de%20novembro,Estado%20%2D%20que%20j%C3%A1%20%C3%A9%20baixa>>. Acesso em 13. Jul. 2020.

TOMELIN, Karina Nones et al. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 35, n. 106, p.94-

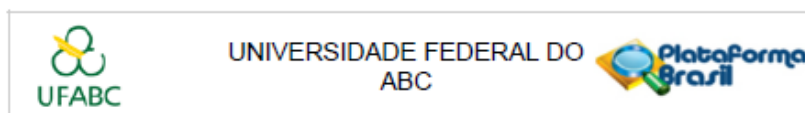
103, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07. Out. 2019.

UNESCO (1994). Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: IIE. **Inovação**, 7, n.º 1, separata.

VIANNA, Luiz Werneck et al. Corpo e Alma da Magistratura Brasileira. **Revista CEJ**, v. 3, n. 7, p. 164, 2008.

ANEXO A

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Influência dos pais na escolaridade de filhos adolescentes.

Pesquisador: Priscila Benitez

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 03805618.1.0000.5594

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC - UFABC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.099.212

Apresentação do Projeto:

O projeto, em nível de IC, busca investigar a influência que pais e/ou responsáveis podem gerar na vida escolar dos filhos, por meio da investigação da relação família-escola, pais-alunos e contexto dos alunos. Serão aplicados questionários e analisados os desempenhos escolares dos alunos participantes, a serem recrutados em escola da região do entorno da UFABC (bairro Parque das Nações). Trata-se de emenda de projeto, na qual as entrevistas com a equipe escolar foi introduzida, além de pais e alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos principais são "descrever o envolvimento dos pais na educação dos filhos adolescentes e o impacto desse envolvimento no desempenho acadêmico de cada um deles". Entrevistou-se 3 pais ou mães, 3 alunos responderam a questionário na fase anterior; Na fase atual, pretende-se entrevistar 6 membros da equipe escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a avaliação de riscos que consta do formulário, as etapas do estudo poderão "gerar exaustão ou descontentamento ou ainda, algum desconforto no momento de aplicação das entrevistas. Caso tais condutas sejam identificadas, a pesquisadora interromperá imediatamente o processo de aplicação dos instrumentos e conversará sobre a situação, esclarecendo os fatos ocorridos." Como benefícios espera-se que o projeto gere maior conhecimento científico sobre as características individuais e coletivas desse grupo" bem como dados "sobre a permanência dos

Endereço: Avenida dos Estados, 5001, Bloco A, Torre I, 1º andar
 Bairro: Santa Terezinha CEP: 09.210-580
 UF: SP Município: SANTO ANDRE
 Telefone: (11)3356-7637 E-mail: cep@ufabc.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ABC



Continuação do Parecer: 4.099.212

adolescentes no ensino médio, a partir do envolvimento da família na escola."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A emenda inclui uma nova categoria de entrevistas no estudo, a equipe escolar. Um roteiro de entrevista foi anexado no projeto submetido, como Anexo 1.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O novo termo apresentado está redigido de forma satisfatória aos objetivos da pesquisa e avaliação de riscos e benefícios.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A documentação acompanhando a emenda foi adequada; com as pendências resolvidas, esta emenda ao projeto pode ser aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Favor considerar os procedimentos aprovados nesta emenda nos relatórios semestrais submetidos pela Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_149136 5 E1.pdf	07/04/2020 11:03:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_2020.docx	07/04/2020 11:03:28	Priscila Benitez	Aceito
Outros	carta_pendencias2.docx	07/04/2020 11:01:21	Priscila Benitez	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_equipe_escolar.doc	17/12/2019 10:49:03	Priscila Benitez	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declarao_anuencia.doc	12/11/2018 10:34:47	Priscila Benitez	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinada_renata.pdf	01/10/2018 11:57:58	Priscila Benitez	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Avenida dos Estados, 5001, Bloco A, Torre I, 1º andar
 Bairro: Santa Terezinha CEP: 09.210-580
 UF: SP Município: SANTO ANDRÉ
 Telefone: (11)3356-7637 E-mail: cep@ufabc.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ABC



Continuação do Parecer: 4.099.212

Não

SANTO ANDRE, 19 de Junho de 2020

Assinado por:
Peter Maurice Erna Claessens
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Estados, 5001, Bloco A, Torre I, 1º andar
Bairro: Santa Terezinha CEP: 09.210-580
UF: SP Município: SANTO ANDRE
Telefone: (11)3356-7637 E-mail: cep@ufabc.edu.br

APÊNDICE A

Questionário (checklist) orientador da observação sistemática

CHECKLIST		
INFRAESTRUTURA (Arquitetura e Mobiliários)		
01	Guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da escola.	()
02	Presença de rampas e/ou elevadores.	()
03	Presença de pisos táteis	()
04	Portas largas em todas as salas de aula e demais ambientes.	()
05	Caminhos acessíveis por todo o espaço físico dentro da escola (sem a presença de degraus ou pisos inadequados, por exemplo)	()
06	Banheiro: sanitários espaçosos, torneiras acessíveis, barras de apoio.	()
07	Áreas de circulação na biblioteca e refeitório: espaço entre as estantes e mesas, respectivamente.	()
08	Presença de mesas adequadas para usuários de cadeira de rodas.	()
09	Presença de equipamentos que possibilitem a adequação de materiais didáticos e outros.	()
10	Presença de sinalização do acesso a alunos com deficiência nos diversos ambientes escolares, como banheiro e estacionamento.	()
PEDAGÓGICO		
11	Atendimento educacional especializado – responsável pela identificação e elaboração dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.	()
12	Presença de professores especializados em educação especial.	()
13	Sala de recurso multifuncional.	()
14	Realização de adequações de materiais e uso de tecnologia assistiva.	()
15	Disponibilidade do uso de computadores de mesa e/ou notebooks para alunos com dificuldade motora.	()
16	Avaliação pedagógica – estratégias diferenciadas, como ampliação do tempo para a realização dos trabalhos.	()
17	Formação continuada dos professores.	()

APÊNDICE B

Roteiro da entrevista semiestruturada

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURA

1. Explicar a pesquisa:

Agradecer a disponibilidade em participar da pesquisa e informar que se trata de um trabalho de conclusão do curso de Políticas Públicas que tem como objetivo entender o processo de inclusão escolar no ensino médio da rede pública.

2. Perfil do entrevistado:

Todos – Idade, gênero, profissão, escolaridade, região de residência.

3. Histórico/Percepções:

Família, professores e gestores – Como você entrou em contato e se envolveu com o tema da inclusão?

Todos – Você acredita que a escola é inclusiva?

Todos – Quais são as principais dificuldades para construir uma escola inclusiva?

4. Trajetória

Alunos ou Família – Como foi a experiência no ensino fundamental? E como compara essa experiência com a trajetória no ensino médio?

Professores e gestores – Pensando no seu envolvimento com o tema da inclusão, como foi sua formação acadêmica em torno deste tema? Alguma experiência neste campo é marcante para você?

5. Cotidiano

Todos – Quais são os serviços educacionais especializados oferecidos pela escola? Como é o atendimento educacional especializado?

Alunos – Quais as principais atividades que você realiza na escola?

Família – Conversa com os professores e coordenadores sobre o desenvolvimento do aluno e vivência dele com os estudantes? Seus filhos possuem todas as suas necessidades educacionais especiais supridas?

Professores e gestores – Quais são as principais demandas que você identifica para o PAEE, considerando os alunos que você(s) atende(m)? Quais são as principais dificuldades na efetividade da educação especial na sala comum?

6. Conhecimentos normativos

Alunos – Você conhece o documento que trata sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva [se sim, quais os pontos que conhece ou os que chamam mais atenção]. Você conhece alguma legislação que fale sobre seus direitos na escola?

Família – Você conhece o documento que trata sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva [se sim, quais os pontos que conhece ou os que

chamam mais atenção]. Quais as legislações que você conhece e que você acredita que sejam centrais na defesa da inclusão escolar do seu filho?

Professoras e gestores – Você conhece o documento que trata sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva [se sim, quais os pontos que conhece ou os que chamam mais atenção]. Quais as legislações que você conhece e que você acredita que sejam centrais na defesa da inclusão escolar do PAEE?

7. Encerramento

Todos – O que você espera para o futuro? Quais avanços você vislumbra?

Agradecimento pela participação e informar que haverá devolutiva da pesquisa.

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Sr(a) _____
 RG nº _____, nascido em _____,
 do sexo _____, residente à _____

_____ na cidade de _____, está sendo convidado a participar do estudo **Influência dos pais na escolaridade de filhos adolescentes**. O objetivo deste estudo é investigar a influência que os pais ou responsáveis podem gerar na vida escolar dos filhos adolescentes. Para tanto, você deverá assinar o termo de autorização e responder perguntas que serão realizadas pelo pesquisador, em formato de entrevista. Ao longo da entrevista, você terá a liberdade de responder cada pergunta ou mesmo de recusar a responder cada uma delas. A partir desse termo, você autoriza que a entrevista seja gravada, para que depois seja transcrita pela pesquisadora. A realização da entrevista poderá gerar exaustão ou descontentamento ou ainda, algum desconforto. Caso tais condutas sejam identificadas, a pesquisadora interromperá imediatamente o processo de aplicação dos instrumentos e conversará sobre a situação, explicando sobre os fatos ocorridos. Como benefício aos participantes, espera-se que a implementação do projeto possa gerar maior conhecimento científico sobre as características individuais e coletivas desse grupo, assim como gerar dados de pesquisa que corroborem sobre a permanência dos adolescentes no ensino médio, a partir do envolvimento da família na escola, com e sem deficiência ou transtorno.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal investigadora é a Dra. Priscila Benitez que pode ser encontrada no endereço Av. dos Estados, 5001 – Santo André – SP, Bloco A, Torre 2, sala 536-2, Telefone (11) 4996-8332. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFABC, localizado na Avenida dos Estados, 5001,

 Rubrica do participante/representante legal

 Rubrica do pesquisador Responsável

Bloco A, Torre 1, 1º andar, Santo André, SP - telefone: (11) 3356-7632, email: cep@ufabc.edu.br.

É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade de seu tratamento na Instituição.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgado a identificação de nenhum participante.

Você tem direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas, quando em estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, incluindo, quando existirem, exames e consultas. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Em caso de dano pessoal comprovadamente causado pelos procedimentos deste estudo, você tem direito de solicitar indenizações legalmente estabelecidas.

Acredito ter sido suficientemente esclarecido a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo **Influência dos pais na escolaridade de filhos adolescentes**. Eu **ME INFORMEI** com a Profa. Dra Priscila Benitez sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no atendimento que recebo nesta instituição.

Rubrica do participante/representante legal

Rubrica do pesquisador Responsável

Assinatura do participante/representante legal Data ___ / ___ / ___

Assinatura da testemunha* Data ___ / ___ / ___

*OBS (Para casos de voluntários analfabetos, semi-analfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual.)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste paciente ou representante legal para a participação neste estudo. Sendo que uma via deste documento deve ficar com o participante e outra em posse do pesquisador.

Assinatura do responsável pelo estudo Data ___ / ___ / ___

Rubrica do participante/representante legal

Rubrica do pesquisador Responsável