

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO: DESAFIOS NA  
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Rosângela Aparecida Silva da Cruz

São Carlos - SP

2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



Rosangela Aparecida Silva da Cruz

**ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO: DESAFIOS NA  
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de mestre em Educação Especial.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Katia Regina Moreno Caiado

São Carlos - SP  
2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C957em

Cruz, Rosangela Aparecida Silva da.

Ensino médio no estado de São Paulo : desafios na escolarização de alunos com deficiência / Rosangela Aparecida Silva da Cruz. -- São Carlos : UFSCar, 2011. 210 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Educação especial. 2. Direito à educação. 3. Sala de Recursos. 4. Condições de trabalho docente. 5. Acesso e permanência. I. Título.

CDD: 371.9 (20<sup>a</sup>)



Banca Examinadora da Dissertação de **Rosângela Aparecida Silva da Cruz**

Profª Drª Katia Regina Moreno Caiado  
(UFSCar)

Ass. KRM Caiado

Profª Drª Enicéia Gonçalves Mendes  
(UFSCar)

Ass. [Signature]

Profª Drª Rosângela Gavioli Prieto  
(USP/São Paulo)

Ass. [Signature]

**APOIO FINANCEIRO**

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Dedico este estudo aos meus pais, ao Osvaldo, ao Hugo, meu filho, aos meus irmãos e aos meus familiares, aos meus amigos, aos meus alunos e aos participantes uma vez que **TODOS**, de forma singular, ajudaram na sua construção.

## AGRADECIMENTOS

Acreditar em Deus é a minha inspiração e persistência para viver, pois em ti confiam os que conhecem o seu nome. Por isso, agradeço pela fé, oportunidade, determinação e por sua palavra ter se cumprido em minha vida!

Um dia ouvi da Amandinha “faltam-me palavras” e agora, na hora de agradecer a todos que estiveram comigo na construção deste trabalho, essa frase ecoa em meus pensamentos. Expresso o meu eterno agradecimento:

Aos meus pais, Geraldo e Margarida, pela alegria e por ter-me feito acreditar que era possível estudar.

Ao Osvaldo, que contribuiu na realização de um sonho, e ao Hugo, meu filho, por ter entendido as minhas ausências muitas vezes dizendo “*tá bom, mãe...*”.

Às minhas irmãs Rosana e Roseli, por ficarem felizes por mim, e a Solange, que se estivesse entre nós, com certeza, estaria muito feliz também.

Ao meu irmão Ivan, que se mostrou um amigo ímpar em todos os momentos e pela sua contribuição na utilização didática da Matemática.

Aos meus sogros, Valentina e Ademar, pelas ausências nos encontros de família, e meus cunhados, principalmente ao Rodrigo e à Marcela, pelo apoio.

A todos os meus sobrinhos e aos que mais próximos de mim estiveram: o Guilherme e o Pedro: “*Ah, a tia tem trabalho hoje*”? E, ao Samuel, meu sobrinho especial, o meu exemplo de luta e de vida, sendo tão pequenino.

À professora Kátia, pelo acolhimento, carinho, compreensão, paciência e pela importante orientação realizada durante esta pesquisa, por ajudar-me a compreender o conhecimento científico, por ensinar-me e por respeitar as minhas condições e limites e, principalmente, por acreditar em mim! Isso foi admirável. Os seus ensinamentos permanecerão comigo, sempre!

À professora Enicéia, por ter-me recebido em seu grupo enquanto definia sobre qual o caminho a seguir, pela atenção e apoio e por ter aceitado colaborar com esse estudo. As suas análises trouxeram relevantes contribuições para a fundamentação e conclusão da pesquisa.

À professora Rosângela, pelo apoio, pela compreensão e pela análise consistente do estudo que trouxeram nas suas contribuições os esclarecimentos necessários ao aprofundamento do texto e para a finalização da pesquisa.

À professora Juliane e Maria Amélia pela amizade, carinho, apoio e incentivo.

A todos os membros do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: acreditem, admiro cada um de vocês pelo trabalho que realizam. Em todos os momentos que tive a oportunidade de conviver com vocês pude vivenciar algo de bom, principalmente o compromisso de um programa com responsabilidade social, acadêmica e a alegria nos encontros.

Às professoras Denise, Janaína e Débora do curso da “Pedagogia da Terra”, pelo apoio.

À professora Maria Aparecida, ao Alexandre e ao Bryan, do Departamento de Estatística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pelo apoio na análise dos dados oficiais.

Às professoras Rosana, Giovana e Anna pelo apoio e incentivo durante a graduação e a especialização que se transformaram em sentimentos de amizade que me acompanharão sempre.

À Diretoria de ensino de Ribeirão Preto, pela autorização da pesquisa, e à coordenadora da Educação Especial, pelas informações que enriqueceram o estudo, bem como a todos os membros da escola estadual onde realizamos a pesquisa.

Aos professores do ensino médio e da Educação Especial e aos alunos com deficiência participantes que tornaram possível o desenvolvimento deste estudo.

Aos amigos do grupo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação, Educação Especial (LEPEDE’ES), pelas contribuições e observações realizadas e pelas amizades construídas.

À Aline, à Aline Maira, à Ana Paula, à Ana Regina, à Carol, à Danúzia, à Elaine, ao Israel, ao Jocenílson, ao Léo e à Natália, pelo apoio e amizade.

Aos Coordenadores, aos Supervisores e aos alunos do curso de Pedagogia da UNIARARAS, pelo apoio.

Em especial, expresso meus agradecimentos à Izabel, à Luciana e à Silvana, pela amizade, incentivo e apoio.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro durante esses dois anos de pesquisa.

A TODOS os meus alunos que a cada dia ensinam-me que vale a pena lutar por uma escola pública com qualidade e a todos àqueles que indiretamente colaboraram com o desenvolvimento deste estudo. **Que Deus abençoe a TODOS!**





“[...] Mas, ele podia ser eu.  
Eu podia ser você.  
Você podia ser um outro...  
Se escapamos foi sempre por pouco!”  
(DUNCAN; MARANHÃO, 2002)

## RESUMO

Os objetivos deste estudo foram descrever e analisar: a) o atendimento escolar oferecido aos alunos com deficiência do ensino médio; b) os dados estatísticos do censo escolar referente às matrículas iniciais efetivadas no ensino médio e na educação especial em âmbito nacional e no estado de São Paulo. Seguindo a abordagem qualitativa, analisamos os documentos oficiais do censo escolar em diferentes governos instituídos, e usando a técnica de grupo focal, entrevistamos três professores da educação especial e seis da classe comum do ensino regular. Realizamos quatro entrevistas individuais com alunos com deficiência no ensino médio, sendo que dois deles também frequentavam a sala de recursos. Os dados analisados mostraram a evolução de acesso das matrículas do ensino médio e da educação especial, por faixa etária e os avanços e rupturas no ensino médio nas matrículas analisadas por série. Analisamos os depoimentos dos professores e alunos em quatro eixos temáticos: a) contexto da sala de aula “inclusiva”; b) contexto da sala de recursos; c) condições de trabalho docente; d) condições de permanência na escola pública. Os resultados encontrados revelam que os desafios à SEE-SP estão relacionados desde a ampliação dos atendimentos em sala de recursos para locais próximos das residências dos alunos até a estrutura do transporte escolar. Este estudo pode contribuir nas discussões sobre os limites e desafios da educação paulista. A sala de aula inclusiva e a sala de recursos poderão se tornar uma realidade que dependem mais do que garantias de acesso, pois se faz necessário oferecer condições de permanência na escola, aos alunos, bem como, proporcionar melhores condições de trabalho docente.

**Palavras-chave:** Direito à educação; Ensino médio; Educação especial; Sala de recursos; Acesso e permanência; Condições de trabalho docente.

## ABSTRACT

The objectives of this study were writing and analyzing: a) the treatment given to students with deficiencies by school in secondary education; b) the school census statistic data regarding early enrollments for secondary and special education nationwide and in the State of São Paulo. We followed a qualitative approach, analyzing official documents of the scholar census of different established governments, and using the group focus technique we interviewed three special education teachers and six regular education teachers. We also performed four individual interviews with high school students with deficiencies – two of them also attended the resources classrooms. The analyzed data showed the increasing number of enrollments in high school and special education showed the evolution of enrollments in high school and special education (by age), and the advances and ruptures of enrollments in high school (by grade). We reviewed teachers and students' testimonials in four thematic axes: a) the “inclusive” classroom context; b) the resources classroom context; c) teachers' work conditions; d) permanency conditions in public school. The results we found reveal that challenges of SEE-SP are related to the expansion of resources classroom attendance to places near students' houses as it is related to the structure of school transport. This study can contribute to discussions about limits and challenges of education in the State of São Paulo. The inclusive classroom and the resources classroom could become a reality that relies on more than guaranteed school access, because offering students conditions to stay in school is utterly necessary, as well as providing better conditions for the teachers' work.

**Keywords:** Right to education; High school; Special education; Resources classroom; Access and permanency; Teachers' work conditions.

## LISTA DE QUADROS

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| Quadro 1- | Descrição das entrevistas realizadas na escola estadual.....      | 27  |
|           | Atendimento escolar no ensino médio, na modalidade Educação       |     |
| Quadro 2- | Especial em escolas estaduais no município de Ribeirão Preto,     |     |
|           | 2010.....   | 30  |
| Quadro 3- | Atendimento oferecido em sala de recursos, em escolas estaduais,  |     |
|           | no município Ribeirão Preto em 2010.....                          | 31  |
| Quadro 4- | Organização da educação na escola estadual.....                   | 32  |
| Quadro 5- | Perfil dos professores do ensino médio e da Educação Especial que |     |
|           | lecionavam na escola estadual.....                                | 35  |
| Quadro 6- | Perfil dos alunos.....  | 39  |
| Quadro 7- | Ensino médio: matriz curricular para a formação básica no período |     |
|           | diurno.....   | 79  |
| Quadro 8- | Critério de assiduidade anual do servidor ao trabalho.....        | 145 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| Gráfico 1-  | Evolução das matrículas iniciais efetivadas por faixa etária -<br>Brasil.....  | 84  |
| Gráfico 2-  | Evolução das matrículas iniciais efetivadas por série - Brasil.....  | 88  |
| Gráfico 3-  | Matrículas iniciais efetivadas por grupo/série - Brasil.....   | 91  |
| Gráfico 4-  | Matrículas iniciais efetivadas em escolas especiais e/ou classes<br>especiais e na classe comum e/ou EJA, por faixa etária - Brasil..... | 95  |
| Gráfico 5-  | Matrículas efetivadas por nível de atendimento - Brasil.....   | 96  |
| Gráfico 6-  | Evolução das matrículas iniciais efetivadas por faixa etária - SP.....   | 98  |
| Gráfico 7-  | Evolução das matrículas iniciais efetivadas por série - SP.....  | 100 |
| Gráfico 8-  | Matrículas iniciais efetivadas por grupo/série - SP.....   | 102 |
| Gráfico 9-  | Matrículas iniciais efetivadas em escolas especiais e/ou classes<br>especiais e na classe comum e/ou EJA, por faixa etária - SP.....     | 105 |
| Gráfico 10- | Matrículas iniciais efetivadas por nível de atendimento - SP.....  | 106 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                |   |
|----------------|---|
| <b>ADCT</b>    | Ato das Disposições Constitucionais Transitórias  |
| <b>AEE</b>     | Atendimento Educacional Especializado   |
| <b>ANPEd</b>   | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação   |
| <b>APEOESP</b> | Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo  |
| <b>ATPCE</b>   | Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional   |
| <b>BID</b>     | Banco Interamericano do Desenvolvimento   |
| <b>BM</b>      | Banco Mundial   |
| <b>CAP</b>     | Centro de Apoio Pedagógico  |
| <b>CAPE</b>    | Centro de Apoio Pedagógico Especializado  |
| <b>CEB</b>     | Câmara da Educação Básica   |
| <b>CENP</b>    | Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas   |
| <b>CF</b>      | Constituição da República Federativa do Brasil  |
| <b>CIP</b>     | Coordenadoria de Informação para o Planejamento   |
| <b>CNAS</b>    | Conselho Nacional de Assistência Social   |
| <b>CNE</b>     | Conselho da Educação Básica   |
| <b>CPS</b>     | Coordenadoria Geral de Planejamento Setorial  |
| <b>DIEESE</b>  | Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos                                       |
| <b>DTDIE</b>   | Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais  |
| <b>EC</b>      | Emenda Constitucional   |
| <b>EJA</b>     | Educação de Jovens e Adultos  |
| <b>FNDE</b>    | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação   |
| <b>FPE</b>     | Fundo de Participação Estadual  |
| <b>FPM</b>     | Fundo de Participação dos Municípios  |
| <b>Fundeb</b>  | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério |
| <b>Fundef</b>  | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério                |
| <b>HTPC</b>    | Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo   |
| <b>IAMSPE</b>  | Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual  |
| <b>IBGE</b>    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística   |
| <b>Ideb</b>    | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  |
| <b>Inep</b>    | Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  |

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>LDB</b>       | Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                     |
| <b>LEPEDE'ES</b> | Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação, Educação Especial |
| <b>MEC</b>       | Ministério da Educação  |
| <b>NEE</b>       | Necessidade Educacional Especial  |
| <b>OCDE</b>      | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico                   |
| <b>OEA</b>       | Organização dos Estados Americanos  |
| <b>ONU</b>       | Organização das Nações Unidas   |
| <b>PAC</b>       | Programa de Aceleração do Crescimento                                       |
| <b>PCN</b>       | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| <b>PDE</b>       | Plano de Desenvolvimento da Educação  |
| <b>PIB</b>       | Produto Interno Bruto   |
| <b>PMDB</b>      | Partido da Social Democracia Brasileira                                     |
| <b>PNAE</b>      | Programa Nacional de Alimentação Escolar                                    |
| <b>PNATE</b>     | Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar                            |
| <b>PNE</b>       | Plano Nacional de Educação  |
| <b>PNUD</b>      | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                           |
| <b>PPP</b>       | Projeto Político Pedagógico   |
| <b>PRN</b>       | Partido da Reconstrução Nacional  |
| <b>PSDB</b>      | Partido da Social Democracia Brasileira                                     |
| <b>PT</b>        | Partido dos Trabalhadores   |
| <b>SAG</b>       | Secretaria da Administração Geral   |
| <b>SAPE</b>      | Serviço de Apoio Pedagógico Especializado                                   |
| <b>Saresp</b>    | Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo           |
| <b>SEEC</b>      | Serviço de Estatística da Educação e Cultura                                |
| <b>SEESP</b>     | Secretaria de Estado da Educação de São Paulo                               |
| <b>SP</b>        | São Paulo   |
| <b>UFSCar</b>    | Universidade Federal de São Carlos  |
| <b>UNESCO</b>    | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura        |
| <b>UNESP</b>     | Universidade Estadual Paulista  |
| <b>UNICEF</b>    | Fundo das Nações Unidas para a Infância                                     |
| <b>UNICEP</b>    | Centro Universitário Central Paulista                                       |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO.....  | 17         |
| <b>CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>21</b>  |
| 1.1 METODOLOGIA .....  | 25         |
| 1.2 LOCAL DO ESTUDO.....   | 28         |
| 1.3 ESCOLA ESTADUAL.....   | 31         |
| 1.4 PARTICIPANTES.....   | 33         |
| 1.4.1 Professores.....   | 34         |
| 1.4.2 Alunos.....  | 38         |
| <b>CAPÍTULO 2 - RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL.....</b>            | <b>42</b>  |
| 2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....                    | 48         |
| 2.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....                                     | 58         |
| 2.3 SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO NO ESTADO DE SÃO PAULO.....         | 70         |
| 2.4 O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE EDUCACIONAL PAULISTA.....         | 75         |
| <b>CAPÍTULO 3 - MARCAS DO ACESSO E DA DESCONTINUIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....</b> | <b>82</b>  |
| 3.1 ENSINO MÉDIO: AVANÇOS E RUPTURAS.....  | 87         |
| 3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO EM ÂMBITO NACIONAL.....                      | 93         |
| 3.3 ACESSO AO ENSINO MÉDIO PAULISTA.....   | 97         |
| 3.4 REFLEXOS DO ACESSO E DESCONTINUIDADE NOS ESTUDOS NO ESTADO DE SÃO PAULO.....   | 101        |
| 3.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO DA SEE-SP.....                               | 104        |
| <b>CAPÍTULO 4 - ENSINO MÉDIO: LIMITES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>     | <b>109</b> |
| 4.1 CONTEXTO DA SALA DE AULA INCLUSIVA”.....                                       | 109        |
| 4.1.1 Interação entre professor e alunos.....                                      | 109        |



|  |            |
|--|------------|
| 4.1.2 Comunicação entre professor e alunos surdos.....                                 | 111        |
| 4.1.3 Participação nas atividades escolares.....                                       | 113        |
| 4.1.4 Avaliação pedagógica.....  | 116        |
| <b>4.2 CONTEXTO DA SALA DE RECURSOS.....</b>   | <b>120</b> |
| 4.2.1 Trabalho pedagógico na sala de recursos.....                                     | 120        |
| 4.2.2 Participação nas atividades escolares.....                                       | 124        |
| 4.2.3 Condições de permanência na sala de recursos.....                                | 127        |
| 4.2.4 Interação entre o trabalho pedagógico da sala regular com da sala de recursos... | 133        |
| <b>4.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE.....</b>  | <b>135</b> |
| 4.3.1 Trabalho e saúde.....  | 135        |
| 4.3.2 Formação continuada.....   | 138        |
| 4.3.3 Avaliação de desempenho.....   | 144        |
| 4.3.4 Movimento pela educação paulista: “Estamos em greve!”.....                       | 147        |
| <b>4.4 CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA.....</b>                             | <b>154</b> |
| 4.4.1 Acessibilidade nas edificações.....  | 155        |
| 4.4.2 Acessibilidade nas comunicações.....   | 157        |
| 4.4.3 Participação nas atividades na sala de recursos.....                             | 158        |
| 4.4.4 Interações familiares e sociais.....   | 165        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>168</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>182</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>199</b> |

## APRESENTAÇÃO

Início este estudo apresentando minha origem familiar e um pouco da minha trajetória no intuito de descrever como foi realizado este caminho até aqui. Fiz um resumo das minhas atividades profissionais que, inseridas nesse movimento, produziram realizações e aprendizagens.

Os meus pais são de origem humilde e sempre procuraram melhores condições de vida. Com esse objetivo partiram do sul do Estado de Minas Gerais, da região de Paraguaçu, para o Estado de São Paulo em 1964. Residiram por cerca de dois anos em fazendas próximas a Dourado/SP. Depois, a família se mudou para a Usina Açucareira da Serra, na Fazenda Palmeiras, e, na sequência, para a Fazenda Palmital, ambas próximas a Ibaté/SP, e lá permaneceu até 2005.

Nesse período, minha mãe voltou a estudar, ingressou no ensino primário da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e fez a 8ª série do ensino fundamental. O meu pai estudou o 1º ano primário. Apesar das dificuldades enfrentadas para conseguir estudar eles sempre valorizaram muito a educação e, mais do que isso, eles foram capazes de fazer os filhos acreditarem que a educação poderia mudar os seus destinos.

Lembro-me na minha infância da minha insistência para tentar entender o mundo da escrita. Mais do que entendê-la eu queria usá-la. Comecei meus estudos, em 1975, na Escola Estadual de Primeiro Grau da Fazenda Palmeiras, uma das propriedades da Companhia Morganti, situada na região central do interior do estado de São Paulo. Nessa escola era oferecido o ensino de primeiro grau até a quarta série e lá ingressei com sete anos de idade e estudei, na maioria das vezes, em turmas multisseriadas.

Em 1978, quando terminei essa etapa de escolarização, não havia como prosseguir os estudos devido à falta de transporte escolar. Nessa época, comecei a trabalhar na lavoura para ajudar a minha família. Essa interrupção nos estudos marcou muito a minha vida. Nesse período, guardei minhas expectativas tendo como base as afirmações de minha Professora D. Elisabete, que dizia a minha mãe e a mim que era para eu continuar os estudos.

Em 1985, já com 16 anos de idade, por meio do senhor José, um morador da Fazenda Palmeiras, a minha realidade escolar começou a mudar. Interessado que seus filhos continuassem os estudos após o ensino primário, ele conseguiu o transporte escolar da prefeitura municipal para que eles estudassem na Escola Estadual de Primeiro Grau Usina

Açucareira da Serra, que se localizava na sede da Companhia Morganti, onde era oferecido o ensino de 1º grau até a 8ª série, diurno e noturno.

Assim, o transporte escolar se tornou uma possibilidade para mim, embora não houvesse efetivado a matrícula para aquele ano letivo. Então, escrevi uma carta para a diretora da escola, D. Isidora, solicitando uma vaga para estudar, que prontamente atendeu minha solicitação. Com muita dificuldade terminei essa etapa. Primeiramente, tive que me adaptar às diferenças de idade em relação aos outros alunos. Depois, tinha que conciliar o trabalho durante o dia e o estudo à noite. Além disso, a cada ano que se iniciava havia o desafio em conseguir o transporte escolar para mais um ano letivo.

Concluído o ensino fundamental, iniciei o ensino médio na Escola Estadual Edésio Castanho, no município de Ibaté/SP. No ato da realização da minha matrícula, a secretária me informou que havia outra possibilidade de curso, o Magistério, e que eu teria maiores possibilidades de ter uma profissão. Aceitei a sua sugestão e o concluí em 1992.

A partir daquele momento não tive como investir em cursos preparatórios para tentar a universidade pública com os meus próprios recursos financeiros. Meus pais também não tinham como ajudar financeiramente. Em 2004, com a vida um pouco mais organizada, iniciei o curso de Pedagogia no Centro Universitário Central Paulista (UNICEP), em São Carlos. Ali tive a oportunidade de conhecer muitos professores que trabalhavam também na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Terminei o curso de Pedagogia em 2006. Nele, desenvolvi a minha monografia sobre a perspectiva da educação inclusiva na visão dos professores de uma rede municipal de ensino, sob a orientação da Dra. Rosana Aparecida Salvador Rossit.

Considerando a possibilidade de trabalhar na área da educação especial, iniciei o curso de especialização Educação Especial, Inclusão Escolar e Metodologia de Ensino na UNICEP. Nesse curso, estudei a questão do planejamento de serviços de apoio da educação especial em escolas regulares de educação infantil e fundamental. Foi lá que conheci a Dra. Giovana Zuliani, orientadora deste trabalho e coordenadora do curso, e a Dra. Anna Carolina Sella. Elas me ajudaram muito e me incentivaram a tentar o curso de mestrado em Educação Especial na UFSCar.

Como precisava entender um pouco mais sobre a organização da pós-graduação em uma universidade pública, comecei a pesquisar os autores que falavam sobre política em educação especial e a procurar informações sobre as suas linhas de pesquisa. Nesse período, participei do grupo de pesquisa, como ouvinte, da Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, na UFSCar.

Minha identificação com o tema levou-me à elaboração de um projeto de pesquisa e consegui ingressar como aluna regular do programa na seleção do ano de 2009 nesta instituição. Na pós-graduação em Educação Especial enfoquei os serviços de apoio oferecidos às pessoas com deficiência. Esse interesse também se estendeu às políticas públicas direcionadas à organização de serviços da educação especial disponibilizados aos alunos com deficiência do ensino médio regular de escolas estaduais.

O processo de construção do conhecimento científico trouxe-me muitos desafios, entretanto, procurei enfrentá-los com estudo, persistência e dedicação.

Em relação às atividades profissionais, ingressei no magistério público pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, em 1993. Naquela época existia a possibilidade de ingresso por estágio. Assim, conciliava o trabalho como estagiária em uma escola estadual com a função de professora da educação infantil, pela rede municipal de Ibaté/SP.

Até 1997 lecionei para turmas do ensino fundamental primeiro ciclo, educação infantil e EJA. A partir daquele ano ficou mais difícil permanecer na rede estadual devido ao processo de municipalização da educação. Trabalhei por dois anos como professora eventual. Em 1999, comecei a lecionar na educação infantil em escola privada até 2004. Depois voltei a atuar na educação infantil na rede municipal de Ibaté/SP até 2008. Em 2009 comecei a lecionar na educação especial em sala de recursos para crianças com deficiência da educação infantil e do ensino fundamental no município de São Carlos. Atualmente, leciono para alunos do curso de Pedagogia como tutora da modalidade de Educação à Distância (EAD) da Fundação Hermínio Ometto, em uma unidade de ensino em Ibaté/SP. Em 2011, ingressei como professora de educação básica I efetiva na prefeitura municipal de Ibaté lecionando para os alunos do ensino fundamental.

No desempenho desta função procuro acreditar na capacidade de aprendizagem do ser humano. Na maioria das vezes não tive muitos alunos com deficiência nas turmas para as quais lecionei. Todavia, os poucos alunos com deficiência que lecionei, além de contribuírem para a minha formação, também me impulsionaram a respeitar cada vez mais as suas diferenças.

Com o apoio de Deus, da minha família, de meus professores, de meus amigos, alunos e com confiança tenho valorizado cada oportunidade conquistada. Nessa trajetória, procuro transmitir esperança e confiança aos meus alunos e seus pais para que também não desistam diante das dificuldades e que acreditem no valor da educação todos os dias.

Quando me lembro de tudo que passei para conseguir estudar, tenho a convicção de que as minhas tentativas conseguiram reverter o fracasso escolar que era, de fato, o meu destino. A educação recebida da minha família e da escola, os alunos e o magistério mudaram a minha vida e têm contribuído para o meu aprendizado.

Nesse sentido, acredito que a identificação com o presente tema possa estar relacionada à história de persistência que faz parte tanto da vida das pessoas com deficiência quanto da vida das pessoas das camadas populares, entre as quais eu me incluo. Essa identificação se relaciona ainda com a importância da educação para todos os grupos sociais. Observo que, pela história de vida e semelhança, as nossas condições se aproximam pela busca de um espaço de aprendizagem e participação na sociedade.

## CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

A legislação brasileira reconhece a educação como um dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988 (CF), marcando o compromisso do Estado com a educação pública. Além disso, defende o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino. Na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), esse atendimento é estabelecido como serviço de apoio pedagógico especializado (SAPE), organizado em sala de recursos nas escolas estaduais.

O direito à educação especial é discutido na literatura por autores como Jannuzzi (2004; 2006), que destaca o histórico da educação especial no Brasil. Mazzotta (1982; 2005) nos ajuda a entender a trajetória das políticas educacionais implementadas neste país e no estado de São Paulo. Caiado (2006; 2008; 2009) pesquisa o direito à educação, a trajetória de vida das pessoas com deficiência e os serviços de educação especial segundo as políticas educacionais. Prieto (2000; 2003; 2006; 2008) analisa as políticas educacionais e de educação especial, no Brasil e no município de São Paulo. Mendes (2006; 2008; 2010) também pesquisa sobre a questão de formação de professores e ensino colaborativo. Esses autores, entre outros, têm contribuído para a compreensão do conhecimento na área da educação especial nesse país.

A questão inicial deste estudo foi compreender a consonância entre os documentos normativos federais e os da SEE-SP no que se refere às condições de acesso e de permanência no ensino médio e na educação especial. Em um segundo momento, analisamos, a partir das falas de professores e alunos, como o direito à educação está sendo garantido nesse contexto aos alunos com deficiência. Esses professores, por atuarem em ambientes físicos diferenciados – sala de aula e de recursos – e com práticas pedagógicas diversas, podem nos auxiliar na compreensão sobre o processo de escolarização dos alunos nesta etapa da educação básica. Além disso, julgamos que os jovens com deficiência também podem nos ajudar a conhecer, segundo as suas perspectivas, a sua participação nas aulas realizadas nesses ambientes.

Para discutirmos as condições de acesso analisamos os dados dos censos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no período de 1988 a 2008. Primeiramente, analisamos as matrículas iniciais efetivadas, por faixa etária, para desenhar as condições de acesso dos alunos do ensino médio e da educação especial, no Brasil e no estado de São Paulo. Em

seguida, analisamos as matrículas iniciais efetuadas por série, no ensino médio nacional e paulista, e investigamos as condições de acesso neste nível de ensino.

Entendemos como condições de acesso as matrículas iniciais efetivadas no ensino médio e na educação especial, ou seja, reconhecemos o acesso à educação como um direito conquistado. Entretanto, Manzini (2005, p. 31) ao interpretar os termos acesso e acessibilidade nos lembra que acesso é um termo que pode refletir um desejo de mudança e a busca de alguma meta, faz parte de um processo que se busca para atingir algo que significa uma necessidade de luta para alcançar um objetivo. Enquanto que acessibilidade pode ser “algo observado, implementado, legislado, avaliado”.

A nossa intenção foi realizar uma análise sobre o acesso ao ensino médio segundo as sinopses estatísticas disponibilizadas pelo MEC/Inep, que nos mostravam a evolução e a diferença no registro de matrículas, por faixa etária e por série, de um ano para outro, em um determinado período de um mesmo curso. Essa análise nos trouxe uma amostra dos indicadores percentuais referentes às condições de acesso de sete gerações de alunos matriculados nesta etapa da educação básica<sup>1</sup> nesse período.

Na discussão sobre as condições de permanência consideramos que ação de permanecer, significa qualidade de permanente e de continuidade (FERREIRA, 2008). Dessa forma, a garantia de condições de permanência na escola significa ingressar, permanecer e terminar o curso nas diversas etapas da educação.

Caiado (2008 p. 68) diz que para “refletir sobre a escolarização do aluno com deficiência na escola regular” devem ser considerados o acesso, a permanência e a apropriação do conhecimento. Para tanto, esclarecemos que a nossa finalidade não foi estudar os fatores relacionados à apropriação de conhecimento, taxa de aprovação/reprovação, distorção idade/série, entre outros fatores que também poderiam ser analisados, como condições de permanência no ensino médio e na modalidade de educação especial. Priorizamos a discussão considerando acesso como direito conquistado, o que corresponde às matrículas iniciais efetivas durante os três anos do curso no ensino médio e as matrículas efetuadas na educação especial; e permanência referindo-se às condições de acessibilidade oferecidas para o aluno permanecer na escola. Para o aluno permanecer na escola faz-se necessária a garantia de acessibilidade em edificações, transportes e comunicação.

---

<sup>1</sup> A Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996, art. 21), especifica que os níveis de ensino se dividem em educação básica e superior. As etapas subdividem-se em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. As modalidades de ensino em: educação profissional e tecnológica, educação especial, educação de jovens e adultos, educação a distância. O ensino superior se estrutura em graduação, extensão e pós-graduação.

O conceito de acessibilidade explicitado no Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, defende que para possibilitar às pessoas com deficiência formas de se ter uma vida independente visando a participação plena de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão assegurar a essas pessoas o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, incluindo meio físico, transporte, informação e comunicação, sistemas e tecnologias da informação e de comunicação, serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, na zona urbana, bem como na rural (BRASIL, 2009b, art. 9, I).

Dessa forma, buscamos compreender, neste trabalho, o contexto do ensino médio e o SAPE oferecido na sala de recursos aos alunos com deficiência tendo como base as seguintes questões:

- ✓ Qual é a consonância entre a política da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação em termos de condições de acesso e de permanência no ensino médio?
- ✓ Quais as contribuições que as práticas pedagógicas adotadas no ensino médio e na sala de recursos trazem à escolarização de alunos com deficiência?
- ✓ Como funcionam as ações do sistema estadual paulista de ensino no que se referem às condições de trabalho dos professores do ensino médio e dos professores da educação especial que lecionam na sala de recursos?

Elencamos essas questões para discutirmos as condições de acesso e permanência sobre os dados de realidades do atendimento escolar em âmbito nacional e estadual.

Com o propósito de responder a essas perguntas definimos como objetivo geral descrever e analisar sobre o atendimento escolar oferecido aos alunos com deficiência do ensino médio. Assim, definimos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Descrever e analisar os dados estatísticos do censo escolar referente às matrículas iniciais efetivadas no ensino médio e na educação especial em âmbito nacional e no estado de São Paulo;
- ✓ Descrever e analisar aspectos da escolarização de alunos com deficiência matriculados no ensino médio e na sala de recursos a partir das falas de professores e alunos;



- ✓ Descrever e analisar o funcionamento do serviço de apoio pedagógico especializado oferecido na sala de recursos a partir das perspectivas dos professores e dos alunos com deficiência do ensino médio.

Diante disso, problematizamos neste trabalho as questões referentes às políticas educacionais, o funcionamento do serviço pedagógico especializado oferecido em sala de recursos e as condições de acesso e permanência no ensino médio, uma vez que é pequeno o contingente de alunos com deficiência matriculados no ensino médio. Além disso, entre os poucos matriculados, há um número ainda menor participando de aulas oferecidas em salas de recursos.

Assim, o tema deste estudo versa sobre a escolarização de alunos com deficiência no ensino médio da rede estadual de São Paulo. A organização deste estudo foi estruturado em cinco partes. No início, Capítulo 1, apresentamos a introdução, incluindo o local de estudo, a metodologia e os participantes.

Em seguida, discutimos, brevemente, no Capítulo 2 a questão dos direitos sociais e a sua relação com o direito à educação, tendo como marco inicial o ano de 1988, data da promulgação de nossa Constituição, bem com o direito à educação das pessoas com deficiência e a oferta dos serviços educacionais em âmbito nacional e do estado de São Paulo.

No Capítulo 3, descrevemos e analisamos o acesso no ensino médio regular, a partir de documentos oficiais, em diferentes períodos de gestão pública em âmbito nacional e estadual, trazendo os indicadores percentuais referentes às matrículas efetuadas por faixa etária e por série e as registradas na modalidade da educação especial no ensino médio.

No Capítulo 4, trazemos os resultados das entrevistas realizadas com os professores do ensino médio, da educação especial e dos alunos do ensino médio, e analisamos a escolarização dos alunos com deficiência, as práticas pedagógicas, as condições de permanência na escola pública e também as condições de trabalho docente.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos as nossas conclusões sobre os temas abordados nos capítulos anteriores destacando a evolução e as discontinuidades do acesso presente no ensino médio e as discrepâncias entre direito à educação, as práticas pedagógicas na sala de aula regular e na sala de recursos, as condições de trabalho docente e as condições de permanência na escola.

## 1.1 METODOLOGIA

Realizamos este estudo segundo a abordagem qualitativa. Para Minayo e Sanches (1993), a abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza, pois ela envolve a empatia, os motivos, as intenções e os projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

De acordo com Turato (2005, p. 10), o emprego do método qualitativo parte do interesse do pesquisador na busca “do significado das coisas”, que envolve conhecer os fenômenos, as manifestações, os fatos, os eventos, as vivências, as ideias, os sentimentos e os assuntos que representam a vida das pessoas, uma vez que as “coisas” ganham significados partilhados culturalmente segundo o seu grupo social.

Para conhecer o objeto de estudo a partir dessas representações, realizamos as entrevistas por meio da técnica de grupo focal, considerando que, “no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada” (GATTI, 2005, p. 7). Dessa maneira, esse método possui diversas finalidades, pois possibilita análises de múltiplas questões, dependendo do problema proposto pelo pesquisador (GATTI, 2005).

Veiga e Gondim (2001) dizem que o grupo focal como técnica de pesquisa qualitativa é uma possibilidade para se compreender a construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos acerca de um tema específico.

Dessa maneira,

[...] em geral, podemos caracterizar essa técnica como derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social. Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema de estudo –, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão em questão que será o foco do trabalho interativo e de coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (GATTI, 2005, p. 7).

Além disso, as entrevistas realizadas por meio do grupo focal oferecem ao pesquisador uma maneira versátil e variada para a obtenção da coleta de dados. É uma técnica que possibilita a aproximação entre o investigador e os sujeitos da pesquisa que, por sua vez, promove a interação entre eles. Esse momento também é enriquecido pela qualidade das

informações, pois os participantes expressam as suas opiniões com mais segurança (GOMES, 2005).

Gatti (2005) recomenda que o uso de roteiro em grupo focal seja elaborado de maneira flexível. Serve para orientar e estimular a discussão desde que não se perca de vista os objetivos da pesquisa. Assim, realizamos quatro entrevistas com o grupo focal formado pelos professores do ensino médio e da educação especial em que foram discutidos, um em cada encontro, os seguintes temas: a) prática pedagógica; b) apoio oferecido aos professores; c) interação entre os professores; d) condições de trabalho docente.

Quanto ao critério de composição do grupo, a autora citada destaca que se deve tomar cuidado com as características homogêneas quando a intenção do estudo não é a busca de consenso entre os participantes, como acontece no presente estudo. Para tanto, convidamos para formar o grupo professores do ensino médio e da sala de recursos de uma escola estadual (EE-1) no interior de São Paulo. Esses professores deveriam enquadrar-se nos seguintes critérios para esta seleção:

a) ser professor do ensino médio e lecionar para alunos com deficiência em suas classes comuns, independentemente da frequência desses alunos na sala de recursos;

b) ser professor da educação especial e atuar no SAPE para alunos com deficiência matriculados no ensino médio de escola estadual e para alunos com deficiência do ensino médio matriculados em outras escolas e que também frequentavam a sala de recursos nessa escola.

Consideramos que um grupo focal envolvendo esses professores do ensino médio e da educação especial nos traria um retrato sobre a escolarização de alunos com deficiência do ensino médio. Além disso, realizamos quatro entrevistas individuais com os alunos com deficiência do ensino médio, sendo que dois deles também eram alunos da sala de recursos. Convidamos para participar da pesquisa os alunos com deficiência do ensino médio e da sala de recursos que atendessem à seguinte seleção:

a) aluno com deficiência do ensino médio da classe comum do ensino regular;

b) aluno com deficiência do ensino médio da escola estadual que frequentavam a sala de recursos na mesma escola;

c) aluno com deficiência do ensino médio de outras escolas e que frequentavam a sala de recursos em uma escola estadual;

Para tanto, procuramos conhecer a modalidade da educação especial no ensino médio e a sua articulação com o atendimento escolar na sala de recursos visando contribuir para a discussão do direito à educação da população jovem.

Com relação às entrevistas deste estudo, destacamos que todas foram gravadas em áudio. Os alunos com deficiência auditiva oralizados e os dois alunos com deficiência auditiva não oralizados foram acompanhados por uma professora de educação especial, interlocutora da Língua Brasileira de Sinais (Libras), durante as entrevistas. As entrevistas foram realizadas segundo o cronograma descrito no quadro abaixo (Quadro 1).

**Quadro 1** – Descrição das entrevistas realizadas na escola estadual.

| Participantes                                |             | Dia        | Dependência      | Horário   | Duração       |
|--|-------------|------------|------------------|-----------|---------------|
| Entrevistas com os professores – Grupo focal | 1º encontro | 28/04/2010 | Sala de recursos | 17h00min. | 1h58min03seg. |
|  | 2º encontro | 05/05/2010 | Sala de recursos | 17h00min. | 1h24min20seg. |
|  | 3º encontro | 12/05/2010 | Sala de recursos | 17h00min. | 57h41seg.     |
|  | 4º encontro | 19/05/2010 | Sala de recursos | 17h00min. | 1h08min42seg. |
| Total/professores                            |             |            |                  |           | 5h28min46seg. |
| Entrevistas individuais com os alunos        | Otávio      | 04/03/2010 | Sala de recursos | 9h00min.  | 45min17seg.   |
|  | Aline       | 12/04/2010 | Sala de recursos | 14h00min. | 1h02min.      |
|  | Luciana     | 14/05/2010 | Sala de recursos | 10h00min. | 37min14seg.   |
|  | Marcelo     | 16/06/2010 | Sala de reuniões | 10h30min. | 43min55seg.   |
| Total/alunos                                 |             |            |                  |           | 3h8min26seg.  |

**Fonte:** Arquivos da pesquisa.

As transcrições foram feitas na íntegra e, em seguida, revisadas segundo as normas gramaticais da Língua Portuguesa. Nas transcrições dos alunos Aline e Tiago, ambos com deficiência auditiva não oralizados, contamos com a interlocução da professora intérprete e também colocamos as falas desses participantes na 1ª pessoa do singular, procurando adequar todas as entrevistas a uma mesma configuração.

Caiado (2006, p. 50) considera que uma vez terminada a transcrição literal e contextual, deve-se lapidar o texto, “[...] retirando os erros gramaticais, digressões, as repetições, os cortes de frases ou ideias e as gírias próprias da linguagem informal”.

Vale ressaltar ainda que realizamos estudos dos documentos oficiais referente às matrículas iniciais, considerando que “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 1996, p.51). “[...] Nesta categoria, estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas”. (GIL, 1996, p.51). Enquadram-se, neste estudo, a análise estatística os censos educacionais referentes às

matrículas iniciais efetivadas no ensino médio e na educação especial, em âmbito nacional e estadual, uma vez que envolve parte da matemática em que se investigam processos de obtenção, organização de dados “sobre uma população ou coleção de seres quaisquer, e métodos de tirar conclusões e fazer predições com base nesses dados” ou um “conjunto de elementos numéricos relativos a um fato social” (FERREIRA, 2008, p.376).

Consideramos os dados absolutos das matrículas iniciais para gerar os dados relativos, que trazem os indicadores percentuais de cada período analisado no que se refere ao número total de matrículas iniciais efetivadas nas três séries do ensino médio. Para tanto, ressaltamos que o que “[...] se procura ao criar uma tradução numérica ou categorial de fatos, eventos, fenômenos, é que esta tradução tenha algum grau de validade racional, teórica, no confronto com a dinâmica observável dos fenômenos” (GATTI, 2004, p.15).

Descrevemos e analisamos nesses dados oficiais as condições de acesso à educação básica da população matriculada de acordo com os períodos de governos presidenciais e com os governadores do estado de São Paulo desde 1988. Para tanto, realizamos um levantamento das matrículas iniciais do ensino médio registradas nos censos oficiais no período de 1988 a 2008 que organizados em gráficos nos trouxeram um retrato educacional do período citado. Os momentos de tratamento dessas informações envolveram: a) levantamento dos dados; b) definição e organização; c) análise.

## 1.2 LOCAL DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada no município de Ribeirão Preto, localizado no interior do Estado de São Paulo, distante aproximadamente 400 km da capital. Em 27 de fevereiro de 2011 sua população estimada chegou a 615.576 habitantes segundo os primeiros dados censo de 2010 divulgados pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEAD), vinculada à Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional do Estado de São Paulo (SEAD, 2011). A atividade econômica é baseada na agropecuária e indústria, principalmente nos produtos agrícolas e no comércio. O índice de desenvolvimento humano (IDH) calculado em 2000 chegou a 0,855 (IBGE, 2000).

É umas das cidades mais ricas do interior de São Paulo, e, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a distribuição de renda em Ribeirão Preto piorou recentemente. No período que vai de 1975 a 1985, o município apresentou o índice de 0,68.

Entre 1996 e 2007, esse índice subiu para 0,71 (GAZETA DE RIBEIRÃO PRETO, 2010). Em 2008, o Produto Interno Bruto (PIB) chegou a R\$24.898,11 reais. Entretanto, segundo a *Federação das Indústrias do estado de São Paulo*, Ribeirão Preto ocupou, em 2009, a 7ª posição no ranking dos municípios da região em relação ao número de empregados e remuneração média do trabalhador.

Quanto à educação, de acordo com a dependência estadual, a diretoria de ensino estadual localizada na cidade de Ribeirão Preto administrou, em 2010, 99 escolas subdivididas em treze municípios desta região, sendo uma das diretorias com maior número de escolas do interior do estado de São Paulo. O censo escolar, *Educacenso*, divulgado pelo MEC/Inep de 2009 indicou que esse município, nas escolas estaduais, recebeu 64.095 matrículas em todas as etapas e modalidades, incluindo educação de jovens e adultos; educação especial; profissional. Dentre essas, o ensino médio ficou com 17.800 matrículas. A educação especial foi responsável por 718 matrículas, considerando os alunos de escolas especiais, classes especiais e alunos incluídos<sup>2</sup>. Desse número, foram efetivadas 118 matrículas na modalidade da educação especial no ensino médio.

Em 2010, esse município registrou 56.428 alunos da educação básica: infantil, ensino fundamental e ensino médio, incluindo a educação de jovens e adultos. Na educação especial foram efetivadas 1.563 matrículas em todas as etapas da educação básica. No ensino médio foram registradas 18.637 matrículas, sendo 151 alunos na educação especial, segundo o censo escolar, o *Educacenso*, desse ano.

O quadro a seguir, (Quadro 2) nos mostra o número de matrículas efetivadas em 2010 referente à modalidade educação especial, no ensino médio, em escolas da rede estadual do município de Ribeirão Preto.

As informações do quadro foram organizadas segundo as normas da Resolução CEE nº 12, de 8 de fevereiro de 2007 (SÃO PAULO, 2007a), que “institui o Sistema de Cadastro de Alunos do Estado de São Paulo como instrumento de coleta de dados do Censo Escolar” da Secretaria da Educação Estadual (SEE-SP), definindo como público-alvo da Educação Especial os alunos com necessidades educacionais especiais.

---

<sup>2</sup> A categoria alunos incluídos diz respeito às matrículas efetivadas no ensino regular conforme *Educacenso* 2009 e 2010.

**Quadro 2** – Atendimento escolar no ensino médio, na modalidade educação especial, em escolas estaduais no município de Ribeirão Preto, em 2010.

| Escolas | Natureza da Necessidade Educacional Especial (NEE) | Alunos |
|---------|--|--------|
| EE-1    | Física – cadeirante                                | 1      |
|         | Surdez severa – profunda                           | 1      |
|         | Surdez leve – moderada                             | 2      |
| EE-2    | Física – cadeirante                                | 1      |
|         | Baixa – visão                                      | 1      |
|         | Mental   | 1      |
|         | Mental   | 1      |
|         | Mental   | 2      |
| EE-3    | Física – cadeirante                                | 2      |
| EE-4    | Surdez severa – profunda                           | 1      |
|         | Física – cadeirante                                | 1      |
| EE-5    | Física – cadeirante                                | 2      |
| EE-6    | Cegueira   | 1      |
|         | Surdez leve – moderada                             | 1      |
| EE-7    | Mental   | 1      |
| EE-8    | Física – cadeirante                                | 1      |
| EE-9    | Autista clássico                                   | 1      |
| EE-10   | Deficiência Mental                                 | 1      |
| EE-11   | Múltipla   | 1      |
|         | Mental   | 36     |
| EE-12   | Baixa – visão                                      | 1      |
|         | Mental   | 1      |
|         | Física – cadeirante                                | 1      |
|         | Surdez severa – profunda                           | 2      |
|         | Física – outras                                    | 3      |
| EE-13   | Física – paralisia cerebral                        | 1      |
| EE-14   | Mental   | 2      |
| EE-15   | Física – cadeirante                                | 1      |
|         | Mental   | 3      |
| Total   |  | 74     |

[\*] EE – Escolas estaduais

**Fonte:** Diretoria Regional de Ensino de Ribeirão Preto.

Segundo dados disponibilizados por essa diretoria, das 66 escolas estaduais localizadas nesse município, 15 tiveram 74 alunos com deficiência matriculados no ensino médio, em 2010, sem apoio especializado, conforme indica o quadro acima. No que diz respeito ao atendimento oferecido no serviço de apoio especializado para os alunos da educação básica, encontramos uma ação também limitada. Mesmo diante desse problema, encontramos 36 alunos com deficiência mental matriculados na escola 11. Esse dado nos chama a atenção pela diferença em relação às outras categorias de deficiência.

A Resolução SE nº11/2008, de 31 de janeiro de 2008 (SÃO PAULO, 2008a), especifica que esse serviço especializado deve funcionar em sala de recursos, ensino itinerante, classe regida por professor especializado. No quadro abaixo (Quadro 3), temos a configuração do atendimento oferecido em sala de recursos nas escolas estaduais dessa diretoria apenas no município de Ribeirão Preto.

**Quadro 3** – Atendimento oferecido em sala de recursos, em escolas estaduais, no município Ribeirão Preto, em 2010.

| Nº | Escolas | SAPes                                   | NEE      | Período        |
|----|---------|---|----------|----------------|
| 1  | EE-1    | 4 Sala de recursos                      | DA       | Manhã e Tarde  |
| 2  | EE-14   | 1 Sala de recursos                      | DM       | Manhã          |
| 3  | EE-16   | 1 Sala de recursos                      | DM       | Manhã          |
| 4  | EE-17   | 1 Sala de recursos                      | DV       | Manhã          |
| 5  | EE-18   | 1 Sala de recursos                      | DM       | Tarde          |
| 6  | EE-19   | 1 Sala de recursos<br>1 Classe especial | DM<br>DM | Tarde<br>Manhã |
| 7  | EE-20   | 1 Sala de recursos                      | DM       | Tarde          |
| 8  | EE-21   | 1 Sala de recursos                      | DM       | Manhã          |
| 9  | EE-22   | 1 Sala de recursos                      | DM       | Manhã          |
| 10 | EE-23   | 1 Sala de recursos                      | DM       | Manhã          |
| 11 | EE-24   | 1 Sala de recursos                      | DM       | Tarde          |

[\*]EE – Escola estadual; DA – Deficiência Auditiva; DM – Deficiência Mental; DV – Deficiência Visual.

**Fonte:** Diretoria Regional de Ensino de Ribeirão Preto.

O atendimento especializado foi oferecido na sala de recursos em apenas 11 escolas estaduais, para todas as etapas da educação básica. O número total de salas de recursos em funcionamento chegou a 14, em 2010. A escola onde se realizou a pesquisa foi a única a oferecer esse serviço para os alunos com deficiência auditiva em dois turnos e também a única com quatro salas de recursos. As demais escolas atendiam os alunos no período matutino ou vespertino. O atendimento na classe regida por professor especializado, a classe especial, é realizado na escola EE-19 para alunos com DM<sup>3</sup>.

### 1.3 ESCOLA ESTADUAL

A escola onde realizamos a pesquisa atendeu aos seguintes requisitos:

- a) a escola precisava ter alunos com deficiência frequentando o ensino médio;
- b) a escola precisava oferecer o serviço de apoio pedagógico especializado em sala de recursos.

<sup>3</sup>As pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2007).

Quando nos referimos aos alunos com DM, estamos considerando a definição encontrada nos formulários disponibilizados pela diretoria de ensino.



A escola estadual pesquisada está localizada em um bairro residencial, próximo à região central do município de Ribeirão Preto. A localidade oferece à comunidade, principalmente, serviços nas áreas educacionais, comerciais e saúde.

Esta escola estadual tem 22 salas de aula, duas salas de coordenação e duas salas de recursos, uma sala de direção, secretaria, arquivo, almoxarifado, cozinha, dispensa, biblioteca, vídeo, sala de reunião e também uma sala de informática. Constituem ainda a estrutura física dessa escola dois sanitários femininos e dois masculinos para os professores. Para os alunos, há 20 sanitários – sete masculinos e 13 femininos. A área externa é composta por um pátio coberto e duas quadras, sendo uma delas coberta, e uma cantina.

Os profissionais e técnicos administrativos que trabalhavam nessa escola, em 2010, eram um diretor e um vice-diretor, dois coordenadores-pedagógicos, 12 professores da educação básica I, 13 professores de educação básica II e 52 professores de educação básica III, que atuavam na classe comum do ensino regular, cinco professores da educação especial, sendo que quatro deles atuavam na sala de recursos e um atuava na classe hospitalar, e um interlocutor de Libras, que atuava na classe comum do ensino regular do ensino fundamental.

Integram o quadro de profissionais também um oficial de escola, um agente administrativo, um agente de organização escolar e três inspetores de aluno. No total, foram 93 profissionais que trabalharam nessa escola naquele ano.

A escola estadual ofereceu, em 2010, o ensino fundamental, ciclo I e II, o ensino médio e a educação especial na sala de recursos – DA, em dois períodos: matutino e vespertino. No quadro abaixo (Quadro 4), descrevemos as etapas da educação oferecida nessa escola.

**Quadro 4** – Organização da educação na escola estadual.

| Alunos atendidos                   | Educação Básica | Números de alunos da Educação Especial / Deficiência | % do total     |
|------------------------------------|-----------------|--|----------------|
| Ensino Fundamental / anos Iniciais | 235             | 5 DA   | 0,47%          |
| Ensino Fundamental / anos Finais   | 254             | 9 DA<br>2 DM   | 0,84%<br>0,19% |
| Ensino Médio                       | 586             | 3 DA<br>1 DF   | 0,28%<br>0,09% |
| Total                              | 1.075           | 20   | 1,86%          |

[\*] DA – Deficiência Auditiva; DF – Deficiência Física; DM – Deficiência Mental.

**Fonte:** Arquivos da escola estadual.

De acordo com o quadro acima, a educação básica registrou 1.075 matrículas na escola estadual em 2010. O ensino médio obteve o número total de 586 alunos. Dentre estes,

foram registradas três matrículas na área da deficiência auditiva, sendo uma delas de grau leve moderada e duas de severa profunda, e uma matrícula de estudante com deficiência física.

Na modalidade da educação especial foram 20 matrículas, o qual indicou que dos 1.075 alunos, 1,86% são alunos da educação especial em que o ensino médio teve percentual menor que 0,5%. Já o atendimento escolar na sala de recursos foi oferecido para 23 alunos da educação básica, incluindo os alunos de outras escolas vinculadas à mesma diretoria de ensino estadual. Tendo em conta os três alunos considerados com deficiência auditiva do ensino médio da escola estadual, dois também estavam matriculados na sala de recursos.

Realizamos contato com os responsáveis da escola estadual, apresentamos o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar), Parecer nº 456, de 25 de novembro de 2009 e formalizamos o pedido de autorização para o desenvolvimento do estudo. A pesquisa foi autorizada no dia 4 de janeiro de 2010, na Diretoria de Ensino. Em seguida, no dia 26 de fevereiro de 2010, conseguimos essa aprovação na escola estadual.

Passado o período de definição das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e o período de atribuição de aulas da SEE-SP, no início do ano letivo, agendamos com a coordenadora do ensino médio o primeiro encontro com os professores em HTPC, nessa escola, no dia 1 de março de 2010, que, infelizmente, não se realizou devido à pauta da reunião ter o seu tempo de duração esgotado. No segundo encontro com a coordenadora, organizamos, de forma preliminar, os dias e horários das entrevistas com os professores e com os alunos. Decidimos também que o contato e os encontros com os alunos seriam mediados pela coordenadora do ensino médio e pelos professores de educação especial. Nesse dia também aconteceu uma reunião entre diretor, coordenadores e professores para definirem sobre adesão ou não à greve estadual. Ao final dessa reunião fomos informados que a maioria dos professores resolveu aderir à greve e, assim, o início das entrevistas com os professores e com os alunos precisou ser adiado. Após o término da greve dos profissionais da rede estadual de ensino de São Paulo, no dia 8 de abril de 2010, pudemos prosseguir com a pesquisa e conseguimos agendar, novamente, os quatro encontros com os professores e terminar as entrevistas com os alunos.

#### 1.4 PARTICIPANTES

Primeiramente apresentaremos os professores do ensino médio e da educação especial que aceitaram participar deste estudo.

### **1.4.1 Professores**

O grupo focal foi formado com seis professores do ensino médio e três professores da educação especial que lecionavam para alunos do ensino médio que, entre eles, havia alunos com deficiência matriculados na classe comum do ensino regular e na sala de recursos.

O contato com os professores foi realizado na escola estadual em dia de HTPC e também em horários mais esporádicos, como os períodos de intervalos entre as aulas. Nesses momentos, foram explicados os objetivos e os procedimentos éticos para o desenvolvimento da pesquisa e como aconteceriam as entrevistas. Ainda, solicitamos aos professores que nos informassem sobre o seu perfil profissional. De acordo com as nossas conversas e com as informações apresentadas no Quadro 5, descrevemos o perfil dos professores em relação a formação acadêmica, atuação docente e vínculo de trabalho na rede estadual e municipal.

**Quadro 5** – Perfil dos professores do ensino médio e da educação especial que lecionavam na escola estadual.

| Identificação dos professores | Escola Estadual |                                      |  | Atuação docente – Formação acadêmica |                                  |                            |                             |   |  |  |                             | Vínculo de trabalho |            |                     |            |
|-------------------------------|-----------------|--------------------------------------|--|--------------------------------------|----------------------------------|----------------------------|-----------------------------|---|--|--|-----------------------------|---------------------|------------|---------------------|------------|
|                               | Ensino Regular  |                                      | Educação Especial                        | Leccionava em escolas estaduais      | Leccionava em escolas municipais | Aulas em escolas estaduais | Aulas em escolas municipais | Componente curricular / escolas estaduais | Componente curricular / escolas municipais | Etapa de ensino / estadual   | Etapa de ensino / município | Escolas / Estado    |            | Escolas / Município |            |
| Nome <sup>4</sup>             | Função          | Tempo de experiência na classe comum | Tempo de experiência na sala de recursos | Período                              | Período                          | Total                      | Total                       | Disciplina                                | Disciplina                                 | Série  | Série                       | Efetivo             | OFA        | Efetivo             | Contratado |
| Bruna                         | PEB-III         | 20                                   | Não                                      | Manhã<br>Tarde                       | Não                              | 32h                        | Não                         | Português                                 | Não  | EF-II /8 <sup>a</sup><br>EM 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup>                    | Não                         | Sim                 | Não        | Não                 | Não        |
| Daniela                       | PEB-III         | N/I                                  | Não                                      | Manhã<br>Tarde                       | Não                              | N/I                        | Não                         | História                                  | Não  | EF-II<br>EM /1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> ,<br>3 <sup>a</sup>               | Não                         | Sim                 | Não        | Não                 | Não        |
| Eduardo                       | PEB-III         | 15                                   | Não                                      | Manhã<br>Tarde                       | Não                              | 33h                        | Não                         | História                                  | Não  | EF –I EM   | Não                         | Sim                 | Não        | Não                 | Não        |
| Francisca                     | PEB-III         | N/I                                  | Não                                      | Manhã<br>Tarde                       | Não                              | 33h                        | Não                         | Educação Física                           | Não  | EF-II/6 <sup>a</sup><br>EM<br>1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> | Não                         | Sim                 | Não        | Não                 | Não        |
| Júlia                         | PEB-II          | Não                                  | 3 anos                                   | Tarde                                | Noite                            | 25h                        | 15h                         | Educação Especial                         | Intérprete                                 | EF – II EM   | EM                          | Não                 | Sim        | Não                 | Contratado |
| Roberta                       | PEB-III         | 13anos                               | Não                                      | Manhã<br>Tarde                       | Não                              | N/I                        | Não                         | Inglês /<br>Português                     | Não  | EF-II - EM   | Não                         | Sim                 | Não        | Não                 | Não        |
| Rosana                        | PEB-II          | Não                                  | 6 anos                                   | Manhã                                | Tarde                            | 25h                        | 25h                         | Educação Especial                         | Intérprete                                 | EF – II<br>EM  | EF – I                      | Não                 | Sim        | Não                 | Contratado |
| Sabrina                       | PEB-II          | Não                                  | 5 anos                                   | Tarde                                | Noite                            | 25h                        | 15h                         | Educação Especial                         | Intérprete                                 | EF – II<br>EM  | EF – II                     | Não                 | Sim        | Não                 | Contratado |
| Sofia                         | PEB-III         | 10                                   | Não                                      | Manhã<br>Tarde                       | Não                              | 28h                        | Não                         | Artes                                     | Não  | EF-I-II 2 <sup>a</sup> ,4 <sup>a</sup><br>EM / 2 <sup>a</sup>                  | Não                         | Sim                 | Não<br>Não | Não<br>Não          | Não<br>Não |

[\*] PEB-III – Professor de Educação Básica; PEB-II – Professor de Educação Básica; OFA – Professor - Ocupante Função Atividade; N/I – Não informado.

**Fonte:** Arquivos da pesquisa.

<sup>4</sup> Atribuímos nomes fictícios aos professores participantes deste estudo.

A professora Bruna era efetiva e com 20 anos de experiência docente. Concluiu o curso de magistério em 1987. Dez anos depois se formou em Letras. Recentemente terminou o mestrado na área de educação. Na escola estadual, lecionava para alunos do ensino fundamental, ciclo II, e para os alunos do ensino médio. Trabalhava 32 horas/aulas semanais nos períodos manhã e tarde nessa escola. Conhecemos a professora Bruna na sala dos professores, onde fizemos o convite. Nos encontros com o grupo ela procurava mostrar o que estava acontecendo no ensino médio. Em muitos momentos questionava a sua própria ação na sala de aula. Em uma reunião ela estava com a voz prejudicada, mas fez questão de participar do grupo.

A professora Daniela era efetiva e tinha formação inicial em História, concluída em 1990. Lecionava para os alunos do ensino fundamental, ciclo II, e para os alunos do ensino médio na escola estadual, com 33 horas/aula por semana. O convite a essa professora foi feito na sala dos professores. Ela aceitou participar e contribuiu nas suas falas ao revelar que os alunos surdos estão chegando ao ensino médio sem serem alfabetizados na segunda língua: a Língua Portuguesa.

O professor Eduardo era efetivo, lecionava para os alunos do ensino fundamental, ciclo I, e para os alunos do ensino médio. Sua jornada de trabalho era de 33 horas/aula por semana, na escola estadual. Há 15 anos atuava no magistério público. Esse professor não hesitou em participar dos encontros do grupo focal. Em muitos momentos em que nos encontramos em outros horários ele sempre retomava o que havia sido discutido no grupo.

A professora Francisca era efetiva. Sua formação inicial foi em Educação Física, em 1984. Na época da coleta de dados, trabalhava 33 horas/aula por semana. Lecionava para os alunos do ensino fundamental, ciclo II, no período da manhã e para os alunos do ensino médio no período da tarde na escola estadual. Conhecemos a professora Francisca em HTPC. Foi uma apresentação coletiva realizada pela coordenadora do ensino médio. Durante as entrevistas, ela procurava enfatizar os seus pontos de vista sobre a formação e sobre a educação no estado de São Paulo.

A professora Júlia, da educação especial, formou-se em Pedagogia em 2004. Fez cursos de especialização na área de deficiência auditiva, em 2008. Há quatro anos começou a lecionar para alunos com deficiência do ensino fundamental, ciclo I e II, e para os alunos do ensino médio. Naquele momento, lecionava todas as disciplinas para os alunos da educação básica na sala de recursos da escola estadual EE-1. Trabalhava no período da tarde, com a jornada de trabalho de 25 horas aulas. À noite foi contratada como professor intérprete de Libras, para lecionar para os alunos do ensino médio de uma escola municipal, com jornada

de 15 horas/aula por semana. Fomos apresentados à professora Júlia pela coordenadora da educação especial na ocasião da primeira visita à escola. Nesse dia, ela discorreu sobre a sala de recursos e como aconteciam os atendimentos. Durante as reuniões do grupo não participou muito. Procurava discutir alguma afirmação apontada por seus colegas. Sempre se colocava a disposição para qualquer solicitação que porventura viéssemos a requerer.

A professora Roberta, efetiva, também se formou em Letras em 1996. A sua jornada de trabalho envolvia 53 horas/aulas semanais na escola estadual, incluindo duas disciplinas: Inglês e Língua Portuguesa. Há 13 anos trabalhava em escolas estaduais. Nessa escola, lecionava para os alunos do ensino fundamental, ciclo II, e ensino médio. A professora Roberta foi a última a aceitar participar dos encontros. Ela promoveu a discussão do grupo com o seu olhar indagativo sobre a educação no ensino médio.

A professora Rosana formou-se no curso de magistério em 1981. Concluiu Pedagogia em 2001, com habilitação em deficiência mental. De 2003 a 2008 fez cursos de especialização na área da educação especial e em Libras. Lecionava todas as disciplinas para alunos com deficiência auditiva do ensino fundamental, ciclo I e II, e para os alunos do ensino médio na sala de recursos, também na escola estadual- EE-1. Foi contratada como professora OFA no estado de São Paulo. No município atuava como professora intérprete de Libras, contratada, com jornada de 25 horas/aulas por semana, no período da manhã. Desde o momento do convite se dispôs a participar das reuniões. Também aceitou ajudar-nos como intérprete e sempre procurava adequar um horário da entrevista tomando o cuidado para não prejudicar os atendimentos dos alunos.

A professora Sabrina concluiu o curso de magistério em 1994. Fez Pedagogia, com habilitação em deficiência auditiva, em 1997. Possui especialização na área de deficiência mental, em 1998, e na área de educação especial, em 1998. Fez curso sobre a Pedagogia Waldorf, em 2000. Ela tem cinco anos de experiência como professora de educação especial na sala recursos, com 25 horas/aulas semanais. Lecionava todas as disciplinas na sala de recursos para os alunos com essa deficiência do ensino fundamental, ciclo I e II, e para os alunos do ensino médio. Foi contratada como professora como ocupante função-atividade (OFA). Ela trabalhava em uma escola municipal como professora intérprete de Libras, contratada para lecionar para os alunos do ensino fundamental, ciclo II, com 15 horas/aulas por semana, no período da tarde. Também conhecemos a professora Sabrina no dia da primeira visita à escola estadual. Ela esteve sempre pronta a dar a sua contribuição para a pesquisa. Segundo ela, o que está ocorrendo com a escolarização de alunos com deficiência auditiva precisa ser revelado.

A professora Sofia tinha formação inicial em Artes, concluída em 1994, e apresentava 10 anos de experiência nessa profissão. Havia terminado o mestrado. Trabalhava 28 horas/aulas semanais na escola estadual e lecionava para os alunos do ensino fundamental, ciclo I e II, e do ensino médio. Era efetiva, trabalhava nos períodos da manhã e da tarde. A primeira vez que a vimos foi no mesmo dia em que fomos conhecer a escola estadual. Os seus alunos do ensino fundamental ciclo I faziam uma apresentação natalina, no final de 2009. Nesse dia também convidamos a professora Francisca, que sempre assumiu uma posição questionadora durante os encontros.

Em relação às reuniões pedagógicas, todos os professores da educação especial cumprem duas horas de HTPC às segundas-feiras e quartas-feiras na escola estadual. Os professores do ensino médio bem como os professores da educação especial foram solícitos para participar da pesquisa. Inclusive mais duas professoras do ensino médio e uma da educação especial haviam manifestado interesse, mas não puderam participar em função de seus HTPCs acontecerem em dias diferentes.

#### **1.4.2 Alunos**

Identificamos os alunos pela categoria de deficiência segundo os registros escolares e com as informações fornecidas por eles mesmos. Os alunos participantes atenderam aos requisitos:

- a) uma aluna com deficiência auditiva do ensino médio da escola-E6 e que também era aluna da sala de recursos na escola estadual;
- b) uma aluna com deficiência auditiva do ensino médio da escola estadual e que frequentou a sala de recursos em 2009;
- c) um aluno com deficiência física do ensino médio da escola estadual e que não frequentava a sala de recursos;
- d) um aluno com deficiência auditiva do ensino médio de uma escolar particular que frequentou a sala de recursos na escola estadual até 2009.

No Quadro 6, a seguir, concentramos as informações dos alunos segundo um breve contexto escolar, familiar e socioeconômico.

**Quadro 6** – Perfil dos alunos.

| Participantes       |       |             |                         | Escolarização na escola estadual              |                                   |         |                    |                  |         |              |                                     |                              | Contexto socioeconômico         |                              |                          |                                       |
|---------------------|-------|-------------|-------------------------|---|-----------------------------------|---------|--------------------|------------------|---------|--------------|-------------------------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|
|                     |       |             |                         | Ensino Médio / Classe comum do ensino regular |                                   |         |                    | Sala de recursos |         |              |                                     |                              |                                 |                              |                          |                                       |
| Alunos <sup>5</sup> | Idade | Deficiência | Libras e Leitura Labial | Série / Ano                                   | Pessoa que acompanha até a escola | Período | Transporte escolar | Sala de recursos | Período | Aulas/Semana | Pessoa que o acompanha até a escola | Transporte escolar utilizado | Pessoas que moram na mesma casa | Residência em Ribeirão Preto | Pessoas com emprego fixo | Rendimento Mensal / familiar (aprox.) |
| Aline               | 19    | DA          | Sim                     | 3 <sup>a</sup> / 2010                         | Não                               | M       | Não                | Sim              | V       | 3            | Não                                 | Público                      | 4                               | Própria                      | 2                        | N/I                                   |
| Luciana             | 16    | DA          | Sim                     | 2 <sup>a</sup> / 2010                         | Não                               | M       | Próprio            | Não              | N/F     | N/F          | Não                                 | Não                          | 5                               | Própria                      | 1                        | Entre 4 a 5 salários mínimos          |
| Marcelo             | 17    | DF          | Não se aplica           | 2 <sup>a</sup> / 2010                         | Os pais                           | M       | Próprio            | Não              | N/F     | N/F          | Não                                 | Próprio                      | 3                               | Própria                      | 2                        | Entre 4 a 5 salários mínimos          |
| Otávio              | 18    | DA          | Sim                     | 3 <sup>a</sup> / 2009                         | Não                               | T       | Não                | Sim              | M       | 3            | Não                                 | Não                          | 2                               | Própria                      | 2                        | Entre 4 a 5 salários mínimos          |

[\*] DA – Deficiente Auditivo; DF – Deficiente Físico; EE-1 – Escola estadual; M – Matutino; V – Vespertino; N/F – não frequentava; N/I – Não Informou.

**Fonte:** Arquivos da pesquisa.

<sup>5</sup> Atribuímos nomes fictícios aos alunos participantes deste estudo.



Aline, de 19 anos, residia com a sua família formada por quatro pessoas, os pais e uma irmã mais nova, também em Ribeirão Preto. A sua deficiência era congênita, possivelmente devido à rubéola de sua mãe durante gestação. Estava na 3ª série do ensino médio em outra escola estadual. A partir de 2001 começou a estudar na sala de recursos na escola estadual, com a carga horária de quatro aulas semanais, sempre no período vespertino. Desde o início de sua alfabetização faz acompanhamento com fonoaudiólogo e sempre estudou em escola regular. Tinha domínio em leitura labial e Libras para se comunicar. Conversamos pela primeira vez no dia da entrevista. Ela parecia nervosa, mas aos poucos foi ficando mais tranquila e conseguimos prosseguir. A professora Júlia nos ajudou. Ela interpretava os sinais feitos por Aline e, quando precisava, retomávamos algum aspecto não entendido.

Luciana tinha 16 anos de idade e também residia em Ribeirão Preto com os pais e as duas irmãs. Segundo ela, a sua deficiência foi causada em um acidente doméstico quando criança. Ela dominava a leitura labial e também Libras para se comunicar. Começou a estudar na escola estadual na 6ª série do ensino fundamental. Estudou na sala de recursos em 2009, com a carga horária de três aulas semanais, no período vespertino, mas interrompeu os atendimentos para trabalhar com a família. Estava na 2ª série do ensino médio. Sempre estudou na escola regular. Ela continuava realizando o acompanhamento com o fonoaudiólogo. Durante a entrevista, Luciana estava tranquila. Conversamos muito. A professora Rosana estava na sala de recursos, mas não precisou mediar, porque Luciana conseguia compreender as perguntas fazendo a leitura labial.

Marcelo, de 17 anos, também morava com os pais nessa cidade. Ele nos informou que sua deficiência ocorreu a partir de uma doença rara na medula. Fazia acompanhamento de reabilitação na área de deficiência física. Começou a estudar na escola estadual em 2009. Estava na 2ª série do ensino médio, no período matutino, e não necessitava de atendimento escolar na sala de recursos. Nos conhecemos no dia da entrevista. A coordenadora do ensino médio foi comigo até a sua sala para fazer as apresentações. Aguardamos, e ele saiu da sala acompanhada pela Luciana. Essa coordenadora nos levou até a sala de reuniões. Lá, conversamos, e a Luciana ficou junto dele. No início, Marcelo parecia tranquilo. Durante a conversa foi deixando transparecer a sua insatisfação em relação à acessibilidade da escola. Depois, falou sobre as expectativas em relação a sua formação profissional.

Otávio tinha 18 anos de idade e morava com a sua mãe em Ribeirão Preto. Sua deficiência era congênita. Ele compreendia a fala com a ajuda da leitura labial e também se comunicava em LIBRAS. Desde o início de sua alfabetização passou a fazer acompanhamento com fonoaudiólogo. Nessa época se alfabetizou na classe especial da escola

estadual. A partir da 5ª série do ensino fundamental foi para uma escola particular. Em 2003, passou a estudar na sala de recursos, no período matutino, e ficou nessa mesma escola até 2009, quando terminou o curso do ensino médio. A primeira vez que nos encontramos foi em 2009. Ele estava na sala de recursos, fomos apresentados pela professora coordenadora da educação especial. No dia da entrevista estava um pouco nervoso, agitado, mas a professora conversou com ele e pediu que ficasse tranquilo. Estava fazendo os sinais muito rápidos, então professora Rosana disse: “Calma, calma, vai dar certo”. Durante a conversa ele foi ficando mais tranquilo. Disse que tinha feito o exame nacional do ensino médio (Enem) e parecia muito feliz com a sua nota.

O grupo familiar dos alunos era variado. Todos possuíam casa própria. Três alunos informaram que a renda mensal familiar chegava até cinco salários mínimos, aproximadamente.

Em relação ao tipo de transporte escolar utilizado pelos alunos destacamos que o Otávio utilizava transporte público para estudar na sala de recursos na escola estadual. Aline também utilizava esse transporte para frequentar a sala de recursos na escola estadual, onde utilizava a carteira para surdos. Luciana utilizava o transporte próprio, com os pais, para frequentar o ensino médio, mas isso não ocorria regularmente quando estudou na sala de recursos. Marcelo utilizava o transporte próprio, acompanhado pelos pais para realizar o trajeto até a escola.

## **CAPÍTULO 2 – RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL**

Este é um estudo sobre os direitos sociais reconhecidos pelo Estado considerando o movimento histórico marcado por conquistas civis, políticas e sociais que, continuamente defendidos pelos movimentos sociais e expressos em declarações e encontros internacionais, foram paulatinamente incorporados aos documentos nacionais. Resumidamente, neste texto, nos ativemos aos aspectos históricos relacionados aos direitos sociais, no que se refere ao direito à educação e sua relação com os princípios democráticos, devido à importância do texto legislativo para a garantia do acesso e a permanência na escola pública.

O processo do reconhecimento dos direitos sociais passou por um movimento histórico de conquistas civis, políticas e sociais. Para situar esse processo, Marshall (1967, p. 63) discute o conceito de cidadania analisando-o de acordo com esses direitos. Os direitos civis se inserem nas questões necessárias à liberdade individual como ir; vir; liberdade de imprensa; pensamento e fé; o direito à propriedade e de concluir contratos válidos; e o direito à justiça. Os direitos políticos concedem ao cidadão o direito de participar politicamente do poder fazendo parte de um organismo com autoridade política. Os direitos sociais abrangem “desde o direito a um mínimo de bem estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado” segundo os padrões que prevalecem na sociedade e que se concretizam, principalmente, por meio do sistema educacional e dos serviços sociais. No que se refere à educação como direito social, Marshall explica:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado [...] (1967, p. 73).

Ao defender educação como direito social o Estado também passa a proteger a manutenção da sociedade organizada com direitos e deveres. Para o autor, os direitos civis e políticos estão intimamente relacionados com os direitos sociais. A democracia política, no

século XIX, “necessitava de um eleitorado educado e de que a produção científica se ressentia de técnicos e trabalhadores qualificados” (MARSHALL, 1967, p. 74). E complementa

O dever de auto-aperfeiçoamento e de civilização é, portanto, um dever social e não somente individual porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros. E, uma comunidade que exige o cumprimento dessa obrigação começou a ter consciência de que a sua cultura é uma unidade orgânica e sua civilização uma herança nacional (p. 74).

Para tanto, considera-se que um direito é “geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos ou classes sociais”, como o direito à vida e a educação (CHAUÍ, 2009, p. 405). O desenvolvimento de uma sociedade democrática é marcado por oposições entre a maioria e a minoria, em que ambas as vontades devem ser respeitadas e garantidas em leis que vão além do sentido aparente. A democracia está internamente dividida, cujas divisões são legítimas e públicas (CHAUÍ, 2009, p. 404). É uma forma política única visto que legitima o conflito e permite que o mesmo seja trabalhado pela sociedade, uma vez que

[...] as ideias de igualdade e liberdade como direitos civis dos cidadãos vão muito além de sua regulamentação jurídica formal. Significam que os cidadãos são sujeitos de direitos e, que, onde tais direitos não existam nem estejam garantidos, tem-se o direito de lutar por eles e exigi-los. É esse o cerne da democracia. (CHAUÍ, 2009 p. 404).

Na democracia, a questão do direito à educação passa a ter visibilidade de acordo com os movimentos internacionais. A democracia faz parte de um processo de afirmação do povo e de garantia dos direitos fundamentais, individuais e coletivos, que o povo vai conquistando no decorrer da história (SILVA, 2010).

O evento que inicialmente defendeu o direito à educação das crianças foi realizado no continente americano durante o *IV Congresso Panamericano da Criança*, em 1927. Os países americanos que participaram deste encontro foram: Argentina, Bolívia, Brasil, Cuba, Chile, Equador, Estados Unidos, Peru e Venezuela. Estes países fundaram, naquela época, o *Instituto Interamericano Del Niño (IIN)*, atualmente vinculado a OEA, que tem por objetivo promover o bem-estar e o desenvolvimento da infância, da adolescência e da maternidade (OEA, 1927).

Posteriormente, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas recomendou a adoção da *Declaração de Genebra* em âmbito internacional e a criação do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância, o Unicef (ONU, 1946).

A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 10 de dezembro de 1948, reafirma esse compromisso e defende, no art. XXVI, item 1, o direito à educação a todo ser humano (ONU, 1948). Essa declaração representa manifestação única e prova que um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado e, portanto, reconhecido. Essa prova é o consenso geral acerca da sua validade (BOBBIO, 1992).

Na mesma direção, a *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, de 20 de novembro de 1959 (ONU, 1959), apresentou um conjunto de 10 princípios básicos. A educação aparece no princípio 7º, o qual estabelece que “a criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário” Recomenda ainda:

[...] ser-lhe-à propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais de oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade (ONU, 1959).

O *Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, de 16 de dezembro de 1966 (ONU, 1966), também defende o direito à educação. O art. 13, item 2, reconhece e assegura o pleno exercício do direito à educação primária obrigatória, acessível e gratuita a todos. A educação secundária é garantida segundo as formas técnica e profissional e deverá tornar-se gratuita e acessível a todos, utilizando para isso todos os meios cabíveis decorrentes de implementação progressiva do ensino gratuito.

A proposta foi ratificada pelo Brasil apenas em 24 de janeiro de 1992 devido ao período de ditadura militar, de 1964 a 1985, que censurava os direitos civis, políticos e suprimia os direitos humanos no país. Para Chauí (2009, p. 396), “o Estado, através do partido, das associações e de aparelhos especializados (policiais e militares) controla o pensamento, as ciências e as artes por meio da censura” [...]. O período de censura termina com a organização da Constituinte, em 1985. A Constituição Federal de 1988 defende os direitos dos cidadãos e concede ao Estado o direito de assinar os compromissos internacionais.

A Organização dos Estados Americanos (OEA) promoveu a *Convenção Americana sobre os Direitos Humanos*, no dia 22 de novembro de 1969, cuja qual tornou-se conhecida como “*Pacto de San José da Costa Rica*” (OEA, 1969). Essa Convenção dispõe sobre o direito à educação e reafirma, no seu art. 26, o compromisso para se adotar as providências, tanto no âmbito nacional quanto mediante cooperação internacional, para progressivamente garantir a plena efetividade dos direitos que decorrem das normas econômicas e sociais sobre

educação, ciência e cultura, presentes na Carta da Organização dos Estados Americanos – que foi posteriormente retomada pelo Protocolo de Buenos Aires –, seja por meio de recursos legislativos seja por outros meios apropriados (OEA, 1969).

Entretanto, apenas a garantia dos direitos, reiterada nas declarações, normas e leis, não são suficientes, pois o “problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não mais filosófico, mas jurídico e em sentido mais amplo também político”. Os direitos à liberdade civil e social são os pilares da democracia como uma organização social mais justa. Os mecanismos legais estabelecidos nessas declarações reconhecem as necessidades do Estado e do povo e se concretizam na elaboração da Constituição de cada país (BOBBIO, 1992, p. 25).

A política educacional brasileira, a partir de 1988, busca por meio dos instrumentos normativos, que seguem as recomendações internacionais, garantir a educação como um dos direitos sociais. O processo de redemocratização do país determinou os rumos dessa política e resultou na responsabilidade do Estado com educação pública, considerando a concepção de um cidadão de direitos.

A “igualdade de condições de acesso e de permanência” na educação básica está referida na Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988, art. 206, I (BRASIL, 1988). O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado para o período de 2001 a 2010, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e demais documentos normativos também trazem fundamentos ao tema.

A conquista do direito à educação como direito social, garantida na CF/88, no Título I (Dos Princípios Fundamentais), Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais), Capítulo I (Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos) e no Capítulo II (Dos Direitos Sociais), especifica a formação de um estado democrático, baseado nos princípios da soberania, cidadania, da dignidade da pessoa humana; dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; do pluralismo político (BRASIL, 1988, art. 1º). Com base no princípio da dignidade humana, a CF/88 defende os direitos sociais e a educação pública de responsabilidade do estado e da família. Reconhece que a educação é um direito de todos e “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Para Cury (2002), um direito reconhecido se fundamenta em sua inserção normativa em caráter nacional. Isso significa que o contorno legal precisa garanti-lo, o que implica em

direitos, deveres, proibições, possibilidades e também nos estabelecidos limite de atuação. Embora tudo isso tenha enorme impacto social, muitas pessoas não estão conscientes de todas as suas implicações e consequência. De fato, para o autor

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países como Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene [...] (p.259).

Fundamentada na garantia dos direitos sociais, a Carta Magna garante à educação o ensino fundamental como direito público subjetivo e obrigatório. “O direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio que ele o é, assim por seu caráter de base e por sua orientação finalística, quanto por uma sanção explícita quando de sua negação para o indivíduo-cidadão”, garantindo que, para os oito anos do ensino obrigatório, não deva existir discriminação de idade. Qualquer cidadão, seja jovem, adulto ou idoso “tem este direito e pode exigi-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes” (CURY, 2002, p. 259). Mas, a CF/88 garante inicialmente a progressiva universalização do acesso ao ensino médio.

A LDB/96 reitera o direito à educação garantida na CF/88, estabelecendo os conteúdos curriculares da educação básica e considerando a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, art. 27, I. Embora a LDB/96 seja a legislação de maior expressão no campo da educação, ela também encontra limites de implementação. Saviani (2008b, p. 2), analisando esse documento, diz que, por ser uma lei geral, “diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados por meio de legislação específica de caráter complementar” delineando, assim, a política educacional que se procura implementar.

Em consonância com os preceitos estabelecidos nos documentos anteriores relacionados ao direito à educação, o PNE/01 traçou os objetivos e as prioridades para a educação: a) a elevação global do nível de escolaridade da população; b) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis de ensino; b) a diminuição das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência, com êxito, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, observando o princípio tocante à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como a participação das comunidades escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001a).

No que tange às reformas educacionais esse plano também apresentou contradições de implementação. No caso do ensino médio, o PNE/01 manteve o que havia sido defendido na CF/88 e na LDB/96, ou seja, a expansão do acesso.

Há aspectos contraditórios entre um direito garantido e a sua implementação, uma vez que nem sempre isso representa igualdade de condições para todos os membros da sociedade. Cury(2006, p. 9), considerando que “todo avanço da educação escolar além do ensino primário foi favorecido de lutas conduzidas por uma concepção democrática de sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidade ou a igualdade de condição”, pois ainda que

[...] pesem os avanços conquistados na educação escolar, desde então, como a proximidade da universalização do ensino fundamental, a disciplinarização do financiamento, a ampliação do ensino médio e a discreta abertura na educação infantil, há muito o que fazer. O diagnóstico do Plano Nacional da Educação, lei n. 10.171/01, é claro: estamos falhando nas metas da quantidade, especialmente na educação infantil, no ensino médio, na educação de jovens e de adultos e na educação especial. E, no atingimento da qualidade, as coisas beiram o fracasso. Mais ainda, os sujeitos vitimizados continuam a ser os mesmos: negros, índios, migrantes, moradores da periferia, pessoas com mais idade. Em uma palavra: os que são vítimas de uma renitente e injusta distribuição da renda. Daí que situações de desigualdade, de disparidade e de discriminação produzidas de fora da escola acabam por reforçar situações de precariedade no interior dela (CURY, 2008 p.216).

Para que os grupos sociais se constituam como atores de luta e de mudança e exerçam seus direitos de cidadãos, a educação é fundamental. Entretanto, os dispositivos normativos e leis destinadas à educação em quase nada mudam a sua realidade. A consolidação entre a questão jurídica de direitos e a sua efetivação faz parte de um processo em que o próprio sentido da lei entra em choque com as adversas condições de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos (CURY, 2006, p. 8).

Por outro lado, Saviani (2008c) afirma que isso também marca a descontinuidade política com a educação neste país, devido à característica estrutural da política educacional brasileira, uma vez que:

Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na plethora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas vistas em retrospectivas de conjunto descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas de ziguezague ou de pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional (SAVIANI, 2008c, p. 11).



Podemos entender que essa explicação apresenta a crítica do autor em relação às oscilações presentes nas reformas educacionais, que se alternam entre centralização e descentralização com algumas intenções ou medidas educativas, buscando apenas minimizar essa situação, sem, contudo, apresentar uma política comprometida com a educação pública no país.

À medida que a sociedade se movimenta, se reorganiza e se transforma, ela busca meios que a sustentem e que, sucessivamente, são incorporadas por ela (BOBBIO, 2004). Esse movimento nos leva a acreditar na função social da educação como pressuposto fundamental para a transformação do ser humano.

## 2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Para Jannuzzi (2004, p. 6-7) a “educação das crianças deficientes” no Brasil surgiu de forma institucional, vinculada possivelmente a um conjunto de ideias liberais, que tiveram divulgação no final do século XVIII e no início do século XIX. Segundo a autora, foi um “liberalismo de elite, preocupado em concretizar essas idéias até um certo limite que não prejudicasse essa camada”. Essa definição política, econômica e social justificou a oferta da “educação do povo” para poucos, bem como “a educação das crianças deficientes encontrou no país pouca manifestação”.

Do mesmo modo, Mazzotta (2005) afirma que, no século XIX, alguns brasileiros se inspiraram em experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos, para iniciar a organização de serviços para o atendimento das pessoas com deficiência, tais como os cegos, os surdos, os deficientes mentais e os deficientes físicos. Nesse sentido, o autor assegura que:

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTTA, 2005 p. 17).

No Brasil, o início desse movimento foi influenciado com o princípio de normalização defendido em países europeus. De acordo com Mendes,

[...] o início da institucionalização da Educação Especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização” no

contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de “integração escolar”, até que emergiu o discurso em defesa da “educação inclusiva”, a partir de meados da década de 1990 (MENDES, 2006 p. 397).

Conforme essa autora, o princípio básico de normalização defendia que as pessoas com deficiência deveriam ter as mesmas oportunidades de acesso à educação que as demais. Em seu argumento, isso consistia na

[...] idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (MENDES, 2006, p. 389).

O princípio da normalização, como aquele que deveria “normalizar pessoas” (MENDES, 2006 p.390). Foi erroneamente interpretado devido ao problema de sentido cultural do termo e de ações políticas.

O modelo baseado no princípio da integração passou a ser considerado como o mais adequado para educar as pessoas com deficiência, pois foi compreendido como um modelo menos radical.

Assim, a integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas sim como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto (MENDES, 2006, p. 391).

A esse respeito, Mazzotta (1982) nos explica que, na integração, são envolvidas as dimensões física, funcional e social que, inseridas no âmbito educacional, cada uma delas assume um sentido. A primeira pressupõe que seja estabelecida uma redução física entre os alunos excepcionais<sup>6</sup> e os demais. A segunda dimensão permite uma aproximação maior entre esses alunos quando ambos passam a utilizar os mesmos recursos educacionais. A dimensão social enfatiza a integração como fator de interação social, uma vez que, supõe o estabelecimento de relação entre todos os alunos, com ou sem deficiência.

Essas dimensões intensificam os princípios de liberdade, justiça e a paz no mundo a favor dos direitos e da dignidade do ser humano proclamados na Carta das Nações Unidas, de

---

<sup>6</sup> Termo usado no Brasil até a década de 1980.

26 de junho de 1945 (ONU, 1945) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de novembro de 1948 (ONU, 1948).

A partir de meados do século XX, destacamos os principais documentos, com impacto internacional, que propuseram a discussão sobre os direitos à educação das pessoas com deficiência. A ONU e a UNESCO, financiadas, principalmente, pelo Banco Mundial (BM) e pelo Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) se destacaram na elaboração destes documentos.

A *Declaração Universal dos Direitos da Criança* (ONU, 1959) defende no princípio IV: o “direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente”; e no princípio V: a “a criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular”.

Na *Declaração dos Direitos do Deficiente Mental*, aprovada em 20 de dezembro de 1971 (ONU, 1971), consta no art. 2º que o deficiente mental tem o direito ao atendimento médico e ao tratamento físico segundo as especificidades de seu caso, bem como necessita de acesso “à educação, à capacitação profissional, à reabilitação e à orientação que lhe permitam desenvolver ao máximo suas aptidões e possibilidades”.

A *Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência*, de 09 de dezembro de 1975 (ONU, 1975) consolidou que todas as pessoas com deficiência fossem dignas de ter os seus direitos garantidos. No item 6, defende:

As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social.

Em 1980, sob essa ótica emergiu outro princípio: a inclusão escolar. Foi defendido como uma nova perspectiva para a educação das pessoas com deficiência. A “sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social” (MENDES, 2006, p. 391).

Em seguida, em 1981, o *Ano Internacional das Pessoas Deficientes* declarado pela ONU “veio motivar uma sociedade que clamava por transformações significativas nessa área,

para debater, organizar-se, e estabelecer metas e objetivos que encaminharam novos desdobramentos importantes” (ARANHA, 2005, p. 31).

Outro acontecimento igualmente importante que contribui com esse processo é a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de 20 de novembro de 1989 (ONU, 1989), ratificada no Brasil em 21 de novembro de 1990. Essa convenção está embasada no princípio de que toda pessoa tem direitos e liberdades independente de sua natureza “seja de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição”.

A partir da década de 1990, os movimentos internacionais continuam a favor dos direitos à educação das pessoas com deficiência enquanto o princípio da inclusão passa a ser difundido de maneira mais incisiva, pois

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 392).

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, elaborada em Jomtien, Tailândia, em 9 de março de 1990, defende o direito ao acesso à educação das minorias marginalizadas da sociedade (UNESCO, 1990). Posteriormente, nas *Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência*, instituídas em 1993 pela ONU também se defendem direitos das pessoas excluídas socialmente.

No Brasil, esses movimentos caracterizaram, em diferentes períodos, o atendimento educacional destinado às pessoas com deficiências. Mazzotta (2005, p. 28)<sup>7</sup> explica que tivemos, até o início da década de 1990, dois períodos de atendimento educacional destinado às pessoas com deficiências. Um diz respeito ao período compreendido entre os anos de 1854 e 1956, marcado por “iniciativas oficiais e particulares isoladas” que se inserem com a criação das instituições, principalmente, na área da deficiência visual e da auditiva, para o atendimento escolar às pessoas com deficiência. O outro período limitado pelos anos de 1957

---

<sup>7</sup> O autor reconstrói a história da Educação Especial no Brasil analisando o período de 1854 até 1993 (MAZZOTTA, 2005).

e 1993 foi caracterizado por “iniciativas oficiais de âmbito nacional”, quando o Estado aparece para normatizar e garantir o atendimento educacional aos alunos com deficiência com a criação de órgãos nacionais, com a finalidade de supervisionar o desenvolvimento da política de educação especial (MAZZOTTA, 2005, p. 49).

A partir dessa época, outros documentos internacionais foram sendo elaborados para assegurar os direitos à educação das pessoas com deficiência. Destacamos a *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, elaborada na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994 (UNESCO, 1994). A *Convenção da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* (ONU, 2001), que é regulamentada pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001d), e a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, assinada em Nova York, em 30 de março de 2007 (ONU, 2007) e ratificada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009b), têm como principal instrução reconhecer que “a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana” são os fundamentos para a liberdade, da justiça e da paz no mundo.

Esses documentos asseguram às pessoas com deficiência o direito à educação ao acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional segundo a sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições, devendo ser observada a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. Os Estados Partes que devem tomar medidas apropriadas, no sentido de empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais ou Braille, seja para capacitar profissionais, seja para formar equipes atuantes em todos os níveis de ensino (ONU, 2007).

Por um lado, podemos enfatizar que a aprovação desses documentos demonstra um avanço das instituições internacionais e dos movimentos sociais na tentativa de garantir o respeito e o direito à educação às pessoas com deficiência. As ações de organismos internacionais e dos movimentos sociais são esforços conjuntos que direcionaram os instrumentos normativos à política educacional dos países signatários.

No Brasil, esses documentos impulsionaram o compromisso do estado com a educação das pessoas com deficiência, tais ações tornaram possível garantir os mesmos direitos educacionais às pessoas com deficiência. Em um país em que a educação das pessoas com deficiência foi construída com base no assistencialismo e filantropia, isso pode ser um caminho para que o estado assuma o compromisso buscando garantir a educação para todos.

Dessa forma, sabemos que a produção mais significativa de leis e documentos educacionais para as pessoas com deficiência no país passou a circular a partir de 1988. Isso demonstra que a garantia dos direitos sociais, entre eles a educação para todos, se constitui como um dos maiores desafios a ser enfrentado no Brasil.

A proposta atual do MEC busca garantir o direito à educação especial direcionando suas ações segundo pressupostos de organismos internacionais, principalmente as recomendações da ONU e da UNESCO. Nesse sentido, Prieto (2000, p 30) considera que “[...] a política brasileira está vinculada a decisões em âmbito mundial e, desse modo, as propostas elaboradas pelos governantes se reportam às recomendações de órgãos internacionais [...]”.

Além disso, as pressões dos movimentos sociais, inclusive com a participação de pais e educadores, têm possibilitado um trabalho coletivo em defesa da educação para todos. Os compromissos assumidos mediante esses acordos e as reivindicações da sociedade civil são incorporados à política educacional brasileira. Para Caiado (2006, p.66) a participação das pessoas com deficiência em Brasília, em 1980, marcou um processo de reivindicações de seus direitos. Com isso, “o governo federal começou a se estruturar para criar uma política em favor desse segmento historicamente silenciado”. Nesse aspecto, a luta dos movimentos sociais, principalmente, a partir dessa época, constituíram-se importantes organizações na defesa desse direito.

Caiado (2008, p. 68) defende que, na década de 1980, a *Federação Brasileira de Entidades dos Cegos*, a *Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos* e a *Federação Nacional de Integração de Surdos*, entre outros, passaram a contribuir com essa discussão. Podemos destacar também os trabalhos dos pesquisadores que vêm acompanhando a questão da educação dos deficientes. Neste aspecto, a *Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação Especial (ANPED)* também participa ativamente da discussão sobre as questões do direito à educação e do atendimento às pessoas com deficiência. Essas ações são exemplos de lutas dos movimentos sociais, uma vez que, ao “refletir sobre a escolarização do aluno com deficiência na escola regular”, são considerados o acesso, a permanência e a apropriação do conhecimento.

Nesse contexto, a CF/1988 prevê que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 206, I).

Em 1990, as discussões dos pesquisadores mais a ampla defesa do direito à educação formaram as bases para a elaboração de políticas públicas para atender os princípios da educação básica e da proposta de educação inclusiva.

A presente discussão sobre a perspectiva da construção de uma escola inclusiva em nossa realidade acentuou-se nos anos 90 no contexto de reformas educacionais significativas, principalmente da Educação Básica, desenvolvidas em nosso país a partir de movimentos internacionais direcionados para a ampliação do acesso à escola fundamental das populações dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento (Educação para Todos) (GLAT; FERREIRA, 2003, p.4).

O *Estatuto da Criança e do Adolescente*, aprovado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), vem nessa direção defendendo o direito à educação e ao atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiências.

Ferreira (1994) nos ajuda a compreender essa situação ao afirmar que, ainda que exista nas políticas nacionais nesse período o propósito de universalizar o acesso à educação básica e garantir a inclusão escolar aos alunos com deficiência, os documentos oficiais referentes à educação especial apresentam algumas contradições, pois

[...] de um lado, está o convencimento de que a criação de legislação específica para pessoas deficientes pode resultar em aumento da segregação e estigmatização dos indivíduos; de outro, está a crença de que a referência legal é um patamar mínimo para assegurar o atendimento de direitos básicos dos deficientes, inclusive na área da educação (p. 36).

Nesse contexto, é publicada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) dispõe sobre as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Esse documento estabelece que a educação especial, modalidade escolar a ser ministrada preferencialmente na rede regular de ensino, art. 4º no inciso III. Defende a universalização do ensino fundamental, a ampliação da obrigatoriedade da educação básica e o direito à educação especial.

Art. 58- Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

O art. 59, desse documento, prevê que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais: a) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; b) 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; c) 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; d) 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; e) V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Em relação ao inciso I, os sistemas de ensino têm a responsabilidade pela organização vista didático-pedagógicas para atender as necessidades desses alunos. Os incisos III e IV objetivam oferecer o atendimento com professor especializado e a integrar o indivíduo na sociedade. Entretanto, a terminalidade específica, inciso II, define a conclusão de ensino fundamental para uma população específica da educação especial. Sobre isso:

Nem a LDBEN, nem a Resolução nº 2/2001 prescrevem como será essa certificação, apenas indicam sua possibilidade. Desta forma, os critérios para a construção do instrumento ficam sob a responsabilidade dos próprios sistemas escolares, que deverão descrever de forma clara os avanços individuais alcançados pelos alunos, apontando suas habilidades e competências. Essa recomendação está de acordo com a descentralização das políticas, que transfere para as esferas locais a responsabilidades pela oferta e manutenção dos serviços (LIMA, 2009, p. 24).

Essa descentralização, segundo o art. 60, da LDB/1996 (BRASIL, 1996) os sistemas de ensino devem estabelecer “critérios de caracterização das instituições privadas sem fins



lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”. Entretanto, apesar de ter garantido o direito à educação para as pessoas com deficiência a responsabilidade desse atendimento acaba não sendo assumida pelo Estado. A esse respeito Michels (2002, p. 82), diz que a “gestão da política de integração no Brasil, a reforma nos anos de 1990 tem demonstrado ambiguidades”. Para tanto, a autora afirma: “se, por um lado, o Governo Federal traça as políticas que objetivam a integração das pessoas com necessidades especiais, por outro, delega aos Estados, Municípios e a ONGs, as medidas que assegurariam tal política”.

Em síntese, a década de 1990 registrou alguns avanços em termos de legislação e de políticas e até mesmo “o que significa ser considerado portador de necessidades especiais. Porém, isso não foi suficiente para retirar a Educação Especial do âmbito das políticas assistencialistas” (MICHELS, 2002, p. 84).

Neste aspecto,

[...] ainda que, a legislação, nestes últimos anos, tenha reservado posição de destaque para questões relacionadas aos direitos dos que apresentam necessidades educacionais especiais, a história do atendimento especializado tem longo trajeto, marcado por diferentes fases. Inicialmente, pressupunha-se que os maiores benefícios decorriam do atendimento educacional especializado segregado e, nas últimas décadas, principalmente, estão sendo valorizadas ações que possibilitam a frequência de todos na escola comum (PRIETO, 2000, p. 31).

O PNE/2001 (BRASIL, 2001a), aprovado para o período de dez anos, justificou a necessidade de buscar medidas efetivas para a garantia do direito à educação especial e ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Com esses propósitos, a Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001c), institui as *Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica* estabelecendo que a política de inclusão escolar deva oferecer condições de acesso e permanência aos alunos com deficiência, conforme se vê no art. 1º :

A política de inclusão de alunos que representam necessidades educacionais especiais não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001c).

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* promove a discussão sobre a inclusão escolar, considera a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e defende que a inclusão escolar e o AEE no ensino comum (BRASIL, 2008a).

Isso passa a ser reafirmado com a aprovação do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009b), que promulga a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo* (ONU, 2007). Este documento enfatiza que,

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida... (BRASIL, 2009b, art. 24, item 1).

Por isso, a educação das pessoas com deficiência, conforme o item 1<sup>a</sup> do artigo 24 desse documento deve favorecer o desenvolvimento da aprendizagem como se percebe na citação seguinte.

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2009, art. 24).

Em relação ao ensino médio, a Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, (BRASIL, 2009e) altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e assegura o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

Dessa forma, os documentos nacionais relacionados ao direito à educação das pessoas com deficiência atendem aos pressupostos resguardados em textos internacionais. Podemos observar que, a partir da década de 1990, a proposta de inclusão escolar ganha espaço nas definições políticas educacionais. Mas, como acredita a autora, existem ressalvas que devem ser observadas:

Vejo com muita preocupação a propaganda de que a educação inclusiva já chegou às nossas escolas e salas de aula, e as afirmações de que sofremos uma “mudança de paradigma”, como se isso fosse um fenômeno simples envolvendo apenas a união de crianças com e sem deficiências num mesmo espaço e a mudança na retórica [...] (MENDES, 2008, p. 92, *grifos da autora*).

Essa situação é influenciada por outros fatores que interferem nas definições das políticas educacionais. Segundo Mendes (2006), isso decorre da própria trajetória da educação especial.

Na história da Educação Especial, em todos os tempos, sempre houve adeptos das propostas integracionistas. Entretanto, elas emergem como ideologia hegemônica justamente em momentos históricos nos quais a exclusão social se intensifica. O movimento pela normalização e integração social, por exemplo, surgiu concomitantemente à depressão econômica decorrente da crise do petróleo, por volta da década de 1970, e serviu para fechar instituições e reduzir gastos. A atual proposta de inclusão emergiu no final da década de 1980, quando o modelo econômico vigente passou a atingir níveis insuportáveis de exclusão social (MENDES, 2006, p. 400).

As definições presente na política educacional podem delinear o tempo de participação de todos. Elas marcam movimentos que podem ser construídos e conquistados. O reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência faz parte da transformação social e educacional.

## 2.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Os serviços de apoio<sup>8</sup> da educação especial são oferecidos no espaço escolar, hospitalar e domiciliar. Na escola, o apoio é oferecido em sala de recursos multifuncionais. Os atendimentos oferecidos em classe hospitalar e domiciliar são vinculados a uma instituição escolar.

Ferreira (1994) afirma que, os tipos serviços disponíveis na área de educação especial, no Brasil, tornaram-se mais expressivos a partir de 1950 e multiplicaram-se nas décadas de

---

<sup>8</sup> No Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001b), destaca-se que os tipos de serviços de apoio pedagógico especializado podem ser realizados no espaço escolar e executados por professores especializados da sala de recursos, professores itinerantes ou professores intérpretes.

1960 e 1970 por meio do aumento da abertura de classes especiais, principalmente para os deficientes mentais, junto às escolas públicas. Essas classes tinham a finalidade de atender às deficiências leves, pois os problemas eram detectados dentro do sistema escolar.

Como rege a CF/1988, foi garantido o AEE aos portadores de deficiência. Dessa forma, a LDB/1996 (BRASIL, 1996, art. 58, § 2º) dispõe, no Capítulo V, *Da Educação Especial*, que o “atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. A esse respeito entendemos que

O fato de a nova LDB reservar um capítulo exclusivo para a Educação Especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras. O relativo destaque recebido reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (FERREIRA, 1998, p. 7).

Caiado (2006), ao analisar o art. 58, § 2º, tece algumas reflexões acerca das limitações sobre a garantia dos serviços da educação especial explicitados na LDB/96. Ao estabelecer que o atendimento deva ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados, condiciona-se a sua oferta em função das condições específicas dos alunos, uma vez que “a integração fica condicionada às possibilidades da pessoa com deficiência e não assegurada por condições socialmente construídas”.

No documento PNE/2001(BRASIL, 2001a), defende-se que as diferentes instâncias administrativas<sup>9</sup> devem considerar o âmbito social para que sejam reconhecidos as crianças, os jovens e os adultos especiais como cidadãos de direito para se integrarem na sociedade bem como o âmbito educacional para garantir o acesso das pessoas com deficiência ao espaço escolar adequado, com equipamentos e materiais pedagógicos visto que predominava um atendimento de

[...] primeira ou exclusiva de instituições filantrópicas. E na nossa visão de uma perspectiva escolar, às vezes é difícil de entender como, após décadas de um discurso prometendo a integração e, agora, a inclusão, multiplica-se a

---

<sup>9</sup> De acordo com o PNE/2001(BRASIL, 2001a) as instâncias administrativas devem atuar segundo as suas respectivas responsabilidades: o Município Educação deve atuar na Infantil e Ensino Fundamental; o Estado deve atuar no Ensino Fundamental e Ensino Médio e investir na formação de professores em nível médio e a União se responsabiliza pelo Ensino Superior, a qual inclui a formação de professores em nível superior e a Assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios visando garantir equalização das oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino.

demanda pelo conjunto de serviços oferecidos pelas instituições especializadas filantrópicas, de caráter multiprofissional (GLAT; FERREIRA, 2003, p.3).

Além disso, o PNE/2001 constatou que o atendimento às pessoas com deficiência se encontrava em situações diferenciadas de acordo com a região do Brasil.

Dos 5.507 municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam Educação Especial em 1998. As diferenças regionais são grandes. No Nordeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos Municípios, destacando-se Rio Grande do Norte, com apenas 9,6% dos seus Municípios apresentando dados de atendimento. Na região Sul, 58,1% dos Municípios ofereciam Educação Especial, sendo o Paraná o de mais alto percentual (83,2%). No Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul tinha atendimento em 76,6% dos seus Municípios. Espírito Santo é o Estado com o mais alto percentual de Municípios que oferecem Educação Especial (83,1%) (BRASIL, 2001a, p. 84).

Para isso, os serviços de apoio são reconhecidos nos documentos brasileiros como atendimento educacional especializado podendo ser realizados em classe especial, em sala de recursos, ambiente hospitalar ou domiciliar e ou na forma de ensino itinerantes (BRASIL, 2001a).

O Parecer nº 17 CNE/CEB (BRASIL, 2001b, p. 50) define os serviço de apoio como um

[...] serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a aluno de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

No entanto, é necessário que a oferta permanente de serviços de apoio especializados sejam disponibilizados para que esse alunado possa se incluir na escola. Nesse caso, “os

alunos deficientes precisam de condições efetivas e especiais para às suas necessidades educativas especiais” (CAIADO, 2006, p. 23).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001(BRASIL, 2001c, art. 9º), defende a liberdade da escola para criar esses serviços de apoio desde que respeite as normas vigentes. Dessa forma, as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, de acordo com a LDB/96, sob o respaldo das *Diretrizes*, dos *Referenciais* e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos. É assegurado tais serviços, com base nesses documentos, a alunos que necessitem de ajudas e apoios intensos e contínuos, desde: a) 1º §. - nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, realizando adaptações, e, quando houver necessidade, deve também realizar as atividades da vida autônoma e social, no turno inverso; b) 2º § - “a partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir” juntos, segundo avaliação pedagógica, o retorno do aluno à classe comum.

Nesse caso, o tipo de atendimento oferecido em classe especial deve funcionar em uma sala de aula de uma escola de ensino regular com “espaço físico e modulação adequada” Para isso, o professor da educação especial deve utilizar métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e dispor, quando necessário, de equipamentos e de materiais didáticos especializados, de acordo com a série e o ciclo da educação básica “para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum” (BRASIL, 2001b, p. 53).

Há outros indicativos implícitos nesse documento em relação ao *locus* e no entendimento sobre as potencialidades dos alunos. Ao estabelecer que a educação especial deva assegurar os recursos e os serviços educacionais especiais para complementar, suplementar, bem como, em alguns casos, para substituir os serviços educacionais comuns a fim de “garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”, o documento indica os seus limites de implementação, art. 3º.

Kassar (2002, p. 16), ao analisar a Resolução CNE/CEB nº 2 em relação ao art. 3º, destaca, primeiramente, que a “percepção de que os serviços de Educação Especial são *diferentes* dos serviços de educação comum” no que diz respeito à matrícula de alunos com

deficiências ou com necessidades especiais - na rede comum requer mudanças na escola no que diz respeito a todos os serviços oferecidos. Em seguida, a autora afirma que a crença no “desenvolvimento das potencialidades” indica que nossa legislação se fundamenta e considera a expectativa da existência de “potencialidades inatas”, “o que se configura uma concepção idealista de desenvolvimento humano”.

A autora considera essa concepção um risco, pois pode levar a escola a acreditar que “deve desenvolver a capacidade de cada um (dentro das potencialidades) que, em última instância, são próprias do indivíduo” que, por sua vez, explicaria o fracasso “pela falta de capacidade do aluno e nunca pela não adequação do processo pedagógico”.

Para Mazzotta (1982), “a classe especial, instalada em escola comum, é caracterizada pelo agrupamento de alunos classificados como da mesma categoria de excepcionalidade, que estão sob a responsabilidade de um professor especializado”.

A classe hospitalar também tem a finalidade educacional. Este serviço deve prover, extraordinariamente, o atendimento especializado, a educação escolar aos alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique em sua internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. O outro tipo de atendimento realizado em ambiente domiciliar é considerado um dos serviços de apoio com a função de viabilizar o atendimento especializado e a educação escolar aos alunos impossibilitados de frequentar as aulas em escola regular por motivo de tratamento de saúde permanente ou prolongado em domicílio (BRASIL, 2001b).

Em ambos os casos, o “ensino hospitalar e o ensino domiciliar constituem tipos de recursos educacionais especiais desenvolvidos por professores especializados”, conforme postula Mazzotta (1982, p. 49). Ele defende ainda que

Tais tipos de serviços são prestados a crianças e jovens que, devido a condições incapacitantes temporárias ou permanentes, estão impossibilitados de se locomover até uma escola, devendo permanecer em hospital ou em seu domicílio, onde recebem o atendimento do professor especializado. Em hospitais, dependendo do número de alunos, bem como a sua condição pessoal, muitas vezes podem ser organizadas classes, que são conhecidas como classes hospitalares (MAZZOTTA, 1982, p. 49-50).

A sala de recursos é o outro tipo de serviço previsto nos documentos oficiais podendo ser instalada em escola regular visando a oferecer o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências da rede de ensino público (BRASIL, 2001c). Essa resolução

também especifica que o serviço de apoio pedagógico deve ser especializado em salas de recursos, nas quais o professor também especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, de acordo com art. 8º, V (BRASIL, 2001c). Além disso, para Sigolo, Guerreiro e Cruz (2010, p. 177), a Resolução nº 2/2001, art. 5º identifica o alunado da educação especial como educandos com NEE, “ampliando em diversas categorias o atendimento, tanto [em relação] à questão orgânica da deficiência quanto aos que apresentarem dificuldades de aprendizagem durante o processo educacional”.

Essa modalidade de serviço, no documento intitulado *Sala de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado* (BRASIL, 2006), é oferecido na sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado, visando a favorecer a construção de conhecimentos pelos alunos, desenvolvimento do currículo e participação da vida escolar (BRASIL, 2006).

Assim, o AEE realiza-se na forma de ensino itinerante e como serviço de orientação e supervisão pedagógica e desenvolvido por profissionais especializados conforme a necessidade da rede ou da secretaria da educação. Neste caso, os professores especializados fazem visitas periódicas às escolas para atender aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e para trabalhar com os seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino (BRASIL, 2001b).

Portanto, observamos que todos os serviços de apoio especializado devem ser ministrados por professores especializados. Destacamos, ainda que os mesmos devem ser garantidos nos projetos pedagógicos e nos regimentos escolares segundo as normas estabelecidas pelo Conselho de Educação (BRASIL, 2001b).

A Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 (BRASIL, 2004), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criou o *Programa de Complementação ao Atendimento Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência* visando a atender as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b, art. 1º), que “dispõe sobre o atendimento educacional especializado” e regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, estabelece que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...] Este artigo determina ainda:



§ 1º - Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º - O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008b)

Esse documento, no art. 2º, também define os seguintes objetivos do AEE conforme inciso “I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º e no inciso; II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular”. Para isso, o atendimento em sala de recursos deve identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade visando à eliminação de barreiras para que se efetive a plena participação dos alunos, de acordo com as suas necessidades específicas. Nesse sentido, “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização”. O objetivo desse atendimento é complementar ou suplementar a formação do aluno buscando a sua autonomia e independência na escola e fora dela.

Moreira e Tavares (2009, p.195) nos chamam a atenção quando afirmam que “apesar de conceber o processo de inclusão escolar em todos os níveis e modalidades de ensino”, esse documento não se dirige de forma direta à inclusão no ensino médio, como fez ao abordar outras etapas e modalidades de ensino.

No Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009b), está estabelecido que os Estados Partes devam adotar “medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da Libras e/ou do braille, bem como capacitar os profissionais e as equipes atuantes em todos os níveis de ensino visando capacitá-los e conscientizá-los sobre as questões relacionadas à deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência”, previsto no art.24, item 4.

A esse respeito, a Resolução CNE/CEB nº4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009c, art. 3º - 5º.), que institui as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial* garantindo que os alunos com deficiências sejam matriculados no ensino regular e no atendimento especializado oferecido em período inverso ao ensino regular na escola comum ou em escolas especiais ou centros especializados. Nesse caso, este documento estabelece que a “Educação Especial se

realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”. Dessa forma, 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”; o que pode ser realizado, também, em centro de AEE da rede pública ou de instituições privadas, como as comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem finalidade lucrativa, desde que sejam conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal ou dos municípios.

A Resolução CNE/CEB nº4 (BRASIL, 2009c, art. 6º ) estabelece ainda que em “casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar”. Para isso, considera como público-alvo do AEE, no âmbito da educação especial, isto é, alunos com deficiência,

aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

A Secretaria da Educação Especial de São Paulo (SEE-SP) – conforme a Nota Técnica nº 9/2010, de 09 de abril de 2010 (BRASIL, 2010a) que dispõe sobre as *Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado* – orienta a implementação de sistemas educacionais inclusivos, assegurando que o AEE é compreendido como o “conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da Educação Especial” desde que sejam matriculados no ensino regular.

Nesse caso, destacamos que esse documento estabelece, desde as atribuições do AEE, a sua definição no Projeto Político Pedagógico (PPP) até a organização de redes de apoio. A primeira orientação recomenda que, ao organizar o PPP para o atendimento educacional especializado, esse centro deve ter como base a formação e a experiência do corpo docente, os

recursos e os equipamentos específicos, o espaço físico e as condições de acessibilidade disponíveis (BRASIL, 2010a).

A segunda orientação determina que o centro de AEE deve efetuar as matrículas dos alunos - já matriculados em escolas comuns de ensino regular - desde que não tenham realizado o AEE em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra de ensino regular (BRASIL, 2010a).

A terceira orientação diz respeito às matrículas, uma vez que, conforme exige o MEC/Inep, devem ser efetivadas de acordo com o censo escolar responsável por coletar informações de todos os alunos do centro de AEE. Já a oferta do AEE corresponde à quarta orientação, o que deve ser realizada de acordo com o convênio estabelecido com o poder público para atender à demanda dos alunos público-alvo da educação especial de forma complementar às etapas ou à modalidade de ensino previamente definida no PPP da escola ou do centro especializado (BRASIL, 2010a).

A quinta orientação postula que, ao construir o PPP, o centro especializado deve considerar a flexibilidade da organização do AEE, seja individual seja em pequenos grupos, a transversalidade da educação especial nas etapas e modalidades de ensino. As atividades a serem desenvolvidas devem ser previstas segundo o plano de AEE do aluno (BRASIL, 2010). Enquanto a sexta orientação prevê a efetivação da “articulação pedagógica entre os professores do centro de AEE e os professores das salas de aula comuns do ensino regular, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos”.

A sétima, a oitava e a nona recomendação dizem respeito à colaboração entre a rede pública e os centros de AEE para a formação continuada de professores e para a realização de parcerias intersetoriais conforme: a) 7 – “colaborar com a rede pública de ensino na formação continuada de professores que atuam nas classes comuns, nas salas de recursos multifuncionais e centros de AEE”, bem como apoiar a produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; b) 8 – “estabelecer redes de apoio à formação docente, ao acesso a serviços e recursos, à inclusão profissional dos alunos, entre outros que contribuam na elaboração de estratégias pedagógicas” e de acessibilidade; c) 9 – “participar das ações intersetoriais realizadas entre a escola comum e os demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho e outros necessários para o desenvolvimento dos alunos” (BRASIL, 2010a). Em relação às atribuições do professor do AEE, esse documento recomenda:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; e o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.
2. Implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola.
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que este vivencia no ensino comum, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo.
4. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares.
5. Orientar os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.
6. Desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras; ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos com deficiência auditiva ou surdez; ensino da Informática acessível; ensino do sistema Braille; ensino do uso do soroban. Ensino das técnicas para a orientação e mobilidade; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA; ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA; atividades de vida autônoma e social; atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010a).

Esse documento especifica como devem ser a organização e a prática pedagógica realizada no AEE. As atividades devem fazer parte de recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular.

Quanto à função dos centros para o AEE, deve ser previsto em primeiro momento o caráter não substitutivo à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no contraturno do ensino regular. Em segundo lugar, deve-se garantir “a organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos” e, finalmente, é preciso buscar “a interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos” (BRASIL, 2010a).

Nesse caso, essa legislação defende a articulação do centro de AEE com a escola regular; por isso, é necessária a identificação das escolas de ensino regular, cujos alunos são atendidos pelo centro, do número de alunos matriculados em cada escola no AEE do centro e das formas de articulação entre este centro e os gestores dessas escolas (BRASIL, 2010a).

Além disso, especifica que para a organização do centro de AEE, devem-se identificar os alunos atendidos e prever os atendimentos individuais ou em pequenos grupos, conforme as suas necessidades educacionais específicas. É preciso considerar a periodicidade, a carga horária e as atividades do AEE, conforme as definições do Plano de AEE dos alunos e registro no censo escolar oficial.

O centro de AEE é responsável ainda por organizar as questões relacionadas à infraestrutura, descrevendo o espaço físico, as salas para o AEE, a sala de professores, a biblioteca, o refeitório, os sanitários, os mobiliários, os equipamentos e os recursos específicos visando a assegurar as condições tanto para a aprendizagem quanto para a acessibilidade dos alunos (BRASIL, 2010a).

Nesse documento, também se tem acesso à orientação para os procedimentos de avaliação, uma vez que devem constar, em um relatório descritivo, o desenvolvimento dos alunos nas atividades realizadas no AEE e o acompanhamento do processo de escolarização dos alunos nas classes comuns e da interface com os professores das escolas de ensino regular.

A efetivação das garantias normativas implica em assegurar às escolas ou aos centros especializados as condições de reais de implantação desse serviço, desde que sejam considerados desde os encaminhamentos dos alunos e os recursos financeiros destinados à educação, pois

Por mais que um texto preze pelo detalhamento das propostas, discriminando as condições excepcionais em que é permitida a criação de serviços especializados não é suficiente para que os encaminhamentos inadequados deixem de ocorrer e que gerem demandas que justifiquem a ampliação dessas formas de atendimento em detrimento dos apoios especializados. Nada será suficiente sem um intensivo investimento na Educação para que sua qualidade seja uma arma contra a exclusão de todo e qualquer aluno (PRIETO, 2003, s/p).

Dessa forma, os documentos orientam tanto as escolas regulares quanto os centros de AEE sobre o atendimento das necessidades dos alunos com deficiência, mas é preciso que esses serviços sejam entendidos como necessários ao processo de escolarização dos alunos. Para Baptista (2011) o fato do AEE realizado na sala de recursos para complementar ou

suplementar a escolarização como não substitutivo às atividades da sala de aula regular traduz-se como um avanço nas políticas de educação especial em âmbito nacional, pois:

Quando consideramos a Educação Especial e sua prática pedagógica, devemos reconhecer que essa ação depende de um contexto institucional representado pelas escolas e por seus objetivos. Nesse sentido, a década inicial no presente século pode ser considerada um marco no que refere ao estabelecimento desses objetivos quanto se trata da escolarização das pessoas com deficiência. Desde 2001, com a aprovação da Res. nº 02/2001 CNE-CEB, temos visto, de um lado, o avanço de dispositivos normativos que passam a prever que essa escolarização deva ocorrer necessariamente no ensino comum. De outra parte, nessa mesma década, houve uma série de iniciativas que visavam à implementação de políticas de educação em uma perspectiva de ampliação dos sujeitos a serem escolarizados no ensino comum (BAPTISTA, 2011, p. 3).

Vale ressaltar ainda que a implementação da sala de recursos nas escolas públicas consegue alcançar os lugares do país que, por sua vez, pode ser o único atendimento escolar instituído para os alunos com deficiência. Barreto (2011, p. 16) nos chama a atenção para o fato de que “no campo da inclusão educacional no Brasil, observa-se que há um longo caminho a percorrer entre as palavras e as ações, as quais necessitam ser materializadas[...]”.

Observam-se importantes avanços quanto: ao direito de igualdade de oportunidades para o acesso ao ensino regular e ao Atendimento Educacional Especializado de alguns segmentos; ao fato de o Plano do AEE integrar a proposta pedagógica da escola; aos sistemas, por assegurarem condições de acesso ao currículo promovendo a utilização dos sistemas de comunicação e informação, materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos; aos transportes e aos demais serviços (BARRETO, 2011, p. 16).

Entendemos que se por um lado, os documentos normativos avançam no sentido de que é preciso garantir o direito à educação e o AEE para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Por outro, podemos questionar se a permanência desse modelo de atendimento, o AEE na sala de recursos multifuncionais, presente nos textos oficiais será suficiente para atender as necessidades desses alunos na escola pública.

Para continuarmos com a discussão acerca dos serviços de apoio oferecidos pela rede pública, na próxima seção apresentaremos a organização da educação especial da SEE-SP no estado de São Paulo.

### 2.3 SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO NO ESTADO DE SÃO PAULO

A Constituição Paulista entende que o estado tem a responsabilidade de organizar o sistema estadual de ensino, abrangendo todos os níveis e modalidades, incluindo a especial, estabelecendo normas gerais de funcionamento para as escolas públicas estaduais e municipais, bem como para as particulares (SÃO PAULO, 1989, art. 239). A implementação da educação especial, com orientação inclusiva, se deu de forma gradativa nas redes estaduais, objetivando o atendimento dos alunos com deficiência matriculados na SEE-SP.

Para atender a essa determinação, a SEE- SP, por meio da Resolução SE nº 135, de 18 de julho de 1994, criou o Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) para atendimento ao deficiente visual. Com a criação desse centro, defendeu-se a ação conjunta entre as Coordenadorias de Ensino da Grande São Paulo e do Interior, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, como consta do art. 2º. Essa secretaria tem por finalidade oferecer aos alunos com deficiência visual matriculados na rede estadual de ensino os recursos apropriados para o desenvolvimento de suas atividades relativas à leitura, à pesquisa e ao aprofundamento curricular em sua sede e nas unidades escolares não contempladas com a sala de recursos com o objetivo de: a) II – promover a melhoria da qualidade de ensino nas classes comuns por meio do aperfeiçoamento constante dos professores especializados na área e do oferecimento de materiais adequados; b) III - produzir materiais específicos, a informatização do livro braille ou outras tecnologias modernas promovendo a sua divulgação e distribuição na rede estadual de ensino, art. 1º.

A Deliberação CEE nº 05, de 3 de maio de 2000, (SÃO PAULO, 2000, art. 4º) fixou as *normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino* determinando que o “atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser feito nas classes comuns das escolas, em todos os níveis de ensino”.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) coordena o CAPE criado em 2001 para investir na formação continuada dos profissionais da educação e para realizar visita às escolas com o objetivo de acompanhar o SAPE oferecido em classes regidas por professor especializado, sala de recursos e professor itinerante nas escolas estaduais. A CENP

também gerencia o atendimento educacional realizado na classe hospitalar do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2001).

Para Mendes (2008), o SAPE, na sala de recursos, constitui um espaço educacional integrado aos demais ambientes da escola visando a complementar ou suprir as atividades escolares dos alunos, da classe comum, da própria escola e também de outras escolas, que precisem de recursos didáticos específicos, bem como do professor especializado.

A Resolução SE 61, de 05 de abril de 2002 (SÃO PAULO, 2002), dispõe sobre as ações referentes ao *Programa de Inclusão Escolar* expandindo a rede de atendimentos da educação especial oferecido pela SEE-SP, esclarecendo que:

Entende-se por apoio pedagógico especializado, para os fins desta resolução, o conjunto de serviços e recursos necessários ao processo de escolarização de alunos portadores de necessidades especiais decorrentes de deficiências sensoriais, físicas ou mentais; outras síndromes ou patologias; ausência de alunos à escola, por período prolongado, por necessidade de hospitalização; transtornos no processo ensino aprendizagem por superdotação, altas habilidades e/ou competências (SÃO PAULO, 2002).

Em acordo com essas deliberações, o CAPE, desde outubro de 2001, se responsabiliza também pelas *Orientações Técnicas* e pelo *Acompanhamento das Ações Descentralizadas*, visando verificar a situação dos educandos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino do Estado de São Paulo. Esse trabalho é oferecido aos supervisores de ensino e aos assistentes técnico-pedagógicos da educação especial de cada uma das Diretorias de Ensino que são convocados para participar das reuniões (SÃO PAULO, 2001).

Esse trabalho faz parte do processo de formação continuada dos professores, uma vez que o CAPE prioriza temas relacionados a: I) adaptações de acesso ao currículo módulos I e II; II) educação física adaptada; III) uso e ensino do soroban adaptado para cegos; iv) grafia química Braille; V) código unificado matemático para Braille; VI) língua portuguesa para surdos; e vii) atendimento educacional no contexto hospitalar (SÃO PAULO, 2001).

A Resolução SE 21, de 8 de março de 2004 (SÃO PAULO, 2004), cria, o núcleo de apoio pedagógico e produção Braille para atendimento às pessoas com deficiência visual, na Diretoria de Ensino da região de Araçatuba objetivando:

I. oferecer aos alunos com deficiência visual, prioritariamente da rede estadual de ensino, os recursos apropriados para desenvolvimento de



atividades relativas à suplementação/ complementação do currículo; II. promover o entrosamento entre os professores especializados na área da deficiência visual e os professores das classes comuns, por meio do apoio técnico-pedagógico; III. produzir materiais específicos e o livro em Braille, por meio da informatização e de outras tecnologias, providenciando sua distribuição para as escolas da região de Araçatuba e adjacências (SÃO PAULO, 2004, art. 1º).

A Resolução SE 34, de 19 de junho de 2006 (SÃO PAULO, 2006), estabelece que esse mesmo núcleo seja criado, na Diretoria de Ensino da região de Marília.

De acordo com a Resolução SE 31, de 16 de maio de 2007 (SÃO PAULO, 2007b), o *Programa de Inclusão* vem complementar a rede de atendimento aos alunos com deficiência. Para tanto, considera a importância de se oferecer condições que agilizem o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública estadual com necessidades educacionais especiais e a formação continuada dos professores.

A CENP coordena esse programa e atua na educação continuada de profissionais da rede estadual de ensino e de apoio especializado visando efetivar ações de capacitação para os profissionais da rede estadual de ensino, no que diz respeito às demandas didático-pedagógicas dos alunos com NEEs, inciso I. No inciso II, entende-se que é preciso oferecer aos professores recursos teóricos e técnicos apropriados ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais da rede estadual de ensino. No inciso III, destaca-se que é necessário selecionar, adaptar, produzir e disponibilizar materiais didáticos específicos para a sua utilização por parte dos professores, alunos e comunidade escolar e que também se faz necessário adotar providências quanto à adaptação de prédios escolares para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, segundo o inciso IV (SÃO PAULO, 2007b).

A Resolução SE nº 11/2008 (SÃO PAULO, 2008a) também “dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino”, com fundamento no disposto nas Constituições Federal e Estadual, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, no *Estatuto da Criança e do Adolescente* e na Deliberação nº 68/07, de 13 de junho de 2007, do *Conselho Estadual de Educação*, prevendo o AEE aos alunos com deficiência. Ela especifica que o atendimento também pode ser oferecido, “preferencialmente”, em classes comuns da rede regular de ensino, com apoio de serviços especializados organizados na própria ou em outra unidade escolar, ou, ainda, em centros de apoio regionais.

A Resolução SE nº 11/2008 (SÃO PAULO, 2008a, art. 1º) define o público-alvo da educação especial os alunos com necessidades educacionais especiais: a) alunos com deficiência; b) alunos com altas habilidades, superdotação; c) alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento; d) alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais.

A SEE-SP traz a definição do público-alvo mais abrangente que o definido em âmbito nacional, pois, no item “d”, consideram-se da educação especial, os alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento. A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a) e a Resolução CNE/CEB nº4 (BRASIL, 2009c) identificam apenas três grupos de alunos da educação especial que podem ser matriculados no AEE, isto é, aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Mediante as novas exigências da política de inclusão escolar, a Resolução SE nº11/2008 (SÃO PAULO, 2008a) defende a ampliação dos serviços de apoio especializado, a adoção de projetos pedagógicos e metodologias de trabalhos inovadores, considerando os “alunos com necessidades educacionais especiais” aqueles com I – deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado; II – os alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes; III os alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento e IV – os alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais como previsto pelo art. 1º. Já no art. 2º estabelece que os alunos ingressantes na 1ª série do ensino fundamental ou que venham transferidos para qualquer série ou etapa do ensino fundamental e médio, “serão matriculados, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular, excetuando-se os casos, cuja situação específica, não permita sua inclusão direta nessas classes”.

Assim, a organização dos serviços de apoio paulista mantém o contínuo de serviços ao contemplar o atendimento oferecido em salas de recursos, atendimento itinerante, classe regida por professor especializado<sup>10</sup>, classe hospitalar e o atendimento domiciliar. Para tanto,

---

<sup>10</sup>O tempo de permanência do aluno na classe regida por professor especializado dependerá da avaliação multidisciplinar e de avaliações periódicas a serem realizadas pela escola, com participação dos pais e do Conselho de Escola e/ou estrutura similar, com vistas a sua inclusão em classe comum SÃO PAULO, 2008a, § 2º).

a Resolução SE/11/2008 (SÃO PAULO, 2008a) determina que a organização dos serviços de apoio especializados nas escolas estaduais deve atender os “alunos de qualquer série, etapa ou modalidade do ensino fundamental ou médio” definido no § 2º. A diferença entre o serviço estipulado pelo governo federal e pelo governo paulista se dá pela implementação do tipo de atendimento, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), priorizada em âmbito nacional, enquanto no estado de São Paulo existem diversos modelos de serviços, mantendo inclusive o mantendo o alunado com dificuldades acentuadas no seu desenvolvimento como público-alvo da educação especial e a classe regida por professor especializado.

Nesse caso, devem ser respeitados os critérios para o funcionamento da sala de recursos que devem executar 25 aulas semanais distribuídas de acordo com a demanda de mais turnos, quer seja individualmente, quer seja em pequenos grupos na conformidade das necessidades dos alunos, com turmas de 10 a 15 alunos. A constituição da turma da sala de recursos, da classe com professor especializado e da itinerância deverá observar o atendimento a alunos de uma única área de necessidade educacional especial como estabelece o § 2º (SÃO PAULO, 2008a). A Resolução CNE/CEB nº4/2010 (BRASIL, 2010) estabelece que a organização do AEE, na SRM, cabe ao professor do AEE, que deve “organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais”, previsto pelo art. 13, III.

Os atendimentos oferecidos na sala de recursos devem atender aos seguintes critérios: a) comprovação de demanda avaliada; b) professor habilitado ou professor com Licenciatura Plena em Pedagogia e curso de especialização na respectiva área da necessidade educacional com duração mínima de 360 horas de duração; c) adequação ao espaço físico desde que não segregado; d) recursos e materiais didáticos específicos; e) parecer favorável da CENP expedido pelo *Centro de Apoio Pedagógico Especializado*. Em relação às aulas do atendimento itinerante, devem desenvolver as atividades de apoio com o aluno com necessidades especiais, em trabalho articulado com os demais profissionais da escola. O apoio oferecido aos alunos, em sala de recursos ou em atendimento itinerante, não deverão ultrapassar a duas aulas diárias (SÃO PAULO, 2008a).

A SEE-SP prevê também a celebração de convênios com instituições especializadas. A Resolução SE nº 72, de 9 de outubro de 2009 (SÃO PAULO, 2009d, art.1º), estabelece as *orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em Educação Especial*. Esse convênio deve ser firmado “em regime de cooperação, com instituições particulares, sem fins lucrativos, que comprovadamente

ofereçam atendimento a educandos com graves deficiências” que “não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular”.

Para tanto, o “pedido de convênio será autuado e protocolado na Diretoria de Ensino a que a Instituição estiver jurisdicionada, no mês de outubro de cada ano”. Este documento determina que essa diretoria, por meio da equipe de supervisão, tem a responsabilidade de dar orientação sobre a proposta de convênio seguindo determinações específicas como: a) analisar o pedido de convênio, verificando o cumprimento das exigências da presente Resolução; b) averiguar a autenticidade e regularidade das relações de alunos que irão compor as turmas encaminhadas para convênio; c) “emitir parecer conclusivo informando: se a proposta pedagógica está de acordo com as normas vigentes, se não há disponibilidade de vagas nas escolas da rede pública estadual para atendimento dos alunos” selecionados pela instituição; d) após análise do dirigente regional de ensino, anexar ao processo o relatório de avaliação elaborado pela equipe de educação especial, em conjunto, com o supervisor de ensino, responsável pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas pela instituição e, em seguida, encaminhar o processo à equipe técnica de convênios da *Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional* (ATPCE), considerando a data até o final da primeira quinzena de novembro (SÃO PAULO, 2009d, art. 4º -5º).

Sendo assim, a política educacional da SEE-SP mantém os serviços especializados oferecidos por essas instituições e também oferece os atendimentos em salas de recursos e/ou classe regida por professor especializado, atribuindo uma nova denominação para a classe especial e o ensino itinerante na classe regular (SÃO PAULO, 2008a). Além disso, é de responsabilidade da diretoria de ensino paulista celebrar convênios com as instituições especializadas visando ao atendimento de alunos não beneficiados pela inclusão escolar. A política nacional também assegura esses compromissos, pois a matrícula dupla dos alunos do AEE traduz-se em manutenção do público-alvo das instituições especializado e, para isso, são amparadas financeiramente pelo governo federal.

#### 2.4 O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE EDUCACIONAL PAULISTA

O diálogo do ensino médio com a educação especial, no presente estudo, traduz-se como um tema instigante de análise devido a seu histórico que se materializou ora marcado pela escassez de acesso ora por seu caráter excludente àqueles que ousavam continuar os

estudos, mas nestes não permaneceram. Situar a educação especial nesse contexto significa problematizar as condições de acesso e permanência na escola pública pelos alunos excluídos de uma já exclusão historicamente determinada.

O ensino médio recebeu essa nomenclatura na CF/88, documento que inicia as reformas na educação secundária com base no direito à educação e defende o princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206, I). Passamos da progressiva expansão desse nível de ensino para a garantia da universalização do ensino médio e, atualmente, previsto a obrigatoriedade a ser instituído até 2016 pelos sistemas de ensino.

A LDB/96 reafirma a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, conforme o disposto no art.3º, I. Em consonância com o documento anterior, esta lei avança na reforma da educação secundária e define o ensino médio como uma das etapas da educação básica. (BRASIL, 1996, art. 4º, II). Zibas (1999, p. 75), ao analisar a reforma do ensino médio, nos anos de 1990, considera:

Ao definir o ensino médio como continuação do ensino fundamental e ao “depurá-lo” de qualquer ambição no sentido de formar o técnico-profissional, a nova legislação pretende contornar, de forma hábil a contradição social básica que vimos discutindo. Em contexto social ideal, uma estrutura escolar única até os 17-18 anos poderia ser considerada muito progressista, pois todos teriam as mesmas oportunidades educativas. Em nossa realidade, no entanto, o sistema torna-se perverso ao ignorar as dificuldades quase insuperáveis colocadas diante do trabalhador, o qual, para obter o título de técnico de nível médio, deve agora enfrentar – concomitantemente ou sequencialmente – dois diferentes.

Ainda para o autor, essa regulamentação atribuiu ao ensino médio uma identidade de ensino único, não considerando a formação de nível técnico necessária no contexto brasileiro.

A Resolução CEB nº 3, aprovada em 26 de junho de 1998, dispõe sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, estabelecendo que a organização curricular de cada escola deva ser orientada pelos valores apresentados na LDB/96: a) I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca (BRASIL, 1998, art. 2º) caracteriza o quadro da reforma no ensino médio para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei.

Art. 5º I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações; II - ter presente que as

linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências; III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores; IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno (BRASIL, 1998).

Além disso, a diretriz também especifica que o ensino médio, desde que atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, “poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos” (BRASIL, 1998, art. 13, § 2º).

O PNE/01 constata que “a expansão do ensino médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional”. Sobre essa questão, pode-se perceber que “o ensino médio proposto neste plano deverá enfrentar o desafio dessa dualidade com oferta de escola média de qualidade a toda a demanda”(BRASIL, 2001a, p. 52-57). A educação deve propiciar aprendizagem de competências de caráter geral, visando à formação de pessoas aptas a assimilar mudanças, que tenham autonomia, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social.

A taxa de expansão do ensino médio, na década de 1990, foi considerada um fator importante, uma vez que, se for comparando com os demais “níveis de ensino, esse foi o que enfrentou, nos últimos anos, a maior crise em termos de ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e em sua organização” (BRASIL, 2001a, p. 55).

Recentemente, o *Programa Ensino Médio Inovador* (BRASIL, 2009d), apresentou uma nova proposta às redes estaduais de educação na busca de novas soluções que diversificassem os currículos com atividades integradoras de acordo com os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Por isso, dessa proposta, constam cinco questões centrais referentes ao currículo do ensino médio, a saber: a) estudar a mudança da carga horária mínima do ensino médio para 3 mil horas, considerando um aumento de 200 horas a cada ano; b) oferecer ao aluno a possibilidade de escolher 20% de sua carga horária e grade curricular, dentro das atividades oferecidas pela escola; c) associar teoria e prática, com grande ênfase a atividades práticas e experimentais como aulas práticas, laboratórios e oficinas em todos os campos do saber; d) valorizar a leitura em todas as áreas do conhecimento; e) garantir formação cultural ao aluno, considerando que:

[...] o percurso formativo será organizado pelas unidades escolares envolvidas seguindo a legislação em vigor, as diretrizes curriculares dos Estados e as orientações metodológicas estabelecidas por este programa. Sendo, portanto, possível a ampliação da carga horária, além da mínima anual de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos, como está previsto na Lei 9.394/96 (BRASIL, 2009d, p. 19).

A *Constituição do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 1989, art. 250), defende que o ensino médio seja ministrado de acordo com o art. 205 da CF/88, mas não menciona o princípio sobre a igualdade de condições para permanecer na escola previsto na CF/88. Ela enfatiza que cabe ao estado a responsabilidade “pela manutenção e expansão do ensino médio, público e gratuito, inclusive para os jovens e adultos que, na idade própria, a ele não tiveram acesso, tomando providências para universalizá-lo”.

A Resolução SE nº 86/08 (SÃO PAULO, 2008c, art. 1º), de 28 de novembro de 2008, dispõe sobre as “diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar nas unidades escolares da rede estadual de ensino”, garante que a oferta de educação básica abrangerá os ensinos fundamental e médio e a modalidade de educação de jovens e adultos em ambos os níveis, preferencialmente, com a inclusão de alunos com deficiência.

Quanto à matriz curricular, a Resolução SE nº 98, de 23 de dezembro de 2009 (SÃO PAULO, 2009g, art. 1º), “estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais” e especifica que o currículo das escolas estaduais que oferecem ensino fundamental e ensino médio deverá ser desenvolvido em 200 dias letivos com a carga horária anual composta por: I - no período diurno, com seis aulas diárias, com duração de 50 minutos cada, totalizando 30 aulas semanais, sendo 1.200 aulas anuais [...].

No Quadro 7 encontra-se a matriz curricular para a formação básica no ensino médio oferecido pela SEE-SP.

**Quadro 7** – Ensino médio: matriz curricular para a formação básica no período diurno.

|                     | Áreas                             | Disciplinas                    | Série/aulas    |                |                |
|---------------------|-----------------------------------|--------------------------------|----------------|----------------|----------------|
|                     |                                   |                                | 1 <sup>a</sup> | 2 <sup>a</sup> | 3 <sup>a</sup> |
| Base Nacional Comum | Linguagens e Códigos              | Língua Portuguesa e Literatura | 5              | 5              | 4              |
|                     |                                   | Arte                           | 2              | 2              | ----           |
|                     |                                   | Educação Física                | 2              | 2              | 2              |
|                     | Ciências da Natureza e Matemática | Matemática                     | 5              | 5              | 4              |
|                     |                                   | Biologia                       | 2              | 2              | 2              |
|                     |                                   | Física                         | 2              | 2              | 2              |
|                     |                                   | Química                        | 2              | 2              | 2              |
|                     | Ciências Humanas                  | História                       | 3              | 3              | 2              |
|                     |                                   | Geografia                      | 2              | 3              | 2              |
|                     |                                   | Filosofia                      | 2              | 1              | 1              |
|                     |                                   | Sociologia                     | 1              | 1              | 1              |
|                     | Parte Diversificada               | Língua Estrangeira Moderna     | 2              | 2              | 2              |
|                     | Disciplinas de apoio curricular   | ---                            | ---            | 6*             |                |
| Total de aulas      |                                   | 30                             | 30             | 30             |                |

**Fonte:** Extraído do documento Unificação de dispositivos legais e normativos relativos ao ensino fundamental e médio segundo a Resolução SE nº 98 /2009 (SÃO PAULO, 2009g).

No conjunto, entre a base nacional comum e a parte diversificada, são oferecidas doze disciplinas com 30 horas semanais nas diversas áreas do conhecimento visando à formação básica dos alunos matriculados nesse nível de ensino.

Quanto à parte diversificada do currículo, podemos observar que a Lei nº 9.394/96 estabeleceu como disciplina obrigatória escolhida pela comunidade escolar: a) uma língua estrangeira moderna e b) uma segunda língua, optativa, dentro das disponibilidades da instituição, como previsto no art. 36, III. Mas, somente com a aprovação da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, o documento “dispõe sobre o ensino da língua espanhola”. Nesse sentido, a oferta obrigatória dessa língua na escola, cuja matrícula deve ser facultativa para o aluno, passou, gradativamente, a fazer parte dos currículos do ensino médio. O prazo de oferta da língua espanhola deveria ser cumprido até 2010 (BRASIL, 2005, art. 1º).

No âmbito estadual, da SEE-SP, a língua espanhola também faz parte do currículo, mas foi aprovada quando já se esgotava esse prazo para cada sistema de ensino garanti-la como disciplina obrigatória. A SEE-SP acabou prorrogando a sua implantação de acordo com a Resolução SE nº 5, de 14 de janeiro de 2010 (SÃO PAULO, 2010b), para o segundo semestre desse ano,

Art- 1º O ensino da língua espanhola integrará obrigatoriamente o currículo do ensino médio das escolas públicas estaduais de forma a possibilitar ao aluno a faculdade de cursá-lo ou não. Parágrafo único – a oferta obrigatória do ensino da língua espanhola pela escola e de matrícula facultativa para o aluno far-se-á, a partir do 2º semestre de 2010 [...].



Ainda se prevê que o ensino de língua espanhola será implantado gradativamente, iniciando-se primeiramente com os alunos da 1ª série do ensino médio, “estendendo-se aos demais séries, de acordo com os regulamentos e normas expedidos oportunamente pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas”, art. 2º.

Esse curso busca a sólida formação básica para garantir ao jovem “oportunidades de consolidação das competências e conteúdos que o preparam para prosseguir seus estudos em nível superior e/ou o inserem no mundo do trabalho”(SÃO PAULO, 2008d, art. 4º).

Com a carga excessiva de conteúdos e exigências previstas para o ensino médio, como é o caso dos alunos com NEEs, se saem na sala de aula regular? O grau de complexidade de cada uma das disciplinas demanda a compreensão de conceitos cada vez mais abstratos. Isso acaba sendo um paradoxo, pois, se por um lado, o aluno com NEEs precisa dar conta de todos os conteúdos previstos em seu currículo de forma conjunto; por outro, ele tem, na maioria das disciplinas oferecidas, uma carga horária de estudos de duração de 1h40min por semana. Como em duas horas de suporte, complementar, na sala de recursos previstos pela SEE-SP, pode-se dar conta de suas necessidades de escolarização e em diferentes disciplinas?

A Resolução SE nº 21 (SÃO PAULO, 1998, art. 1º), de 5 de fevereiro de 1998, “dispõe sobre a progressão parcial de estudos para alunos do ensino médio das escolas da rede estadual” que, após estudos de reforço e recuperação, não tiverem sido promovidos em até 3 disciplinas, mas também pode não atender as necessidades dos com NEEs.

Outro aspecto que podemos discutir em relação aos alunos da educação especial diz respeito à conclusão do ensino fundamental pela terminalidade específica. Sobre isso, a SEE-SP determina,

Art. 6º - em se tratando de alunos com significativa defasagem idade/série e severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla, que não puderem atingir os parâmetros exigidos para a conclusão do ensino fundamental, as escolas poderão, com fundamento no inciso II do artigo 59 da Lei 9.394/96, expedir declaração com terminalidade específica de determinada série, acompanhada de histórico escolar e da ficha de observação contendo, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando.

§ 1º - A terminalidade prevista no caput deste artigo somente poderá ocorrer em casos plenamente justificados mediante relatório de avaliação pedagógica, balizada por profissionais da área da saúde, com parecer aprovado pelo Conselho de Escola e visado pelo Supervisor de Ensino.

§ 2º - A escola deverá articular-se com os órgãos oficiais ou com as instituições que mantenham parcerias com o Poder Público, a fim de fornecer orientação às famílias no encaminhamento dos alunos a programas especiais, voltados para o trabalho, para sua efetiva integração na sociedade (SÃO PAULO, 2008a).

Esse dispositivo garante a expedição da declaração de terminalidade específica elaborado pela equipe escolar e com avaliação dos profissionais da saúde. Diante a

dificuldade de se expedir este documento, muitos desses alunos podem ser encaminhados para outros serviços da educação especial ou concluindo a educação básica na modalidade a educação de jovens e adultos, do ensino regular.

As condições de acesso e de permanência na escola pressupõem as condições de apropriação do conhecimento, tendo como base o direito à educação, intensamente preconizado, principalmente a partir da CF/1988.

### **CAPÍTULO 3 – MARCAS DO ACESSO E DA DESCONTINUIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Romanelli (2009) afirma que a demanda social de educação no Brasil é decorrente da expansão industrial que, devido às características de formação da sociedade colonial e escravocrata, não a considerava importante para o desenvolvimento do país. Isso gerou, por muito tempo, a falta de investimento público na educação e a conservação de um sistema de ensino clássico e restrito. No caso do ensino médio, a autora relata que, ao mesmo tempo em que aumentou a procura por educação, os investimentos em políticas públicas foram insuficientes para atender às necessidades de escolarização da juventude.

Adotamos aqui a linha de estudo similar traçada pela autora, que, embora não seja tão minuciosa e abrangente como exposto em sua obra, representa uma tentativa de retratar o ensino médio público, buscando desvelar, neste contexto, o acesso à escolarização dos alunos do ensino médio, nos governos instituídos a partir de 1988<sup>11</sup>: a) Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); b) Partido da Reconstrução Nacional (PRN); c) Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); d) Partido dos Trabalhadores (PT).

Iniciamos essa discussão com base nos dados dos censos escolares disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria da Administração Geral (SAG), pela Coordenadoria Geral de Planejamento Setorial (CPS), pela Coordenação de Informação para o Planejamento (CIP) e pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>12</sup>.

O objetivo do Inep “é fornecer os elementos para um diagnóstico preciso da realidade educacional do país, por meio da verificação periódica da cobertura alcançada pelos diferentes níveis da educação básica”. Além disso, esse órgão também realiza aferição dos indicadores de desempenho dos sistemas de ensino visando subsidiar o planejamento, a formulação, a implementação e a avaliação das políticas públicas de educação em todas as instâncias administrativas (Inep, 1998, s/p).

---

<sup>11</sup> Neste estudo, o levantamento dos dados foi realizado com base nas sinopses estatísticas no período de 1988 a 2008.

<sup>12</sup> Estes levantamentos fazem parte do censo escolar, cuja prática é “bastante antiga no Brasil, mantida com certa regularidade desde a década de 30, quando foi criado o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (Seec), órgão que sobreviveu a todas as vicissitudes da administração pública brasileira”. Em 1997, agrupado ao INEP, transformou-se na sua atual Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (INEP, 1998, s/p.).

O censo escolar enquadra-se em um tipo de pesquisa declaratória sendo realizada anualmente pelo MEC/Inep/Deeb em parceria com as secretarias da educação estaduais e municipais. O levantamento estatístico permite analisar a educação brasileira. O diretor ou uma pessoa indicada é o responsável para informar os dados ao Inep (IBGE, 2011).

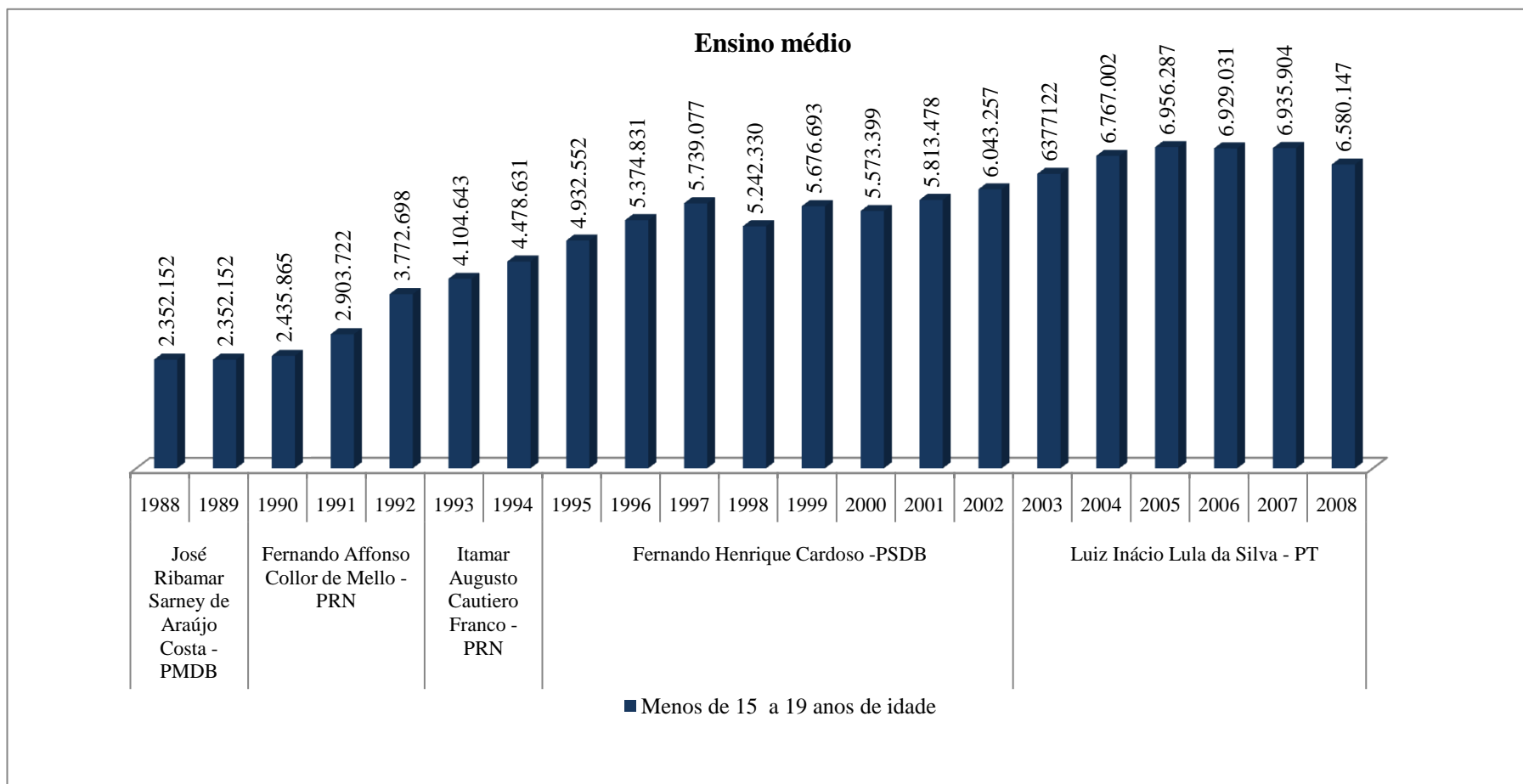
Na análise sobre o acesso ao ensino médio por faixa etária definida entre 15 anos e 19 anos, compilamos o número inicial das matrículas correspondente aos períodos de governo instituídos em cada época. Para os dados de 1988 e 1989, consideramos as seguintes faixas etárias: a) menos de 15 anos; b) 16 anos; c) 17 anos; e) 18 anos e f) 19 anos de idade. Em 1990, não foram coletados os dados relacionados à faixa etária; por isso, consideramos o número total das matrículas efetivadas por série, incluindo os aprovados e reprovados nas três séries no ensino médio naquele ano. A partir de 1991 até 1996, foram selecionadas para a coleta dos censos educacionais as faixas etárias correspondentes a: a) menos de 15 anos; b) de 15 a 17 anos e c) mais de 17 anos. Observamos que os dados de 1997 foram confeccionados a partir das matrículas efetuadas dos alunos aprovados e reprovados. Em 1998, consideramos as faixas etárias: a) menos de 15 anos; b) de 15 a 17 anos e c) de 18 a 20 anos de idade, segundo o Inep. De 1999 a 2000, houve outra mudança relacionada à faixa etária apresentada nos censos, uma vez que foram consideradas as faixas etárias a) de menos de 15 anos; b) de 15 a 17 anos e c) de 18 anos a 19 anos de idade. De 2001 até 2008, a seleção dessa categoria envolveu: a) de 0 a 14 anos; b) de 15 a 17 anos; c) de 18 a 19 anos de idade.

Para a construção do Gráfico 1, compilamos os dados referentes ao número de matrículas dessas faixas etárias e agrupamos para a categoria de menos de 15 a 19 anos. Nele é possível visualizar o acesso e a evolução de matrículas iniciais efetivadas no ensino médio a partir de 1988<sup>13</sup> nos diferentes governos.

---

<sup>13</sup> Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC). O censo escolar considera idade completa do aluno a partir da data de nascimento informada durante a coleta de dados de cada ano.

**Gráfico 1** – Evolução das matrículas iniciais efetivadas por faixa etária – Brasil.



Fonte: ME/Sag/Cps/Cip /MEC/Inep/ Sec.

No governo do presidente José Sarney, do PMDB, foi efetivado o número total de 4.788.017, sendo 2.352.152 matrículas, em 1988, e 2.435.865 matrículas, em 1989. Houve um acréscimo de 3,56% equivalente a 83.713 matrículas efetivadas.

Em termos de evolução de acesso ao ensino médio, no governo Collor, PRN, em 1990 foi efetuado o número total de 10.781.063 matrículas. Representando uma evolução de 41,36% durante os anos em que assumiu a presidência. Quando comparado o número de matrículas registradas em 1990 com o número de 1988, a evolução de acesso foi de 23,45% e, em relação ao ano de 1992, essa evolução chegou a 74,51%.

No governo do presidente Itamar Franco, do PRN, considerando os dois anos em que esteve a presidência, o número total de matrículas atingiu os 9.411.183. A evolução nesse período foi de 10,14%. Em relação a 1988, quando comparamos com o seu início em 1993, a evolução chegou a 90,41% e, constatamos o percentual de 112,92% no final de seu governo em 1994.

O primeiro período compreendido entre os anos 1988 e 1994 registrou o número total de 24.635.161 matrículas no ensino médio, indicando, nesse período, a evolução de 109,70%.

O segundo período, por sua vez, contempla o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, e corresponde ao tempo de governo estabelecido entre 1 de janeiro de 1995 a 1 de janeiro de 2003. De 1995 a 2002, o número total de matrículas no ensino médio chegou a 45.840.187. A evolução se manteve praticamente regular durante todo o período.

Comparando o número total das matrículas iniciais efetivadas no ensino médio, no início do período, em 1995 com o final, em 2002, nesse governo, obtivemos o percentual de 18,65%, número bem inferior a evolução apresentada no primeiro período, isso é, de 1988 a 1994, uma vez que a diferença entre eles chegou a 91,05%. De 1988 a 2002, essa evolução chegou a 171,12%.

O terceiro período insere-se no contexto da gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, do PT, considerando um governo estabelecido entre as datas 1º de janeiro de 2003 até 31 de dezembro de 2008. O número total de matrículas iniciais efetivadas, no ensino médio, nessa época, atingiu 41.282.170 nesse período. Constatamos que, de acordo com o número total de 6.767.002, em 2003, em relação ao número total de 7.113.799, em 2008, a evolução de matrículas registradas de período ficou em 5,12%.

Em relação ao segundo período no que se refere ao governo de FHC, de 1995 a 2002, os dados nos mostram que houve uma expansão no acesso ao ensino médio e que essa expansão foi regular até 1996. É válido ressaltarmos que os dados de 1997, neste estudo,

foram estimados por série dos alunos aprovados e reprovados devido à ausência da informação por faixa etária na sinopse estatística do censo escolar. Outro fato que nos chama a atenção diz respeito às alterações das categorias definidas por faixa etária. Na divulgação do censo de 1998, considerou-se a faixa etária de 18 a 20 anos e, em 1999, as categorias foram divididas em de 18 a 19 anos (Inep, 1999). A alteração de categorias na coleta de dados pode ter provocado as discrepâncias no número de matrículas coletadas, como observamos no Gráfico 1, principalmente nos anos de 1990, 1997, 1998 e 1999.

Com a aplicação de novos critérios definidos pelo MEC para garantir a qualidade e a confiabilidade dos dados levantados pelo censo escolar, essas discrepâncias tendem a diminuir. Um deles refere-se à aprovação do Fundef<sup>14</sup>, tornando a exigência ainda maior, uma vez que este informa o número oficial de matrícula e determina o coeficiente para a redistribuição de recursos. O outro critério diz respeito à medida tomada pelo Inep, na realização de auditoria nas redes de ensino que apresentam uma variação da matrícula discrepante quando comparada com as séries históricas e os dados demográficos coletados (Inep, 1998, s/p). O viés econômico contribuiu na regularização da coleta de dados, pois as matrículas passaram a ser vinculadas ao número de matrículas, primeiro pelo Fundef e, atualmente, o Fundeb.

O Inep reconhece os problemas detectados na fase de coleta do censo escolar uma vez que “estão diretamente relacionados à precariedade da estrutura e à baixa capacidade gerencial das secretarias municipais de educação”. Isso dificulta a organização de um sistema adequado de informações sobre as escolas da sua rede.

Para mudar essa realidade, o MEC vem desenvolvendo, através do projeto Nordeste/Fundescola, o programa de apoio aos secretários municipais de educação (Prasem), que nos últimos dois anos capacitou 3.500 pessoas para 1999, a segunda etapa deste programa pretende alcançar uma meta ainda mais ambiciosa, capacitando 12 mil pessoas, entre prefeitos, secretários municipais de educação e finanças e membros dos conselhos de acompanhamento de controle social do Fundef. pelo Inep no controle de qualidade do censo escolar (Inep, 1998, s/p).

Observamos as discrepâncias referentes às matrículas iniciais coletadas pelo Inep e, ponderando como parte de um processo de reestruturação na coleta de informações

---

<sup>14</sup> Revogado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

educacionais, bem como a sua vinculação com os recursos financeiros destinados a educação, não podemos deixar de considerar o aumento expressivo de 179,75 % de acesso – 2.352.152, em 1988, passou para 6.580.147, em 2008, nas matrículas efetivadas por faixa etária de 15 a 19 anos no ensino médio. Em seguida, contextualizamos a questão da procura por escolarização e sua relação com as matrículas efetivadas por série nessa etapa da educação básica.

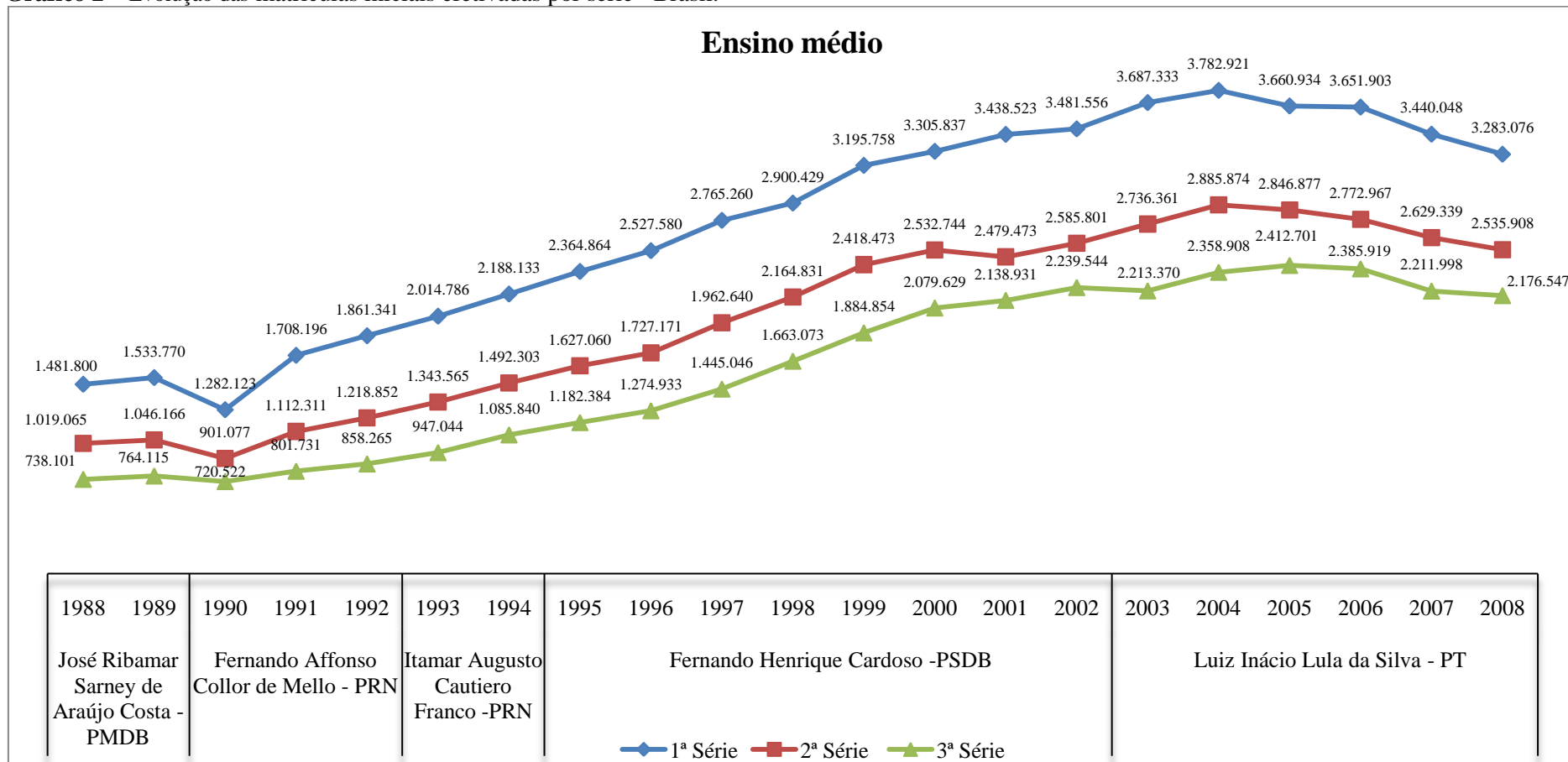
### 3.1 ENSINO MÉDIO: AVANÇOS E RUPTURAS

Na discussão sobre os avanços e rupturas no ensino médio estamos entendendo como acesso os números absolutos referentes às matrículas iniciais efetivadas por série no período de 1988 a 2008, de acordo com os censos escolares citados anteriormente. A análise do acesso ao ensino médio torna-se um pressuposto fundamental para a compreensão da garantia do direito à educação.

É válido ressaltar, também, que, a partir dos dados oficiais, consideramos para a análise uma amostra de sete grupos que representam as respectivas turmas do ensino médio que iniciaram e terminaram o curso durante um período de a cada três anos. O recorte foi necessário para visualizarmos o movimento das matrículas efetivadas por série. Analisamos os indicadores percentuais de cada uma das séries, de 1988 até 2008. Consideramos os termos indicadores percentuais, porque os alunos podem ter interrompido os estudos em uma determinada série e posteriormente ter efetuado a matrícula ao longo desse período, ou mesmo ter sido realizada a matrícula de alunos provenientes de transferências escolares. Aqui, também analisamos as informações segundo os períodos de governo.



**Gráfico 2 – Evolução das matrículas iniciais efetivadas por série - Brasil.**



Fonte: ME/Sag/Cps/Cip; MEC/Inep/ Sec.

O avanço de acesso das matrículas por série na gestão do presidente José Sarney (PMDB), em dois anos de governo, totalizaram-se 6.583.017 matrículas nas três séries do ensino médio. Em 1988, o número total de matrículas chegou a 3.238.966; em 1989, foram 3.344.05, número que representa o aumento de acesso em 2% de um ano para o outro.

Em relação ao governo do presidente Fernando Collor, do PRN, de 1990 a 1992, foi registrado o número total de 10.464.418 matrículas. Em 1990 foram efetivadas 2.903.722 matrículas, seguidas das 3.622.238 registradas em 1991 e das 3.938.458, em 1992. A evolução do acesso no ensino médio entre o início e o final de seu governo chegou a 9,89%.

No que diz respeito à gestão do presidente Itamar Franco (PRN), foram registradas um total de 9.071.671 matrículas, com uma evolução de acesso equivalente a 5% em relação a 1994. Somando-se as matrículas iniciais efetivadas durante o governo PRN, de 1988 a 1994, constatamos o número total de 19.536.089, que, comparado às 6.583.017 matrículas efetivadas no governo do presidente Sarney, revelam um percentual de 49,59% de acesso na escola pública.

No governo FHC, o número de matrículas do ensino médio, incluindo seus dois mandatos, atingiu o número total de 55.386.394. No início de seu governo, em 1995, foram efetivadas 5.174.308 matrículas e, em 2002, 8.306.90 – esses números revelam 6% no aumento de acesso no ensino médio. Comparando com as 19.536.089 matrículas registradas no governo anterior, a evolução de acesso no governo FHC foi de 64,73%.

Na análise do governo Lula, considerando os dados até 2008, constatamos o número total de 58.623.795 matrículas efetivadas por série, no ensino médio. Em 2003, esse número chegou a 8.637.064 e, em 2008, foram efetuadas 7.995.531 matrículas, o que indica o decréscimo de 7,43% no número total de acesso, tomados seis anos de seu governo.

Entretanto, no período que vai de 1988 a 2008, observamos que houve evolução em todas as séries do ensino médio no que diz respeito ao número de matrículas efetuadas. Na 1ª série, 57.556.171; na 2ª série, 42.038.858; e 33.583.455 na 3ª série. Dessa forma, tivemos nesse período uma evolução de 121,56%, somente na 1ª série. Na 2ª série, essa evolução chegou a 148,85%, e, na 3ª série, o acréscimo foi de 194,88%.

Zibas (2005), considerando o número total de matrículas efetivadas neste nível de ensino, por série, faz a seguinte observação:

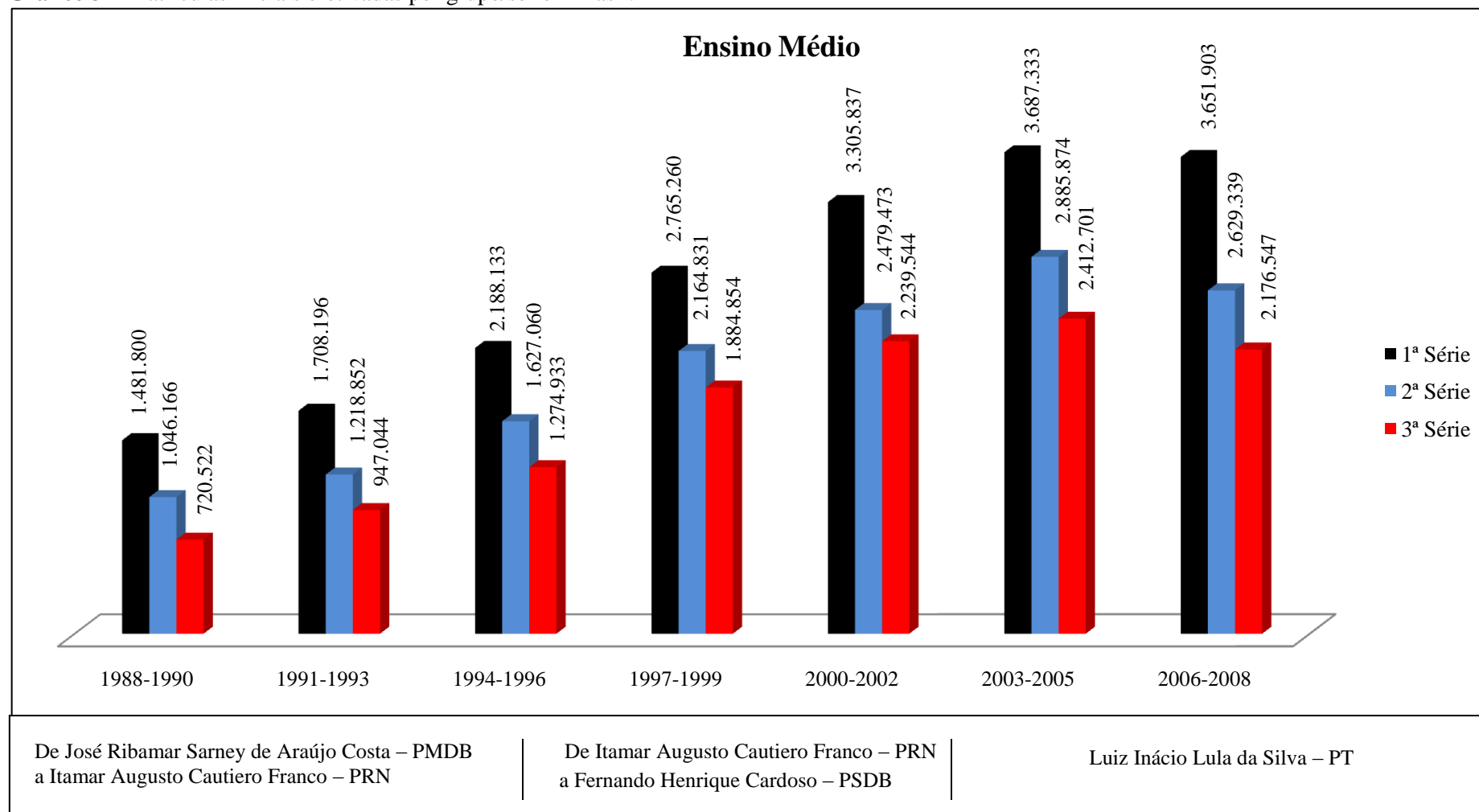
A pressão da demanda sobre o ensino médio aumentou de forma excepcional. Basta notar que em 1994 eram pouco mais de 5 milhões de matrículas. Em 2000 estavam registrados mais de 8 milhões de alunos. Ou seja, em seis anos houve um acréscimo de mais de 50% de inscritos [...].

Esses números indicam maior democratização do acesso, com a matrícula de jovens cujos pais, em grande maioria, tiveram nenhuma ou muito pouca escolarização. Em contrapartida, a maior heterogeneidade do alunado reforça a crítica a conteúdos enciclopédicos e descontextualizados, bem como a métodos tradicionais de ensino, exigindo-se uma reforma que torne a escola média realmente inclusiva (p. 25).

Entretanto, essa evolução tem sofrido uma diminuição, como já observamos no governo Lula. Talvez uma análise das matrículas efetivadas na 8ª série do ensino fundamental no cruzamento com as matrículas da 1ª série do ensino médio pode revelar o fosso ainda maior da não permanência na escola pública e possa dar outro formato relacionado à queda das matrículas analisadas no último governo, registradas até o momento.

Analisamos, em seguida, as rupturas de acesso das matrículas por série, de 1988 a 2008, com base nos dados referentes a uma amostra de sete grupos. Esses grupos representam sete turmas de alunos do ensino médio nesses 21 anos. Comparamos os indicadores percentuais (Gráfico 3) em relação às matrículas efetuadas na 1ª, 2ª e 3ª de cada um dos grupos selecionados, visando verificar a continuidade de acesso de uma série para outra no percurso de três anos do curso. Essa comparação teve como objetivo nos ajudar a entender o processo de avanços e rupturas no ensino médio.

**Gráfico 3 – Matrículas iniciais efetivadas por grupo/série - Brasil.**



**Fonte:** ME/Sag/Cps/Cip/MEC/Inep/Secc.

Sobre a análise das rupturas de acesso do Grupo 1 considerando o número de 1.481.800 matrículas efetivadas na 1ª série, em 1988 e as 1.119.065 matrículas referentes à 2ª série, em 1989 observamos 70,6% de acesso na passagem de uma série para a outra. As matrículas registradas em 1988, na 1ª série em relação com as matrículas referentes à 3ª série, em 1990 que corresponde a 783.101, resultaram em 48% de acesso no ensino médio nesse período.

No segundo grupo, em 1991 foram registradas 1.708.196 matrículas, mas dessas foram 1.218.852 efetivadas na 2ª série, em 1992. Essa diferença nos revela que dos alunos que iniciaram o curso no referido ano, 71,35% conseguiram avançar nos estudos. De acordo com os dados da 1ª série, considerando o número de 947.044 matrículas efetivadas na 3ª série, em 1993 os indicadores percentuais chegaram a 55,44% mostrando que a exclusão no ensino médio, neste período, praticamente, atingiu metade da turma. Embora, seja possível dizermos também que em relação ao Grupo 1, com 48%, houve um aumento de 7,44% de acesso nesse grupo.

Em 1994, no Grupo 3, foram efetuadas 2.188.133 matrículas na 1ª série. Esse número decaiu para 1.627.060 na 2ª série, o que significa que 74,35% das matrículas se concretizaram, em 1995. Analisando os dados da 1ª série com os da 3ª série, correspondente a 1.274.993, em 1996 os indicadores percentuais resultaram em 58,26% de acesso. Comparando esses indicadores com os da turma do Grupo 2, podemos afirmar que aqui também houve um aumento de acesso, de 2,82%, bem abaixo do que foi registrado neste grupo.

No Grupo 4, em 1997 foram efetivadas 2.765.260 matrículas na 1ª série, e 2.164.881 na 2ª série, em 1998. Quando comparamos esses dois anos, os indicadores percentuais nos revelaram que 78,28% dessas matrículas foram registradas no ano seguinte. Em 1999, no desenho das matrículas iniciais, no que se refere ao acesso, observamos que na 3ª série foram registradas o número de 1.884.854 matrículas, representando 68,16% comparado com os dados da 1ª série. O aumento de acesso dessa turma foi de 9,9%, 7,08% a mais que o Grupo 3.

Em seguida, analisando o Grupo 5, observamos que no ano de 2000 as matrículas iniciais na 1ª série chegaram a 3.305.837. Em 2001, foram registrados 2.479.473 matrículas, o que representa 75% de acesso de uma série para outra. No ano seguinte, em 2002, houve uma alteração na trajetória de ascensão em relação às matrículas iniciais observadas nos grupos anteriores. Das 3.305.877 matrículas correspondentes à 1ª série, em 2000, considerando as 2.239.544 da 3ª série, em 2002, os indicadores percentuais revelaram 67,74% de acesso desta turma analisada. A diferença chegou a menos de um por cento, precisamente 0,42%, mas tem efeito devido ao número de matrículas iniciais registradas na 1ª série desse grupo.

No Grupo 6, constatamos que das 3.687.333 matrículas efetuadas na 1ª série em 2003, 78,26% delas se concretizam na 2ª série, em 2004, ou seja, 2.885.874 matrículas. Em 2005, foram registradas 2.412.701 matrículas na 3ª série, o que corresponde a 65,43% de acesso no ensino médio dessa turma. Esse grupo também apresenta um decréscimo de 2,3% de acesso na última série do curso em relação ao Grupo 5.

E, por fim, no Grupo 7, apresentamos os dados da 1ª série que correspondem a 3.651.903 matrículas efetivadas em 2006. Em 2007, constatamos que dessas matrículas 2.629.339 foram efetivadas na 2ª série, o que equivale a 72% de acesso de uma série para a outra. No ano de 2008, foram efetuadas 2.176.547 matrículas, que comparadas às matrículas da 1ª série nos dão o percentual de 59,6%. Observamos, ainda, que nesse grupo o percentual de acesso também decaiu para 5,83% em relação à turma do Grupo 6.

Por um lado, os dados relativos de cada um dos grupos analisados retratam a consequência histórica do ensino médio, uma vez que a não permanência nesse curso se concretizou; por outro, os dados do Gráfico 2 nos possibilita verificar que o acesso e a universalização do ensino fundamental garantiu que mais alunos conseguissem ter acesso ao ensino médio. Dessa forma, essas informações nos permitem afirmar que o acesso na escola pública representa muitos desafios às políticas educacionais para garantir a conclusão dos estudos para os alunos do ensino médio. A prioridade em garantir a universalização do ensino fundamental nas últimas décadas contribuiu para a expansão do acesso ao ensino médio, mas os indicadores percentuais nos revelaram a dificuldade de continuidade nos estudos.

A seguir, mostraremos o desenho do ensino médio no contexto da educação especial em que analisamos as matrículas por faixa etária da população jovem, da educação básica e da modalidade da educação especial, todos no ensino médio.

### 3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO EM ÂMBITO NACIONAL

Para observar a evolução das matrículas efetivadas na modalidade da educação especial por faixa etária, fizemos um levantamento de dados desde 1988.

De 1989 a 1990 foi priorizada a divulgação das matrículas referentes aos: a) aprovados no ensino fundamental e no ensino médio, por dependência administrativa; b) aprovados no ensino fundamental, por série; c) reprovados no ensino fundamental, por série; d) aprovados e reprovados no ensino médio, por série; e) aprovados no ensino médio, por dependência

administrativa e turno; f) aprovados no ensino médio, por série e turno; g) concluintes do ensino fundamental e do ensino médio, por dependência administrativa (BRASIL, 1995).

O processo de organização estatística dos censos escolares decorre de variadas reformas administrativas nos órgãos responsáveis. No governo Collor, em 1991, o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC) vinculou-se à Coordenação Geral de Planejamento Setorial de Assuntos Administrativos do MEC. O período mais crítico, de 1991 a 1994, foi quando esse órgão teve o risco de ter as suas atividades suspensas em consequência do rebaixamento de sua hierarquia. Apesar da ameaça de suspensão, foi possível realizar o levantamento dos dados com o apoio das secretarias de educação estaduais e municipais até 1995. A partir de 1996, esse órgão foi incorporado pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae), do MEC, que no ano seguinte foi absorvida pelo Inep, então instituído como órgão oficial pelo levantamento das estatísticas educacionais (IBGE, 2011).

Órgãos do MEC/Inep têm divulgado, na medida do possível, o registro dessas matrículas. Entretanto, a forma de apresentação dos dados dificulta as comparações e categorizações, uma vez que as matrículas são contabilizadas, em sua maioria, concomitantemente: ora como alunos de escolas exclusivamente especializadas, ora como alunos das classes especiais de escola regular.

Ferreira (1991) observou situação semelhante, em estudo analisado pelo Grupo de Trabalho em Educação Especial na *14ª Reunião da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação* (ANPED), realizada em setembro de 1991, em relação à evolução dos serviços de educação especial no Brasil nas décadas de 1970 a 1990, sobre os quais destacou, principalmente, as limitações das fontes consultadas disponibilizadas pelo MEC.

No período de 1970-1990, o MEC realizou e divulgou três levantamentos estatísticos sobre a Educação Especial no Brasil: em 1975, com dados de 1974; em 1984 e 1985 com dados obtidos em 1981, e em 1990, com pesquisa realizada em 1987. Recorremos aos relatórios, ressaltando, além do viés da leitura, as próprias limitações de fontes consultadas: os números de 1974, por exemplo, tem problemas de consistência interna; há diferenças nas categorizações de dados utilizadas nos três momentos, dificultando certas comparações (FERREIRA, 1991).

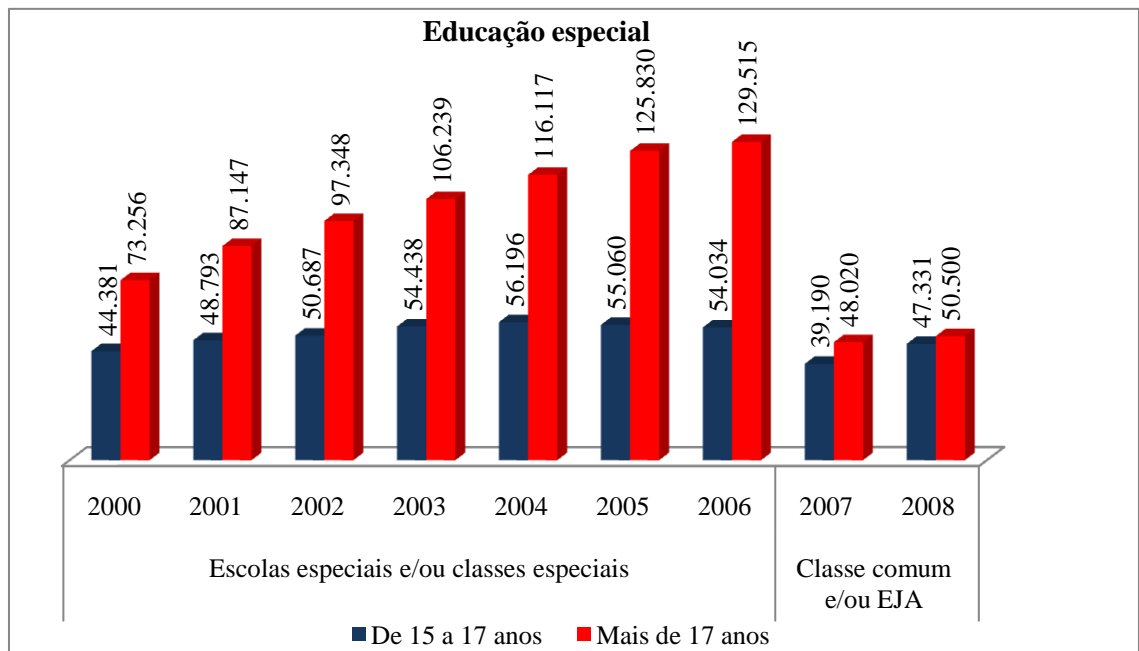
Diante dessas circunstâncias, conseguimos analisar, de maneira mais consistente, os dados por faixa etária a partir de 1998 até 2008. Houve a necessidade de apresentar os dados

em três períodos em razão da faixa etária observada, e reconhecemos o limite desse dado devido ao agrupamento das matrículas dos alunos com deficiência.

Entre 1998 e 1999, a faixa etária da população jovem considerada nos censos foi organizada em categorias: de 15 a 18 anos e de mais de 18 anos. Em 1998, o acesso na faixa etária de 15 a 18 anos de idade teve um acréscimo de 9.070 matrículas; passou de 50.639 para 53.676. Na faixa etária de mais de 18 anos, a diferença de 12.683 matrículas registradas entre 1998 e 1999 representa um acréscimo de 23,63%. Aqui, o aumento foi mais significativo, de 59.709 para 66.359 matrículas efetivadas em escolas especiais e/ou classes especiais por faixa etária no Brasil.

No Gráfico 4, a seguir, analisamos o período de 2000 a 2006, no qual se encontra a faixa etária de 15 a 17 ou mais de 17 anos de idade.

**Gráfico 4** – Matrículas efetivadas em escolas especiais e/ou classes especiais e na classe comum e/ou EJA por faixa etária - Brasil.



Fonte: MEC/Inep.

Não podemos considerar discrepantes os dados de 2000 comparados com os anos anteriores devido a alteração na faixa etária. Entretanto, verificamos que a evolução na faixa etária de 15 a 17 anos foi praticamente regular até o final do período, com algumas discrepâncias entre 2002 e 2003 e entre 2005 e 2006. Considerando a evolução de 2000 a 2006, o acréscimo nessa faixa etária foi de 21,75%. Em relação às matrículas dos alunos com mais de 17 anos, a evolução foi muito significativa – passou de 73.256 para 129.515 o

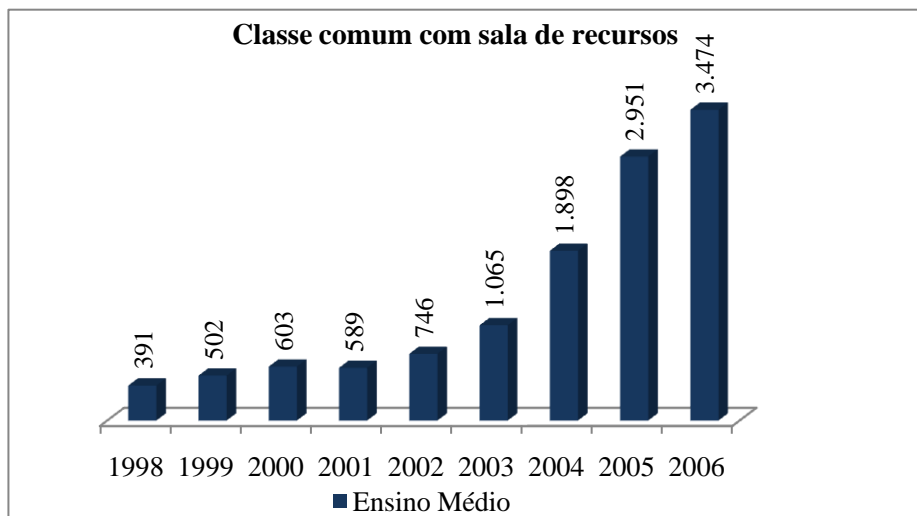


número total de matrículas no final do período, ou seja, teve um acréscimo de 76,80%. Entretanto, as categorias agrupadas em escolas especiais e/ou classes especiais são geradoras de números de matrículas e acabaram influenciando o resultado da análise.

Nos anos de 2007 e 2008 foi considerada nos censos a mesma faixa etária no registro das matrículas na modalidade educação especial na classe comum ou na educação de jovens e adultos. O Gráfico 4 nos mostra que a evolução das matrículas correspondente à faixa etária de 15 a 17 anos de idade teve um acréscimo de 20,77%. Nas matrículas de mais de 17 anos a evolução foi menor, chegou a 5,16%. O número das matrículas da educação especial nesses nos dois últimos anos podem sinalizar que ficaram aquém daquelas efetivadas entre 2000 e 2006, mas vale lembrar de que foram computadas as matrículas das escolas especiais e/ou classes especiais no primeiro período.

No Gráfico 5, a seguir, apresentamos a evolução das matrículas efetivadas por nível de atendimento, no ensino médio, na classe comum do ensino regular com sala de recursos<sup>15</sup>.

**Gráfico 5 – Matrículas efetivadas por nível de atendimento - Brasil.**



**Fonte:** MEC/Inep/Sec.

O acesso dos alunos com deficiência no ensino médio com sala de recursos, de 1998 a 2000, foi crescente, pois o aumento no registro de matrículas foi de 54,22%. Em 2001, houve uma diminuição de 2,38% no número de matrículas em relação a 2000, voltando a aumentar no período que vai de 2002 até 2006. Nesse caso, o percentual chegou a 365,68%.

<sup>15</sup> No censo escolar de 1998 a 2006 também foi usado o termo ensino médio integrado/integração para categorizar os alunos com deficiência matriculados na classe comum do ensino regular com sala de recursos.

Nos censos de 2007 e 2008 foram consideradas as matrículas da educação especial no ensino médio com sala de recursos. Entretanto, podemos enfatizar nos dados analisados, que, mesmo com as discrepâncias no registro dessas matrículas nesse período, houve o crescimento de acesso dos alunos com deficiência no ensino médio.

### 3.3 ACESSO AO ENSINO MÉDIO PAULISTA

O processo de redemocratização do país contribuiu para a organização política das unidades federativas. No caso do estado de São Paulo isso se concretizou com a elaboração da *Constituição do Estado de São Paulo* promulgada em 5 de outubro de 1989 (SÃO PAULO, 1989).

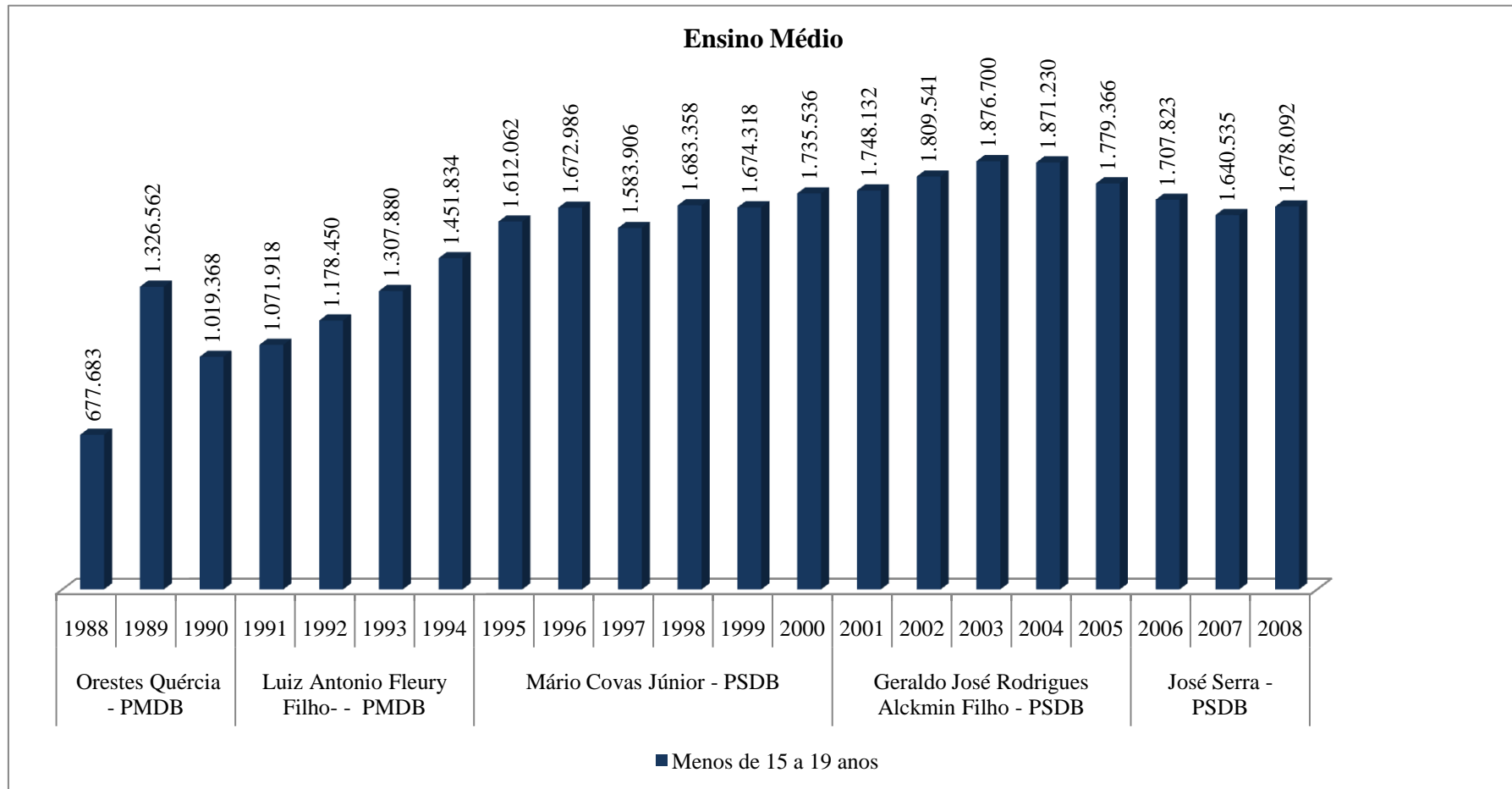
A partir desse momento, dois partidos políticos se destacaram no governo paulista, o PMDB e o PSDB.

Orestes Quércia, governador pelo PMDB, assumiu a gestão de 15 de março de 1987 a 15 de março de 1991. Em seguida, elegeu o seu sucessor, Luiz Antonio Fleury Filho, em 15 de março de 1991, que governou até 15 de março de 1995.

A partir desse período ocorreria a hegemonia do PSDB na administração do estado de São Paulo. Mário Covas Júnior governou de 1 de janeiro de 1995 a 6 de março de 2001. Em seguida, Geraldo José Alckim Filho, vice-governador de Mario Covas, assumiu de 6 de março de 2001 a 1 de janeiro de 2003, e como governador, de 1 de janeiro de 2003 a 30 de março de 2005. Claudio Lembo, então vice-governador, substituiu Geraldo Alckim, de 30 de março de 2006 a 1 de janeiro de 2007. José Serra, também do PSDB, governou de 1 de janeiro de 2007 a 2 de abril de 2010, e Alberto Goldman, de 2 de abril de 2010 até 1 de janeiro de 2011. Geraldo José Alckim Filho voltaria a assumir o governo em 1 de janeiro de 2011.

Discriminados os períodos de governo, discutimos a seguir, com base nos dados do Gráfico 6, como de fato concretizou-se o acesso dos alunos, por faixa etária, da rede de ensino paulista no período de 1988 a 2008.

**Gráfico 6** – Evolução das matrículas iniciais efetivadas por faixa etária - SP.



Fonte: ME/Sag/Cps/Cip; MEC/Inep/Sec.

Para a construção do Gráfico 6, utilizamos os dados do número de matrículas efetivadas por faixa etária, correspondentes às três séries do ensino médio, considerando a mesma apresentação adotada em nível nacional analisamos evolução do acesso dessas matrículas no estado de São Paulo.

Na gestão do governador Orestes Quéricia (PMDB), de 1988 a 1990, o número total de matrículas por faixa etária nesse período foi de 3.023.613 e a evolução chegou a 50,42%.

O período do governo Luiz Antonio Fleury Filho (PMDB) teve um acréscimo de 35,44%, de 1.071.918 para 1.451.834, totalizando 5.010.082 matrículas. A evolução entre os governos Quéricia e Fleury, de 1988 a 1994, foi de 114,23 %. Os dados revelaram que as matrículas estaduais superaram a evolução nacional em 5,53%, que ficou em 109,70%.

No governo de Mário Covas Junior (PSDB) houve um acréscimo de 7,66% nas matrículas. Atingiu o número total de 9.962.166. Mas a evolução ficou aquém do governo Fleury, em 28,78%. Neste caso, houve um decréscimo de 6,47%, comparado com os percentuais nacionais de 8,16% do governo FHC até 2000. Porém, Covas também contribuiu com 29,81% para a elevação do índice nacional.

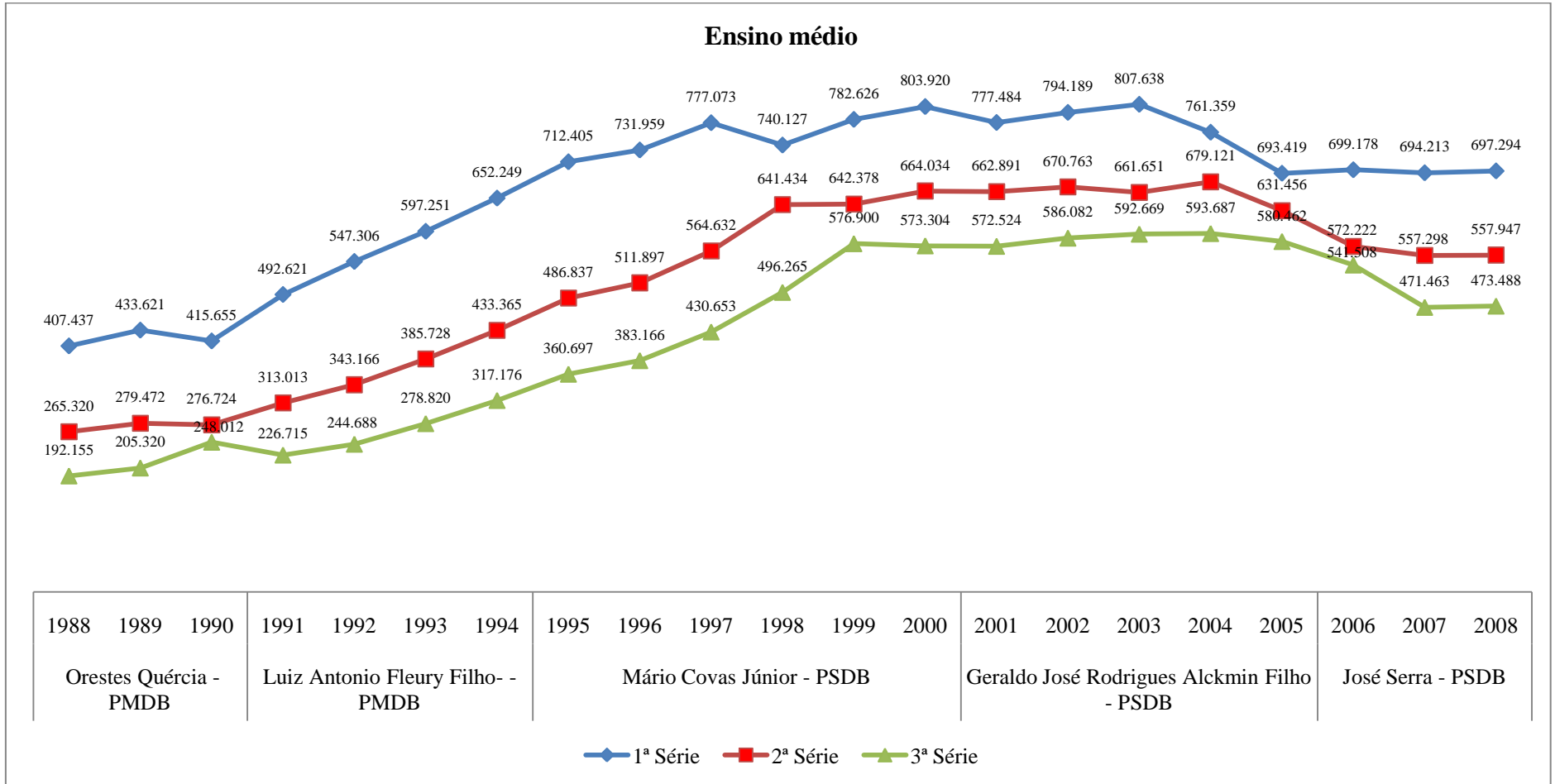
As matrículas efetuadas no governo Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho apresentaram um acréscimo de 1,79% – de 1.748.132, em 2001, passou a 1.779.366, em 2005. Apesar do total de 9.084.969 matrículas, houve um decréscimo de 8,81% em relação a Covas.

Analisando os três anos do governo José Serra, percebe-se um decréscimo de 1,74%, seguindo uma tendência analisada do governo anterior, mesmo com as 5.026.450 matrículas registradas.

O número total de matrículas em âmbito nacional, de 1988 a 2008, chegou a 107.340.793, sendo que 32.107.280 matrículas se efetivaram no estado de São Paulo. A evolução de acesso na rede paulista chegou a 147,62% nesse período.

A seguir, discutimos as informações relacionadas à demanda educacional e ao acesso no estado de São Paulo, apresentando a evolução das matrículas iniciais – 1ª, 2ª e a 3ª série –, de 1988 a 2008, do ensino médio paulista. No Gráfico 7, a seguir, podemos acompanhar essa evolução.

Gráfico 7 – Evolução das matrículas iniciais efetivadas por série - SP.



Fonte: ME/Sag/Cps/Cip; MEC/Inep/Sec.

De acordo com o Gráfico 7, o número total de matrículas por série no ensino médio durante o governo Quéricia chegou a 2.723.716. Em 1988, foram registradas 864.912 matrículas. Em 1989, esse total chegou a 918.414; e a 940.391 em 1990. Sendo assim, a evolução de matrículas em três anos de governo foi de 8,73%.

No segundo período, no governo Fleury, o número total de matrículas teve um acréscimo de praticamente de 50%. Passou de 2.712.716, no governo Quéricia, para 4.832.098. De 1.032.349 matrículas efetivadas em 1991 passaram para 1.135.160 em 1992. Em 1993, essas matrículas continuaram aumentando, pois foram registradas 1.261.799, e em 1994 esse número chegou a 1.402.790. A evolução de acesso durante o governo Fleury ficou em 35,88%, dado bastante expressivo em relação ao governo Quéricia. A diferença entre eles chegou a 27,15%.

No governo Covas, de 1995 a 2000, o número total de matrículas chegou a 10.880.307, pouco mais que o dobro das matrículas do governo Quéricia. Em 1995, foram efetuadas 1.559.939 matrículas, e em 1996, 1.627.022. As matrículas registradas em 1997 chegaram a 1.772.358, e em 1998, a 1.877.826. Em 1999, esse número chegou a 2.001.904, e em 2000, 2.041.258 matrículas foram efetuadas.

Durante o governo Alckmin, no que se refere ao quarto período analisado, foram efetivadas 10.065.395 matrículas. Desse total, nos dois primeiros anos houve um aumento progressivo até que, entre 2003 e 2005, começou a diminuir, apresentando um decréscimo de 5,34%.

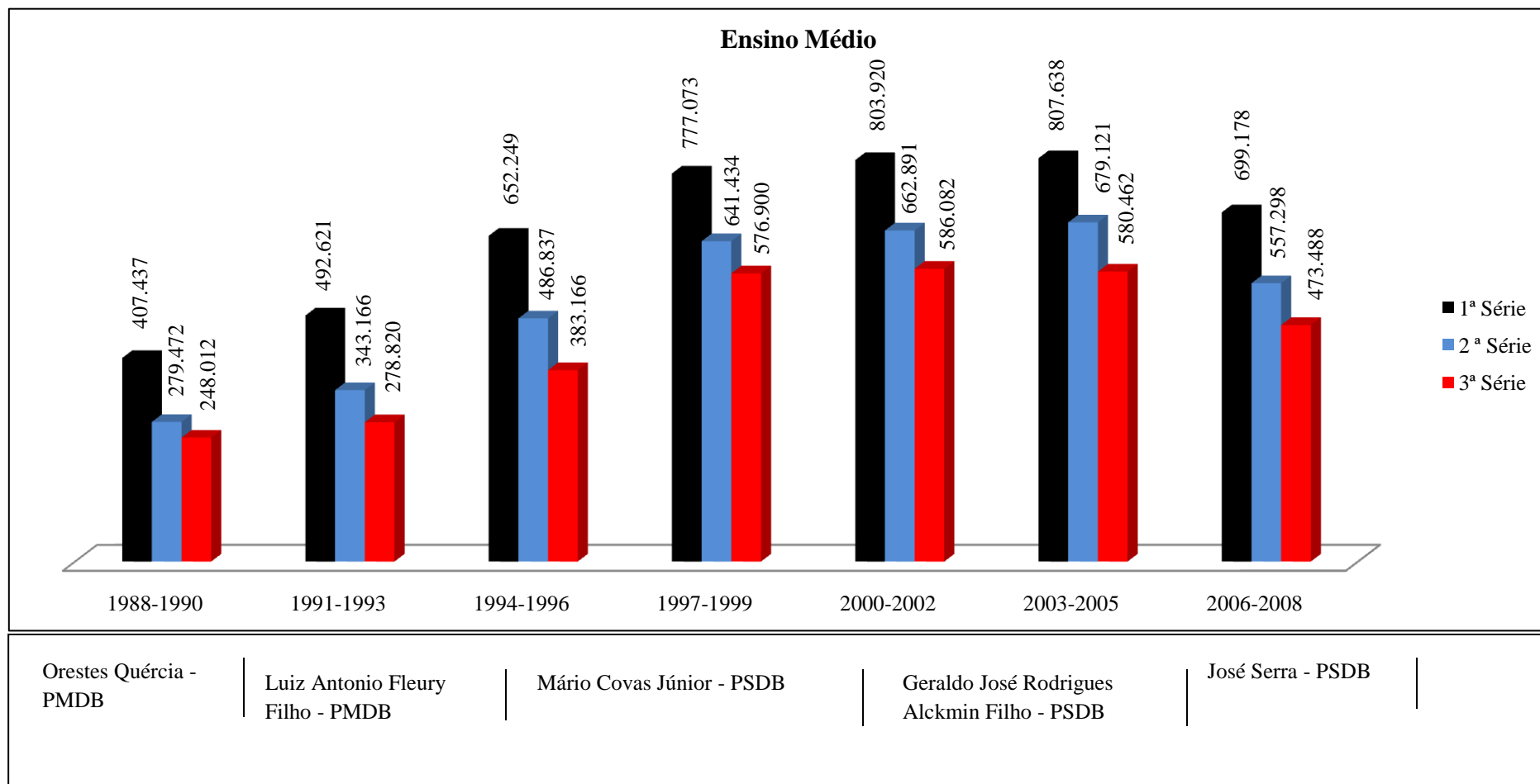
O quinto período, cujo qual se insere parcialmente o governo Serra, totalizou 5.264.638 matrículas. Das 1.812.908 matrículas efetuadas em 2006, foram computadas 1.722.974 em 2007 e 1.728.756 em 2008, indicando um decréscimo 4,64%.

A evolução de acesso ao ensino médio no estado de São Paulo, de 1988 a 2008, na 1ª série chegou a 71,14%, na 2ª série, a 110,29%, e na 3ª série, a 146,41%, sendo bastante expressiva. Entretanto, também ocorreram rupturas de acesso ao ensino médio na SEE-SP.

### 3.4 REFLEXOS DO ACESSO E DESCONTINUIDADE NOS ESTUDOS NO ESTADO DE SÃO PAULO

A seguir, analisamos uma amostra das matrículas efetuadas por série do ensino médio, como mostra o Gráfico 8:

Gráfico 8 – Matrículas iniciais efetivadas por grupo/série - SP.



Fonte: ME/Sag/Cps/Cip; MEC/Inep/Sec.

Analisando essas matrículas, trazemos também os indicadores percentuais do estado de São Paulo. No Grupo 1, em 1988, foram registradas 407.437 matrículas na 1ª série, e 274.472 na 2ª série, em 1989, números que representaram um acesso de 68,59%. Quando comparado com a 3ª série, em 1990, em relação à 1ª série, 1988, esse dado decaiu para 60,87%. A mesma situação observada em nível nacional chegou a 48%, o que significa que o Grupo 1 paulista teve um acréscimo de 12,87% em relação ao Grupo 1 nacional.

No Grupo 2, de 1991 a 1993, as matrículas da 1ª série chegaram a 492.621, em 1991, e diminuíram para 343.166, na 2ª série, em 1992, cujos percentuais chegaram a 69,66. Das matrículas da 1ª série, somente 56,60% foram efetivadas na 3ª série, em 1993, ultrapassando os 55,44% nacional, ainda que também significasse os 43,40% das matrículas não efetivadas na 3ª série nesse estado.

As informações do Grupo 3 nos revelaram que das 652.249 matrículas da 1ª série, em 1994, 74,64% delas se concretizaram na 2ª série, em 1995. Na 3ª série, o acesso dessa turma chegou a 58,75%, com 41,25% de matrículas não efetivadas na última série do curso. Porém, novamente o indicador percentual da 3ª série superou o observado em nível nacional, que foi de 58,26%.

No Grupo 4, de 1997 a 1999, foi computado na 1ª série o número total de 777.073 matrículas. Na 2ª série, foram efetivadas 614.434 matrículas, em 1998, com 82,54%, e em 1999, as 576.900 matrículas representaram 74,24% de acesso ao ensino médio dessa turma. O acréscimo chegou a 6,08% a mais que o nacional. Entretanto, a descontinuidade de acesso desse grupo ficou em 25,76%.

Em 2000, no Grupo 5, o número de matrículas efetivadas nas três séries do ensino médio continuou aumentando. Sendo assim, temos 803.920 na 1ª série, em 2000, e 662.891 na 2ª série, em 2001, com um percentual de 82,46%. Comparando o número de matrículas da 1ª série com os da 3ª série temos os indicadores percentuais de 72,90%, equivalente a 586.082 matrículas registradas em 2002 no estado de São Paulo, com 27,10% não efetivadas na 3ª série, mas superando novamente os percentuais nacionais, que ficaram em 67,74%.

A turma analisada do Grupo 6, de 2003 a 2005, no que se refere ao acesso, das 807.638 matrículas efetivadas na 1ª série, há uma decaída para 679,212 na 2ª série, em 2004, o que significa 84,09% de um ano para o outro. Em 2005, as 580,462 matrículas da 3ª série representaram o acesso de 71,87% dessa turma, mas ainda sinalizou que 28,13% matrículas não se concretizaram no final desse período. Quando comparados os indicadores nacionais, de 65,43% da 3ª série, com os 71,87% em âmbito estadual, temos um percentual de 6,44% a mais.



As informações do Grupo 7 sobre acesso revelaram que das 699.178 matrículas registradas em 2006, 557.298 delas se concretizaram em 2007, o que corresponde a 79,71%, e decaem ainda para 433.488 matrículas na 3ª série, em 2008, representando 67,72% em relação àquelas da 1ª série. Esses números também indicam que 32,28% dessas matrículas não foram efetuadas. Em nível nacional, esse percentual chegou a 59,6% na 3ª série, enquanto que no estadual teve um acréscimo de 6,12% em relação aos dados do censo nacional.

Os indicadores percentuais do estado de São Paulo nos mostram que o acesso no ensino médio, considerando as matrículas da 3ª série em todos os grupos estaduais, ultrapassou os indicadores percentuais nacionais, o que significa a importância desse estado no conjunto da somatória dos censos educacionais.

A seguir, analisamos os dados do ensino médio na educação especial a partir de 1998 por faixa etária e por nível de atendimento.

### 3.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO MÉDIO DA SEE-SP

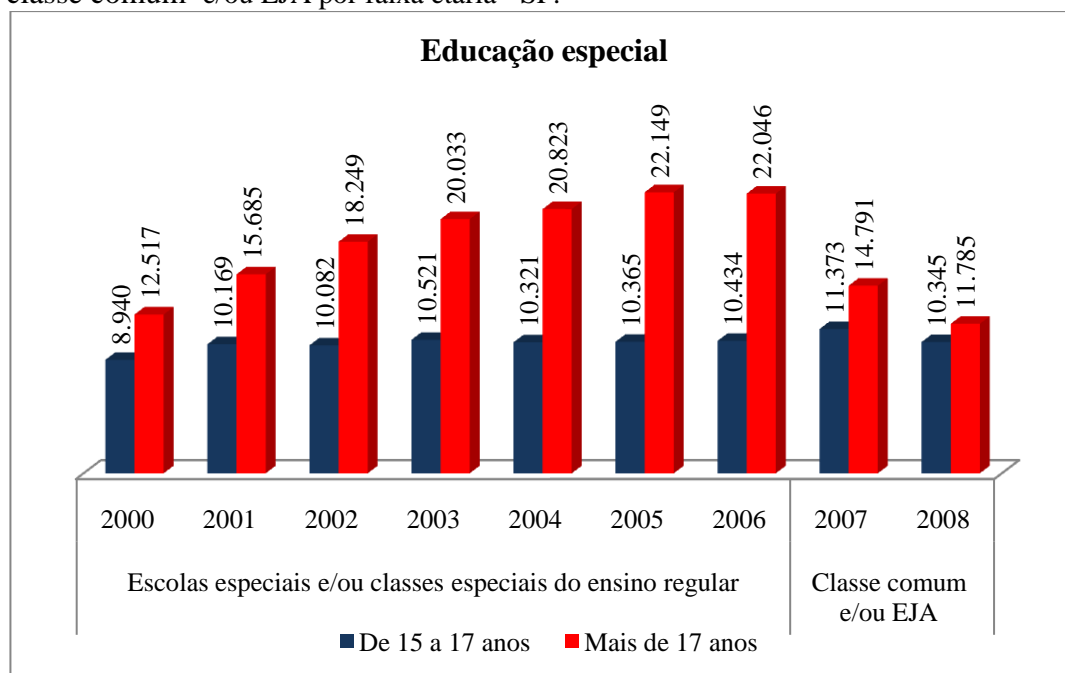
No que diz respeito à educação especial no ensino médio paulista apresentamos os dados referentes às matrículas iniciais efetivadas entre os anos de 1998 e 2008, relativos à população jovem com deficiência matriculada na rede o estadual.

Matrículas iniciais efetivadas em escolas especiais e/ou classes especiais por faixa etária no estado de São Paulo: em 1998, foram efetuadas 9.751 matrículas entre 15 e 18 anos de idade, e 10.425 com mais de 18 anos; em 1999, foram efetuadas 9.236, de 15 a 18 anos de idade, e 10.619 matrículas na categoria dos mais de 18 anos.

Na faixa etária de 15 a 18 anos, houve um decréscimo de 9.751, 1998, para 9.235, em 1999, apresentando o percentual negativo de 5,29%. Na faixa etária de mais de 18 anos de idade houve um aumento passando de 10.425, em 1998, para 10.619, em 1999, o que significa um acréscimo de 1,86%.

No Gráfico 9, compilamos as informações de 2000 a 2006 considerando as faixas etárias de 15 a 17 anos e de mais de 17 anos de idade, conforme organizadas pelo censo escolar.

**Gráfico 9** – Matrículas iniciais efetivadas em escolas especiais e/ou classes especiais e na classe comum e/ou EJA por faixa etária - SP.

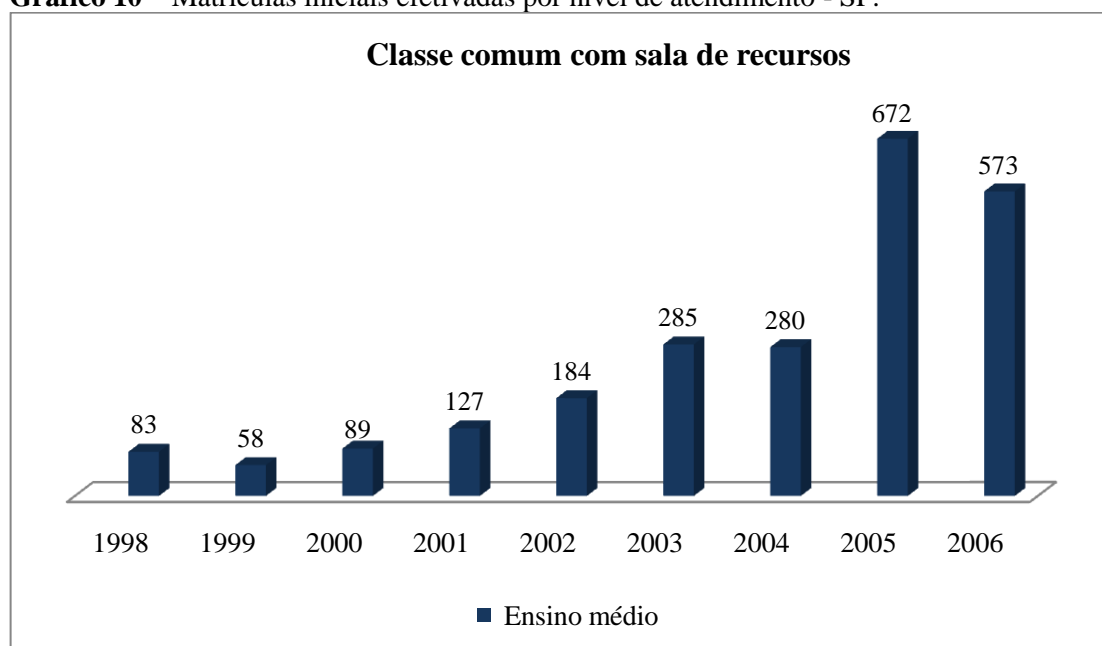


**Fonte:** MEC/Inep/Sec.

De 2000 a 2006 as matrículas na faixa etária de 15 a 17 anos de idade evoluíram; passaram de 8.940 no primeiro ano para 10.434 no último ano. A evolução foi de 16,71%. Considerando as matrículas efetivadas na faixa etária de mais de 17 anos de idade, a evolução chegou a 75,37% no mesmo período analisado. Nos dados de 2007 a 2008 ressaltamos que as sinopses dos censos escolares desse período consideraram a divulgação dos dados referentes às categorias: classe comum e/ou educação de jovens e adultos

Podemos observar que as matrículas nas respectivas faixas etárias de cada ano diminuíram. Em 2007, foram efetuadas 11.373 matrículas na faixa etária de 15 a 17 anos e 10.345 no ano seguinte. Nesse caso, o decréscimo chegou a 9,4%. Na faixa etária de mais de 17 anos, o decréscimo foi maior em relação ao ano anterior, atingindo a casa dos 20,32%.

Em relação às matrículas efetivadas entre os anos de 1998 e 2006 na modalidade educação especial, na classe comum do ensino médio com sala de recursos temos os dados de acordo com o Gráfico 10, a seguir:

**Gráfico 10** – Matrículas iniciais efetivadas por nível de atendimento - SP.

Fonte: MEC/Inep/Sec.

A evolução das matrículas efetivadas na educação especial no ensino com sala de recursos, de 1998 a 2002, chegou a 121,69% e apresentou um crescimento, praticamente progressivo. Na categoria ensino médio integrado, entre os anos 2003 e 2006, as matrículas tiveram um acréscimo de 133,88%, considerando que os dois últimos anos tiveram mais de 500 matrículas registradas.

Notamos que os dados educacionais apresentam a evolução do número de matrículas na educação especial no ensino médio e /ou EJA, fato que pode ter ocorrido devido à expansão do acesso à educação regular atrelada à questão da garantia do direito à educação às pessoas com deficiência, principalmente a partir de 1988. Entretanto, Mazzotta (2005) nos diz que as mudanças nos termos na legislação, nos planos educacionais e nos documentos oficiais não têm produzido alteração no seu significado, pois:

Ao invés de representar avanço nas posições governamentais com relação à educação, comum e especial, do portador de deficiência, tais alterações contribuem, muitas vezes, para o esquecimento do sentido de “deficiência” e suas implicações individuais e sociais. Além disso, tendem a confundir o entendimento das diretrizes e normas traçadas, o que, por consequência, acarreta prejuízos à qualidade dos serviços prestados (p. 199).

Por isso, Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) consideram que as deficiências provocadas pela forma da organização econômica e social são determinantes nas condições de vida dos alunos. A busca dessa qualidade de acesso e permanência na escola pública deve ser contínua.

Em relação à educação especial, a qualidade é defendida como pressuposto de transformação social.

De fato,

Em Educação Especial há a defesa da inserção e da qualidade do ensino dos deficientes como influenciadores nesse processo de transformação social, na medida em que o torna consciente dos condicionamentos existentes e proporciona-lhe meios de se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social. Nessa perspectiva, os recursos (tanto administrativos – classes conjuntas, escolas etc. – como tecnológico – aparelhos etc. métodos e técnicas de ensino) são enfatizados como possibilitadores de participação, de apreensão dos conhecimentos necessários ao tempo e ao lugar, ao exercício da cidadania (deveres e direitos constitucionais) (JANNUZZI, 2004, p.191, *grifos da autora*).

Dessa maneira, as metas e objetivos estabelecidos em todos os documentos e leis fazem parte de uma política educacional que, inserida em um contexto político e econômico, apenas garante o acesso à educação. Predomina a descontinuidade dos projetos educacionais que, implementados até o momento, acabam se tornando como que fins em si mesmos e ferem o direito à educação. Neste sentido, Sousa e Prieto (2006) afirmam que, principalmente, a ampliação do acesso deve ser investigada.

Para que se concretize a educação como direito humano e social, sem discriminação, além de um controle quanto à ampliação de acesso à escola se faz urgente um acompanhamento da trajetória desses alunos, ou seja, sua permanência e aprendizagem. Tal perspectiva demanda a intensificação de estudos que se voltem para a identificação e análise de evidências acerca dos resultados e impactos das políticas de educação inclusivas (SOUSA; PRIETO, 2006, p. 201).

Desta forma, Andrade também defende,

A construção da educação como direito humano fundamental talvez esteja em estipular promessas básicas para um diálogo em condições de igualdade e em dar as razões suficientes a favor de tal possibilidade como uma categoria e um instrumento primordial para a proposta de consolidação desses outros direitos. Comprometer-se com a luta, a conquista e a promoção do direito à educação é comprometer-se, diretamente, em promover o respeito à dignidade humana e reconhecer, através de atitudes propostas viáveis para o campo educacional, o valor absoluto da dignidade da vida humana que se estabelece em diálogo (2008, p. 59).

Entendemos que a educação para todos deve garantir o acesso, as condições de permanência e de aprendizagem aos alunos como verdadeira apropriação do direito à educação. Para aprofundar essa discussão, precisamos conhecer o contexto do ensino médio segundo a percepção de professores e alunos.

## CAPÍTULO 4 – ENSINO MÉDIO: LIMITES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O principal objetivo desse estudo foi refletir e analisar a escolarização dos alunos com deficiência no ensino médio tendo como base a garantia do direito à educação. Iniciamos essa parte do trabalho refletindo e analisando os depoimentos dos professores, questionando: a) quais as contribuições que as práticas pedagógicas adotadas no ensino médio e na sala de recursos trazem à escolarização de alunos com deficiência?; b) como funcionam as ações de um sistema estadual de ensino no que se referem às condições de trabalho dos professores do ensino médio e dos professores da educação especial que lecionam na sala de recursos?

### 4.1 CONTEXTO DA SALA DE AULA “INCLUSIVA”

No contexto da sala de aula do ensino médio e da educação especial, as falas dos professores entrevistados nos trouxeram inúmeros pontos de reflexão sobre o relacionamento docente e discente, as suas práticas e outros aspectos da escola.

#### 4.1.1 Interação entre professor e alunos

Um ponto que pareceu controvertido na interação professor-aluno foi o desconhecimento dos professores de que havia um aluno com deficiência na sala. A professora Francisca afirmou que desconhecia a condição de deficiência da aluna; entretanto, isso não impediu que ela participasse das atividades. Em relação a isso, o professor Eduardo fez outro comentário:

*“Em relação aos alunos aqui mencionados, no caso, eu vejo assim: eles ficam um pouco perdidos dentro das salas, um pouco não, totalmente perdidos. Muitos deles assim não se consideram, uma troca muito grande de professores e acaba não conhecendo esses alunos. E aconteceu até uma vez a escola não apresentar os alunos que tem aqui [...] Assim você vai ver lá está o texto na lousa, professor fazendo esforço para o aluno fazer, prestar atenção. Por exemplo, essa coisa de você sentar e conversar com o aluno, dar uma aula expositiva, isso é uma coisa completamente distante dele, completamente distante. Hoje os alunos são outros. Estão ligados ao celular, à imagem, ao som. Sabe se tiver um professor... lá na frente tentando explicar, na época você tinha aquela questão... de respeitar o mais velho... Mas isso não existe mais [...] Professor, não passa nada não..., dá alguma coisa diferente. Lógico... tem professor que está há anos... que tenta mudar, mas de modo geral[...] a escola não mudou. A escola ficou parada no tempo, a gente está fazendo a mesma coisa que os nossos pais praticamente faziam. Muda uma coisa e outra, mas no geral a base de estudo, a escola continua a mesma coisa. Se você passar aqui, agora não está tendo aula, eu te falei, existem alguns professores heróis aqui que é o caso dela por causa do projetor tal, mas se você pegar de modo geral, se você*

*passar na sala de aula a hora que tiver gente, você não vai ver nenhum trabalho diferenciado.”*  
[Professor Eduardo]

O professor Eduardo, que também relatou não ter sido informado sobre a deficiência do aluno há alguns anos, mostrou que o assunto poderia ser revisto pela escola. Quando se referia que os alunos com deficiência do ensino médio ficam perdidos dentro sala, reconheceu a dificuldade que esses alunos têm para interagir com o professor e para participar das aulas, e que em sua opinião a escola não mudou em relação às práticas pedagógicas.

Em relação ao desconhecimento dos professores sobre os alunos com deficiência auditiva, a professora Sabrina, da educação especial, afirmou:

*“Uns quatro anos atrás, né? Por que de uns tempos para cá, não. Não, Eduardo, isso eu tenho que falar, no HTPC, a gente sempre fala. [...] E, apesar dessa coisa de anos atrás não terem falado tudo mais. Mas é feito um trabalho de ir lá ensinar os ouvintes da sala, falar quem são eles. Isso elas sabem, tanto eu quanto a Júlia em toda sala que tem surdo, no início do ano nós vamos lá. Fazemos um trabalho com os alunos ouvintes, ensinamos LIBRAS para eles, ensinamos para eles que é muito interessante, que possam tentar se colocar no lugar deles. Enfim, fazemos todo esse trabalho para que haja uma boa socialização, interação [...].”* [Professora Sabrina]

Assim, se por um lado a professora de educação especial retrucou afirmando que os professores recebiam as informações sobre os alunos nas reuniões do HTPC; por outro, ela disse também que foi realizado um trabalho com as turmas de alunos com deficiência auditiva visando à integração desse aluno na sala de aula.

Entretanto, sobre essa questão não houve consenso:

*“Mas, antes do HTPC começam as aulas, Sabrina! [...] Eu cheguei, também não fui avisada. Eu entrei, fiz a chamada, não respondia, não respondia. Eu cheguei ainda ela, a outra, eu avisei porque para elas não passarem o que eu passei. Porque eu fiquei com muita vergonha, mostra assim uma incompetência, uma sei lá o que.”* [Professora Daniela]

Assim, ainda que a professora de educação especial considere que tenha informado os professores do ensino regular, estes ainda manifestaram a necessidade de receber informações sobre os alunos. O ideal seria que os professores se reunissem antes do início das aulas para discutirem sobre eles, mas, para isso, o período de atribuição de aulas, de maneira geral, da SEE-SP também deveria ser antecipado, porque as reuniões do HTPC das escolas estaduais iniciam-se após os professores participarem desse processo.

Em seguida, a professora Bruna, também do ensino médio, descreveu como foram passadas essas informações sobre os alunos com deficiência.

*“[...] Você acaba perguntando qual a deficiência desse aluno? Esse ano foi... lembra no planejamento (as meninas foram e falaram) na (8ª A) tem tanto na (8ª B). Só fala assim... questão de números... Mas assim não falaram quem eram os alunos? Que tipo de deficiência que tinham? Por isso que eu falo, falta o histórico mesmo, não só falar...” [Professora Bruna]*

O relato da professora Bruna nos mostra que os professores podem ter recebido informação sobre os alunos com deficiência, mas considera que não eram suficientes sobre o histórico dos alunos. Outro aspecto apontado pelos professores se insere na questão da comunicação com os alunos surdos.

#### **4.1.2 Comunicação entre professor e alunos surdos**

As práticas, as estratégias e as metodologias necessitam ser articuladas por meio da comunicação que se estabelece entre professor e aluno. Sobre a comunicação entre os professores e os alunos do ensino médio, os depoimentos mostraram uma realidade desgastante no contexto escolar, seja pela dificuldade que o aluno apresenta, seja pela dificuldade de comunicação.

*“Eu quero ensinar História e já estou encontrando uma diversidade na sala muito diferente. Eu me formei para dar aulas e dificilmente consigo fazer isso! [...] eu acho assim, que está faltando muita coisa. A sala tem que ter menos alunos! Eles têm que chegar alfabetizados [...]. E o que acontece é um faz de conta! [...] Outra dificuldade é exatamente essa. Eles chegam sem saber ler e escrever. [...] Porque se eles lessem e escrevessem a gente ia se comunicar por essa linguagem. Eles não sabem!” [Professora Daniela]*

Na percepção de Daniela, o ato de lecionar se encontrava comprometido porque ela encontrava empecilhos para desenvolver o seu trabalho, de maneira geral, para todos os alunos. O “faz de conta” pedagógico a que se referiu foi referência também ao fracasso escolar dos alunos com deficiência que estão chegando ao ensino médio. Quanto à questão da comunicação em relação aos alunos com deficiência auditiva, ela assinalou o agravamento da situação em função da dificuldade de se comunicar com seu aluno com esse tipo de deficiência.

Nessa perspectiva, não podemos deixar de destacar que a discussão dos professores sobre a dificuldade de comunicação com os alunos levou-os a questionar a atuação do intérprete na classe comum do ensino regular.

*“Só que você se esbarra também achando que é a solução para o surdo ter um intérprete dentro da sala de aula. Porque, muitas vezes, o surdo não foi trabalhado em classes especiais. Não foi trabalhado em comunidade surda, nem associação e não sabe nem sinais direito. Não sabe Libras! E*



*aí o intérprete tá lá fazendo Libras e, muito de Libras que o intérprete faz o surdo não sabe.*”  
[Professora Sabrina]

Embora a observação da professora Sabrina sobre a atuação do professor intérprete na classe comum seja contundente, é preciso considerar que esse profissional pode ajudar o aluno a ter acesso aos conteúdos, na classe comum, apesar das prováveis limitações de atuação, porque esses alunos podem não conhecer Libras. Os alunos com deficiência auditiva devem encontrar no espaço escolar possibilidade de aprendizagem, a linguagem e a mediação do intérprete podem contribuir para o seu desenvolvimento acadêmico. Os “conteúdos são fundamentais e sem os conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (Saviani, 2008d, p.45).

Lacerda (2009, p. 6) explica que é “pela linguagem e na linguagem que se pode construir o conhecimento”, e, em outros termos, acrescenta:

É aquilo que é dito, comentado, pensado pelo indivíduo e pelo outro, nas diferentes situações, que faz com que conceitos sejam generalizados, gerando um processo de construção de conceitos que vai interferir contundentemente nas novas experiências que cada indivíduo venha a ter.

Há de se considerar, entretanto, que a formação “profissional do tradutor e intérprete de Libras, Língua Portuguesa, em nível médio” foi somente regulamentada pela Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010 (BRASIL, 2010b), e que a demora na regulamentação dessa profissão também se coloca como um dos atuais entraves na escolarização de alunos surdos.

De fato, nos relatos dos professores nas atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência do ensino médio se revelou a dificuldade de comunicação deles com os alunos. A professora Daniela, mesmo quando não se reportou aos alunos entrevistados, apontou um problema comum da educação básica: a falta de conhecimento em leitura e escrita dos alunos, de maneira geral. Para ela, a situação se agrava no caso dos alunos com deficiência auditiva do ensino médio, pois ela acredita que se eles soubessem o português escrito conseguiriam se comunicar.

Encontramos nessas discussões que a prática pedagógica permeia todos os temas. Buscando responder à questão central sobre quais as contribuições que as práticas pedagógicas adotadas no ensino médio trazem à escolarização de alunos com deficiência, podemos destacar apenas o relacionamento professor/aluno destacado pelo professor Eduardo. A preocupação com a situação em que o aluno permanece na sala de aula pode contribuir para

se repensar a prática pedagógica e as ações da SEE-SP, mas estão longe de promover qualquer mudança.

Nesta direção, ressaltamos:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, tanto será mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando na prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. Nesse sentido, como o desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria [...] (SAVIANI, 2008a, p. 107)

Tais desafios poderão ser vencidos desde que haja possibilidade da escola pública – gestores, dirigentes, professores, alunos etc. –, de construir uma educação transformadora. O professor se encontra num caminho nem sempre claro, em encruzilhadas, sozinho. Quando os alunos chegam ao ensino médio com muita dificuldade de aprendizagem ou evasão, qual pode ser o caminho? Não é o nosso propósito eximir a responsabilidade do professor na aprendizagem dos alunos, mas contribuir na discussão de uma realidade complexa que também implica na maneira que os alunos conseguem participar das atividades na sala de aula.

#### 4.1.3 Participação nas atividades escolares

Em seguida, descreveremos os depoimentos dos professores, de diferentes componentes curriculares, sobre como acontecia a participação dos alunos nas atividades escolares.

Para a professora de Artes:

*“[...] às vezes eu simplifico um pouco aquilo que estou passando e peço um desenho. Nem sempre ele me responde de acordo. Eu considero. Eu não sei se estou certa ou errada. [...] Alguns conteúdos, eu nem tento explicar porque na minha cabeça, é difícil. É difícil explicar pra ele.”*  
[Professora Sofia]

A professora Sofia assumiu que em razão da deficiência do aluno limitava o conteúdo visando garantir sua “participação”, de alguma forma, em sua aula. Porém, no seu depoimento fica clara a sua angústia, uma vez que essa atitude levou a uma sensação de desamparo

profissional mediante a dificuldade de explicar o conteúdo ao aluno. O professor Eduardo, de História, também revelou um quadro semelhante.

*“A prática, no geral, eles vão ter que se virar. As dificuldades que eles têm vêm no outro período aqui e tenta trabalhar. O estado está sucateado. O professor só trabalha com giz e lousa.”* [Professor Eduardo]

Quando o professor Eduardo afirma que os alunos “vão ter que se virar”, exemplificou a situação de abandono que os alunos com deficiência se encontravam na sala de aula. Reafirmou os problemas enfrentados pelos professores, principalmente a dificuldade de desenvolver práticas pedagógicas para todos os alunos.

A professora Sabrina, da educação especial, comentou:

*“Bem, eu vejo assim, para o surdo é uma tristeza ele estar na maioria das vezes incluso na sala regular só por estar. Porque eles percebem que eles estão lá só por estar. E qualquer aula, aula de educação física, recreio, meus colegas aqui podem dizer, eles não ficam lá com eles. Eles ficam aqui na nossa sala. Eles querem ficar aqui dentro dessa sala porque parece que é o mundo deles. [...] Ele não tem que ser passado. Ele não tem que ter feito um trabalhinho simplificado porque ele tem o direito de ter um trabalho digno como qualquer outro aluno.”* [Professora Sabrina]

Quando a professora Sabrina ressalta que “ele não tem que ser passado”, denuncia que se por um lado os professores do ensino médio não têm alternativas, por outro, o fato dos alunos irem passando para a série seguinte, permissivamente, sem aprender pode implicar cada vez mais na exclusão e fracasso escolar. Assim, por mais que as condições de ensino na sala de aula não sejam favoráveis a professora Sabrina não se mostrou conivente com essa situação. A questão do direito à educação também ficou clara ao defender que todos os alunos deveriam ter a acesso às atividades escolares dignamente, uma vez que isso não acontecia.

A professora Francisca complementou:

*“Ele não fazia direito as coisas porque o nível de entendimento dele é péssimo. Eu acompanhei o esforço que foi feito na tentativa de alfabetizá-lo. Porque eu era professora dele. Eu vi passarem professoras de primeira série, segunda série, terceira série e pegaram esse menino sozinho e tentar. Eu acompanhei isso. Não havia meio... Foram chamadas pessoas de fora. Foi tentado de todo jeito. Não havia meio de conseguir isso de ajudar na dificuldade dele. [...] No caso do cadeirante, ele fica no pátio porque não tem como ter acesso à quadra. Tem uma arquibancada enorme. Impossível. Então, ele joga dama, xadrez. Sempre deixo que uma pessoa ou duas fiquem lá com ele.”* [Professora Francisca]

A situação descrita por ela mostra que, dependendo da condição de deficiência do aluno, a escola sozinha não consegue resolver, mesmo contando com apoio de outros profissionais. Quando se referia ao aluno Marcelo, um cadeirante, ela descreveu que a

alternativa encontrada nas aulas de educação física foi permitir que ele ficasse no pátio realizando atividades lúdicas com um amigo ou dois, por causa da ausência de condições de acessibilidade da escola.

Outro caso descrito pela professora Roberta mostra a dificuldade do professor para que o aluno faça uma tarefa quando aquele com deficiência necessita de mais tempo de ensino que o regulamentar.

*“O Rui... mesmo. Ele não me entregou o trabalho... Ele foi lá e me falou: professora, eu não entendi o trabalho. No dia que tinha que me entregar. Mas Rui você tinha que me perguntar justo agora... falei assim para ele: eu estou indo para outra sala, pede para o professor deixar você sair. Não sei, se ele ficou meio assim... Porque foi uma aluna que foi dar aula lá. Ele acabou não que... não foi... Cheguei lá, Rui, cadê o trabalho? Você conseguiu fazer? Ah! Professora, aquele dia eu não fui atrás de você porque foi aula do outro professor. Mas eu não pedi para você pedir para o professor ir lá que eu te explicava direitinho. Você trouxe o trabalho? Não trouxe. Então traga e eu te dou um prazo para você entregar. Estou esperando... amanhã tenho aula com ele [...]”* [Professora Roberta]

Para a professora, o Rui participava das atividades, mas de maneira pontual. A deficiência do aluno, para ela, parecia justificar a sua ausência de participação das atividades. Entretanto, a professora descreveu a despeito das dificuldades acadêmicas e que há ganhos evidentes na socialização.

*“Os nossos alunos que convivem, foi assim desde pequenininho, tem o maior respeito. São solidários, são amigos... às vezes, alguém que vem de fora pode ser que não respeite. Sabe que começa a rir se a pessoa gagueja; inclusive, nós tivemos um aluno que no primeiro ano do ensino médio que transpirava, gaguejava. Tinha muita dificuldade de aprender. Quando ele saiu do terceiro ano daqui. Saiu diferente,...já não falava nada errado. Não gaguejava. Não tinha mais aquele suor excessivo. Foi assim eu acho que foi o próprio amor assim e o apoio que a gente deu aqui. Porque ele, hoje eu encontro ele, você vê, ele está bonito. Está um moço bonito, um moço apresentável, estudando para fazer vestibular. Foi trabalhar [e] fala assim: agora, professora, ... eu estou trabalhando, estou ganhando meu dinheiro. Eu vou fazer faculdade. Você vê que ele mudou. Mas quando ele entrou no primeiro ano do ensino médio, meu Deus...!”* [Professora Sofia]

As práticas pedagógicas se inserem no fazer docente, pois “as mesmas revelam as concepções que o educador tem sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a educação”. Essas práticas, com o aluno deficiente, implicam ainda na “concepção do educador sobre o conceito de deficiência e Educação Especial” (CAIADO, 2006, p. 33).

Os professores disseram que as suas práticas pedagógicas demonstraram um movimento recíproco marcado pelo desamparo docente e pelo “abandono” dos alunos com deficiência auditiva no ensino médio. Sobre isso,

Há, assim, na sala de aula, o movimento da vida que está no todo social, trazendo os contextos individuais a serem conhecidos, partilhados; muitas

vezes ocasionando conflitos, outras vezes, surpresas, surgimento de novas idéias. Esse relacionamento vai também mostrando o que é comum a todos. É um trabalho de difícil articulação, tendo que considerar a forma específica de atingi-los, implicando às vezes linguagens diferenciadas (braille, língua de sinais, etc.), instrumentos adequados para se locomoverem, para ampliar a visão, audição, carteiras adequadas, arquitetura com rampas, etc., exigindo portanto nova organização da escola (JANNUZZI, 2004, p.5).

A afirmação da autora nos mostra que a sala de aula adquire um movimento normal de situações conflitantes próprias do convívio social, e que nem sempre existe a possibilidade de se articular e de atender as diferentes necessidades individuais.

No campo das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, a prática pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas deve prever os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, bem como os critérios para alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino-aprendizagem e que os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos (BRASIL, 1998, art. 3º). Há ocasiões que esses princípios deixam de ser considerados. A realidade vivenciada pelos professores denuncia suas dúvidas e desconhecimento de práticas para lecionar, principalmente, para os alunos com deficiência auditiva.

Nesse contexto, as limitações de comunicação geram as ramificações negativas, como, por exemplo, a avaliação pedagógica.

#### 4.1.4 Avaliação pedagógica

A questão da avaliação pedagógica foi discutida pelo grupo que relatou uma simplificação das atividades ou um quase, ou total, “abandono” dos alunos com deficiência nas salas de aulas.

*“Ele escreve, mas não tem a compreensão. [...] e eu acabo relevando muita coisa ali. Quer dizer, você acaba dando nota pela tentativa dele. [...] Mas, por exemplo, isso porque eu trabalho com ele há uns três anos. Ele gosta muito de mim. Eu converso, brinco com ele. Às vezes, ele está lá atrás, sento do lado dele. Vejo o que ele está fazendo, tal, mas são muitos alunos dentro da sala de aula e a velha história: uma rotatividade muito grande de professores que não sabe desse problema dele, né? Ela mesma está falando que não sabia, por exemplo, do problema do [Felício]<sup>16</sup> que vão dando prova [...] e o aluno vai mal e vai ficando sem nota. Só que vai chegar um ponto que o aluno vai ficar retido, vai ficar retido e fica jogado de novo.”* [Professor Eduardo]

---

<sup>16</sup> Nome fictício.

Os professores destacam a dificuldade em leitura e escrita dos alunos com deficiência auditiva e a dificuldade em avaliar o rendimento acadêmico de cada um deles. Nessa situação, eles atribuem nota ao aluno levando em consideração a sua tentativa para resolver a atividade proposta. Além disso, destacam a rotatividade de professores como um dos fatores que dificultam que os professores tomem conhecimento sobre a deficiência dos alunos no ensino médio.

Como consequência dessa situação, o aluno com deficiência pode ser reprovado na disciplina ou até ser retido. Fato que aconteceu com a aluna Luciana, que após ter sido reprovada na primeira série do ensino médio é que os professores tomaram conhecimento de seu caso. Mas não todos, pois a professora Francisca afirmou não saber da deficiência dessa aluna no momento dessa reunião com o grupo.

Sobre a avaliação, outra professora comentou:

*“Então, eu já cheguei assim, no final do ano e não saber que nota eu dava”. Porque tem um que veio na sala de recursos, realizou o trabalho e tem o outro que se negou a fazer qualquer coisa: não estou entendendo, não quero fazer.”* [Professora Sofia]

Em outro caso, a professora Daniela explicou como aplicou a avaliação pedagógica.

*“Eu acho o maior problema desses alunos é eles caem na sala que é lotada. A gente, como ela colocou, não dá tanta atenção e todo mundo só fala assim... é inclusão passa. Sabe aquele negócio [é] inclusão passa. Aquela outra aluna que saiu o ano passado no terceiro, então é a gente equilibrava, num bimestre você dava cinco, no outro bimestre dava três, no outro dá cinco, sabe aquela coisa, então o que a escola está fazendo por esses alunos: vida social entendeu? Será que a gente está fazendo certo só passar... passar... Então reprovar é ficar, mas a gente acaba dando nota sem fazer trabalho nenhum com eles, você entendeu? Quando a gente chega no conselho... normalmente esse é assim... já sabe e acaba dando um cinco sabe...”* [Professora Daniela]

Podemos entender que o processo de avaliação do aluno foi administrado ora aplicando uma nota baixa, ora aplicando a nota média. Apesar de a professora Daniela ter consciência do efeito negativo desse processo sem realizar nenhum tipo de trabalho com o aluno, isso também pode acontecer com os alunos sem deficiência. Podemos afirmar que a escola pode não realizar nem a inclusão social, dada as dificuldades de aprendizagem com as quais o aluno terminará os estudos. O professor Eduardo também exemplificou essa situação:

*“E o caso do Rui e do Ronaldo<sup>17</sup>, a gente teve uma grande briga, pelo menos da minha parte para... que eles curseem o ensino médio. Mas, assim historicamente esses só ficam retidos na quinta, sexta, sétima e... você vai reter eles lá na oitava... Mas normalmente eles só ficam retidos dois, três... depois que passam para série seguinte.”* [Professor Eduardo]

---

<sup>17</sup> Nomes fictícios.

Os depoimentos dos professores acima podem ser consequência do regime de progressão continuada no ensino fundamental, implementado pela SEE-SP desde 1997. Apesar de considerar avaliação contínua e garantir a recuperação das dificuldades de aprendizagens dos alunos, a progressão parece ter sido entendida como um empecilho na reprovação dos alunos. A SEE-SP, por meio da Deliberação CEE nº 9, de 4 agosto de 1997 (SÃO PAULO, 1997), “institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental” para garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, considerando “a recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo”, de acordo com o art.1º , § 3º.

A progressão continuada, do ponto de vista curricular, apesar das junções de séries, continua *tratando cada ano escolar de forma seriada* e vê os conteúdos escolares como conjuntos de competências e habilidades a serem dominados pelos alunos. A progressão continuada não se contrapõe à *seriação*, como alguns creem. Ela simplesmente limitou o poder de reprovar que a avaliação formal tinha ao final de cada série, introduziu recuperação paralela e tentou “gerenciar” mais de perto o sistema educacional com avaliações de sistema e maior controle da escola. Aqui, a questão, portanto, não é optar entre *progressão continuada ou séries* mas entre *avaliar com poder de reprovar ou não* (FREITAS, 2004, p. 10, grifo do autor).

De acordo com o autor, ainda que a escola adotasse o regime de progressão, ele se confunde com continuação do regime seriado. É isso que o professor Eduardo exemplificava quando se referia: “você vai reter eles lá na oitava”.

A progressão continuada acaba refletindo nas condições de aprendizagem que os alunos chegam ao ensino médio. Nesse caso, a Resolução SE nº 21 (SÃO PAULO, 1998), de 5 de fevereiro de 1998, *dispõe sobre a progressão parcial de estudos para alunos do ensino médio das escolas da rede estadual* que, após estudos de reforço e recuperação, não tiverem sido promovidos em até 3 disciplinas.

Quanto ao desempenho escolar, a Deliberação CEE n.º 68/2007 (SÃO PAULO, 2007c, art. 12) fixa as *normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino* estabelecendo que aplicam-se aos alunos com necessidades educacionais especiais, os mesmos critérios de avaliação previstos pela proposta pedagógica, bem como dos procedimentos e das formas alternativas de comunicação e adaptação dos materiais didáticos e dos ambientes físicos disponibilizados aos alunos.

Assim, há garantia legal para que os alunos com deficiência tenham direito às adaptações e materiais específicos e às instruções de avaliação, mas ainda assim a situação tem se agravado. O primeiro agravante ocorre porque os alunos não têm os conhecimentos básicos de aprendizagem, o que torna a escolarização daqueles com deficiência, no ensino médio, desafiadora. O segundo se dá porque para o professor do ensino médio não tem podido contar com o apoio do professor da educação especial no momento da avaliação, uma vez que o mesmo estava atendendo aos alunos com o horário agendado na sala de recursos. No caso do aluno surdo, ele poderia contar com o professor intérprete, mas isso ainda não é a realidade, pois foi a partir de 2009 que a regulamentação sobre a formação desse profissional foi aprovada.

O desempenho escolar do ensino médio, no estado de São Paulo, de acordo com o IDEB estadual observado, foi de 3,6 para 2009, superando a meta de 3,4 projetada para aquele ano (Inep, 2009). O avanço foi pequeno, mas já indica uma melhoria na aprendizagem dos anos. Contudo, não há indicativos de que os alunos com deficiência façam essas provas, uma vez que podem se evadir antes mesmo de realizar a avaliação, fato que pode acontecer, especialmente, na 3ª série do ensino médio, dada a situação de abandono dos alunos nessa etapa de ensino.

Carvalho (2006, p. 114) diz que o ensinar e o aprender em escolas inclusivas são constituídos por “processos dinâmicos nos quais a aprendizagem não fica restrita aos espaços físicos das escolas e nem nos alunos, como se fossem atores passivos receptáculos do que lhes transmite quem ensina”.

No caso da escola, a sala de aula, enquanto *locus* institucional de educação, de participação, de transformação social, nos pareceu apresentar um caminho ainda mais obscuro diante dos desafios impostos à escolarização dos alunos com deficiência apresentados neste estudo. Ao que tudo indica, a prática pedagógica sucumbe diante dos problemas do cotidiano, tais como comunicação, fracasso escolar e acessibilidade. Esses problemas impossibilitam qualquer perspectiva de mudança.

A ação educativa atribui ao educador, a responsabilidade “de dar a direção ao ensino e o educando, aquele que, participando do processo, aprende e se desenvolve, formando-se tanto como sujeito ativo de sua história pessoal quanto como da história humana” (LUCKESI, 1994, p. 114).

Neste estudo, os professores reconheceram as suas limitações, as suas representações sobre os alunos com deficiência, mas reconheceram também que há limites entre as políticas



educacionais e as suas condições de implementação. A educação especial no ensino médio assume uma dinâmica diferenciada devido a sua própria estrutura de organização.

Barros (2008, p. 157) constatou em sua pesquisa que os professores do ensino médio têm pouca convivência com os alunos, uma vez que as aulas são ministradas, em média, em duas aulas semanais, com duração de 50 minutos cada uma, com exceção de Matemática e Língua Portuguesa. Nessa situação, o professor tem pouco tempo para cumprir todas as suas atividades, como: “desenvolver o seu componente curricular, avaliar o aluno, estabelecer vínculos com eles e ainda cumprir as determinações burocráticas”.

Para Saviani (2008a, p. 15), “é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar”. Para tanto, os alunos precisam conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Nessa perspectiva, os conteúdos curriculares devem favorecer a apropriação do conhecimento sistematizado. Entendemos que a apropriação do conhecimento sistematizado precisa ser garantida tanto na sala de aula regular quanto na sala de recursos.

## 4.2 CONTEXTO DA SALA DE RECURSOS

Os relatos sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores da educação especial basearam-se na questão dos materiais, das atividades desenvolvidas e da função da sala de recursos.

### 4.2.1 Trabalho pedagógico na sala de recursos

A prática pedagógica na sala de recursos, na medida do possível, parece atender às necessidades dos professores.

*“[...] a gente utiliza o computador, vídeos, cartolina, livros, jogos pedagógicos”. Tudo o que a gente pode interagir de acordo com a dificuldade que o aluno tem naquele momento. É a dificuldade que ele tem na sala de aula.”* [Professora Júlia]

*“Olha, nós temos como a Júlia falou: jogos, computadores... que dá para aproveitar e que dá para trabalhar com o aluno... trabalha de todas as formas que você possa imaginar. Desde lousa..., computador..., materiais pedagógicos..., livros a bingos e tudo mais. Olha, nós temos materiais. Disso eu também não posso reclamar... Poderemos ter mais, mas eu não estou reclamando, acho que é o suficiente.”*[Professora Sabrina]

A prática, por sua vez, se baseou no auxílio às atividades solicitadas na classe comum no ensino regular. Sobre esse aspecto:

*“[...] Então, a Matemática é trabalhada no concreto, com jogos, com situações-problema que nós fazemos entre nós, com representações, a gente [utiliza] várias metodologias, várias estratégias para tentar atingir. Mas, por só duas horas e por ter várias outras questões que eles também trazem, então não dá para se dedicar só a isso... Você trabalha raciocínio lógico, em Matemática é uma coisa, mas você trabalha Inglês, Química, Física, Geografia, História, Filosofia... É uma coisa que nós não sabemos muito como lidar. E nós somos obrigados a ter que dar conta. Eu queria colocar sim... do INES... o instituto que trabalha com surdo é trabalhado muitas vezes com os alunos, por exemplo, quinta, sexta, sétima, oitava série... o mesmo conteúdo, de formas diferentes... Então, assim precisava fazer um trabalho, precisava ter um respeito para com esse surdo. Precisava dar valor maior a esses institutos que se dedicaram há tanto tempo a estudar para depois tomar atitude, sabe. Acho que gente tem parar e refletir e as pessoas que se interessam por essa área, realmente abraçar a causa. As pessoas que se interessam por essa área estar junto com os alunos, não só com os surdos, mas aqueles com necessidades educacionais, porque é possível sim acontecer a inclusão. Acredito que ela vá acontecer, de uma forma bem melhor do que acontece hoje... Que a gente ponderasse como seria. Como fazer? Em que época fazer? Que trabalho fazer? Eles aprenderam? Não aprenderam? Estão com 17 anos e não ainda não aconteceu essa alfabetização... Então o que a gente vai fazer com ele? Vai fazer ele estar numa sétima por estar?” [Professora Sabrina]*

A professora Sabrina concordou em relação aos materiais, mas frisou outra dificuldade que interferiu na prática pedagógica realizada na sala de recursos: a questão do professor polivalente, que, mesmo com conhecimentos específicos na área da educação especial, para atuar com os alunos do ensino médio, necessita da formação geral, segundo a área de conhecimento. Atualmente, é considerado que o professor, para atuar na educação especial, deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (BRASIL, 2008a).

[...] Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (BRASIL, 2008a, p. 18).

A professora mencionou ainda que as reformas na educação, geralmente, não consideram o contexto da escola pública e não buscam valorizar a construção de conhecimento na área. Mas a ênfase na modalidade EJA, abordada por ela, já está ocorrendo. Dados do censo escolar revelam o crescimento de matrículas da EJA na educação especial,

indicando o “encaminhamento” das pessoas com deficiência para o mercado de trabalho. Nesse caso, a modalidade da educação especial acaba justificando as o aumento de matrículas na modalidade EJA e na modalidade educação profissional. Entretanto, essas modalidades podem ser utilizadas apenas para compensar as deficiências da escola pública e, com isso, dinamizar o fluxo escolar.

A Deliberação CEE nº 68/07/ 2007 (SÃO PAULO, 2007c)<sup>18</sup>, estabelece que o serviço oferecido na sala de recursos deve complementar a escolarização dos alunos com deficiência, cuja educação na modalidade especial é um processo definido por uma proposta pedagógica para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, visando garantir a educação escolar e “promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.”

A implementação da sala de recursos, por meio do SAPE, busca melhorar a qualidade da “oferta da Educação Especial, na rede estadual de ensino, viabilizando-a por uma reorganização que, favorecendo a adoção de novas metodologias de trabalho, leve à inclusão do aluno em classes comuns do ensino regular” (SÃO PAULO, 2008a, art. 8º).

Analisando sobre quais seriam as contribuições que as práticas pedagógicas adotadas na sala de recursos trazem à escolarização de alunos com deficiência, podemos destacar, primeiramente, os materiais e a função complementar desse espaço. Segundo os professores, as salas foram equipadas, têm materiais à disposição e contribuem no exercício da prática pedagógica. Para Mazzotta (1982, p. 52),

[...] a sala de recursos consiste num ambiente que conta com um professor de Educação Especial sediado na escola comum, tendo à sua disposição os materiais e equipamentos necessários para atendimento dos alunos deficientes [...].

Essa discussão envolve os desafios à prática pedagógica realizada na sala de recursos. Para além da questão “nível de aprendizagem dos alunos”, consideramos perigoso compreender a função complementar da sala de recursos como reforço escolar. A recuperação paralela é indicada para alunos que não conseguem notas nas avaliações, podendo ser caracterizada como reforço escolar. A legislação paulista define como público-alvo da sala de recursos alunos com dificuldades acentuadas no seu desenvolvimento, podendo, com isso, obscurecer a sua função complementar para os alunos com deficiência. Entretanto, os alunos

---

<sup>18</sup>Em consonância também com a CF/88, a LDB/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva /2008.

com deficiência necessitam de orientação para desenvolver as atividades na sala de aula regular e na sala de recursos. Podemos inferir que esses alunos podem precisar de mais do que a função complementar da sala de recursos no processo de inclusão escolar.

Isso implica diretamente na questão do profissional contratado e faz pensar se o professor formado em pedagogia, polivalente, deveria, ou não, ser contratado para lecionar para os alunos com deficiência no ensino médio. Por outro lado, temos o desafio de que mesmo que seja contratado um professor com licenciatura específica do ensino médio, habilitado em educação especial, sua formação específica pode não prevalecer na sua atuação em sala de recursos; a questão da polivalência permaneceria, ou seja, não haveria alteração em relação ao modelo de serviço.

Ainda, o professor da sala regular continuaria com pouco, ou nenhum, apoio do professor da educação especial. O desafio para a política educacional definida pela SEE-SP seria ampliar o leque de serviços. A Deliberação CEE nº 68/07(SÃO PAULO, 2007c, art. 5º) prevê a atuação colaborativa entre o professor especializado e os professores das classes comuns para assistir aos “alunos que não puderem contar, em seu processo de escolarização, com o apoio da sala de recursos ou instituição especializada”. No entanto, essa proposta de colaboração visa o atendimento ao aluno, mas não inclui o trabalho pedagógico decidido em conjunto entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial no planejamento das atividades.

Mendes (2008) tem pesquisado o modelo baseado no ensino colaborativo na educação e chama a atenção para o fato de que,

Adicionalmente, a proposta de colaboração implica em redefinir legalmente o papel do professor de ensino especial para atuar prioritariamente como apoio centrado na classe comum, e não apenas em serviços que envolvam a retirada dos alunos com necessidades educacionais especiais da turma, ou exclusivamente em serviços segregados (p. 113).

Contudo, a autora não considera esse modelo fácil de ser implementado. Nesta perspectiva, uma tentativa de se implantar o ensino colaborativo no ensino médio, considerando o horário das aulas e o planejamento pelo professor do ensino especializado e do ensino médio, além dos identificados pela autora, já encontraria limites significativos. Entretanto, as limitações não se restringem à sala regular, porque há dúvidas sobre quais atividades escolares devem ser desenvolvidas na sala de recursos, pois a legislação não é clara, e como está, ela não contribui para a escolarização de alunos com deficiência.

#### 4.2.2 Participação nas atividades escolares

Os professores relataram sobre a questão de como os alunos estão participando das atividades na sala de recursos.

*“[...] Hoje o aluno chega com trabalho para fazer:... de Ciência, Geografia, História, Matemática, Português, fora os dias que ele teve [aula] de manhã. Você tem [que] escolher um trabalho, não é só copiar, porque se fosse só copiar seria ótimo, a gente acha a resposta e dá tudo pronto. Não. Nós vamos explicar aquela matéria que ela ficou na sala de aula e a não aprendeu nada [...] Então, no caso dos surdos, já é diferente. Eu sinto assim que a grande maioria dos surdos que eles têm interesse, sim. Eles buscam, eles vêm em horário contrário, eles vão atrás de trabalhar na internet, muitos não têm internet em casa, pedem para que nós possamos auxiliar. Aí, nós corremos na sala dos professores para pegar o trabalho... Ele até vai atrás, ele até busca, mas na grande maioria das vezes ele não consegue compreender, ele não consegue aprender e se apropriar realmente do ensino-aprendizagem...”* [Professora Sabrina]

Nesse depoimento, a professora Sabrina considerou a necessidade de contextualizar os conteúdos para o aluno conseguir desenvolver as atividades. A prática pedagógica estava condizente com a função complementar da sala de recursos. Nesse modelo, os professores de educação desempenham atividades pedagógicas para ajudar o aluno a acompanhar as aulas na classe comum do ensino regular, por meio de braille, soroban, tecnologia assistiva, LIBRAS etc. Entretanto, a maneira como foi sendo desenvolvida a prática pedagógica dos professores da educação especial pode ser considerada como reforço escolar, devido ao grau de comprometimento da aprendizagem dos alunos atendidos. Encontramos a seguinte observação:

*“[...] a gente trabalha a dificuldade da criança, na série que ele está, né...? E a gente utiliza muito o visual, é a gente utiliza o computador, vídeos, cartolina, livros, jogos pedagógicos. Tudo o que a gente pode interagir de acordo com a dificuldade que o aluno tem naquele momento”.* [Professora Júlia]

Essa afirmação também pode caracterizar a sala de recursos como espaço de reforço escolar. As dificuldades dos alunos devem ser trabalhadas na sala regular. Essa situação pode confundir a função da sala de recursos e o papel do professor especializado. E o aluno da sala de aula regular que não consegue desenvolver as atividades na sala de recursos encontra limites para resolver as suas dificuldades de aprendizagem. A Deliberação CEE nº 68 (SÃO PAULO, 2007c) garante a função complementar e suplementar da sala de recursos mediante:

Art. VI – a) atendimento educacional especializado a se efetivar em sala de recursos ou em instituição especializada, por meio da atuação de professor especializado na área da necessidade constatada para orientação, complementação ou suplementação das atividades curriculares, em período diverso da classe comum em que o aluno estiver matriculado;

b) atendimento educacional especializado a se efetivar em sala de recursos ou em instituição especializada, por meio da utilização de procedimentos, equipamentos e materiais próprios, em período diverso ao da classe comum em que o aluno estiver matriculado;

c) atendimento itinerante de professor especializado que, em atuação colaborativa com os professores das classes comuns, assistirá os alunos que não puderem contar, em seu processo de escolarização, com o apoio da sala de recursos ou instituição especializada;

d) oferta de apoios didático-pedagógicos alternativos necessários à aprendizagem, **à comunicação, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, bem como à locomoção** (*grifos nossos*).

Nessa direção, a modalidade especial deve ser compreendida como parte de um processo definido por uma proposta pedagógica para assegurar os recursos e os serviços educacionais especiais que institucionalmente organizados devem apoiar, “complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais” (SÃO PAULO, 2007c).

A Resolução SE nº 11 (SÃO PAULO, 2008<sup>a</sup>, art. 8º, item 1), que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino, especifica que o atendimento escolar a estes alunos, de responsabilidade do professor especializado, deve ser feito em sala de recursos, em horários agendados de acordo com as necessidades dos alunos, no contraturno e o atendimento prestado na forma de itinerância também por professor especializado. A SEE-SP especifica o atendimento educacional e reafirma a função complementar ou suplementar das atividades curriculares em período diverso da classe comum em que o aluno estiver matriculado<sup>19</sup>, observando:

Art. 8º – A implementação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) tem por objetivo melhorar a qualidade da oferta da Educação Especial, na rede estadual de ensino, viabilizando-a por uma reorganização que, favorecendo a adoção de novas metodologias de trabalho, leve à inclusão do aluno em classes comuns do ensino regular.

---

<sup>19</sup> Conforme a CF/1988 (BRASIL, 1988) e CF/1989 (SÃO PAULO, 1989), a Lei nº 9.394/1996, (BRASIL, 1996), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e na Indicação nº 70/07 (SÃO PAULO, 2007) e Deliberação CEE, nº 68/07 (SÃO PAULO, 2007c).

Parágrafo único – Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) serão implementados por meio de:

- 1 – atendimento prestado por professor especializado, em sala de recursos específicos, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele que o aluno frequenta na classe comum, da própria escola ou de outra unidade;
- 2 – atendimento prestado por professor especializado, na forma de itinerância (SÃO PAULO, 2008a).

Essa resolução, aprovada para a garantia à educação dos alunos público-alvo da educação especial da rede estadual, por outro lado dá margem a equívocos interpretativos, principalmente em função da indefinição do que significa adoção de novas metodologias de trabalho em sala de recursos específicos quanto aos casos dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem que pode vir a ser atendido tanto nessa sala como na classe regida por professor especializado.

Quanto à organização didática da sala de recursos, a professora Rosana comentou:

*“Eu, por exemplo, assim, sempre trabalhei com criança de primeira a quarta série. E principalmente na alfabetização, primeira série. Sempre trabalhei o visual. Criança que está iniciando tem que trabalhar muito o visual. Principalmente, sempre achei que o ouvinte o ideal por que por necessidade eles conhecessem a imagem visual. Agora quando eu passei a trabalhar com o surdo, aí que eu vi... que para eles sempre será o visual. É o visual. Se para uma criança ouvinte é necessário muitas gravuras e as coisas táteis, principalmente para um surdo. Mais ainda! Entendeu? Vai ler um texto. Vai interpretar um texto. Tem que interpretar através do desenho, e tudo. Ele vai entender bem melhor o texto que a gente está querendo passar. Entendeu?... eu sempre achei que sala de recursos para o surdo tem que ser tudo visual. Para o surdo perceber, ver e aprender mesmo”.*  
[Professora Rosana]

No documento intitulado *Atendimento Educacional especializado: pessoa com surdez* há a ênfase na utilização das imagens visuais para que professor atue com o aluno surdo, mas destaca, ainda, que não são suficientes para o seu desenvolvimento acadêmico. A organização didática desse espaço precisa apresentar muitas imagens visuais e todo tipo de referências que possam colaborar para o aprendizado da Libras, e deve respeitar as “necessidades didático-pedagógicas para o ensino de língua” (BRASIL, 2007, p. 35). A Resolução SE nº 11/08 (SÃO PAULO, 2008a, art. 2º, item d) prevê a oferta de “apoios didático-pedagógicos alternativos necessários à aprendizagem, à comunicação, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, bem como à locomoção”.

Além disso, faz-se necessário também destacar a questão do tempo de aulas oferecido na sala de recursos. O apoio destinado aos alunos, em sala de recursos ou no atendimento

itinerante, “terá como parâmetro o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a 2 (duas) aulas diárias”; III (SÃO PAULO, 2008a, arts 10,11 e 14).

As contradições entre a legislação educacional da SEE-SP e a realidade descrita pelos professores revelam as dificuldades de implementação de uma política educacional que considera a questão do direito à “educação para todos”. De que maneira o professor especializado irá atender adequadamente um grupo de 15 alunos com deficiência, com diferentes necessidades de aprendizagem? Na classe especial, os professores trabalhavam por quatro horas com os alunos do ensino fundamental, ciclo I, enquanto que na sala de recursos os atendimentos não podem ultrapassar duas horas de atendimento.

Se o Estado não oferecer melhores condições de trabalho ao professor, a política adotada para implementar “modelos” de atendimentos da educação especial corre o risco de transformar a função complementar da sala de recursos em reforço escolar, uma vez que é prevista a recuperação paralela para atender aos alunos com essa necessidade.

Além disso, outros fatores interferem no atendimento escolar na sala de recursos, como, por exemplo, a definição das atividades fundamentais para que o aluno tenha acesso e permaneça na escola.

#### **4.2.3 Condições de permanência na sala de recursos**

A discussão dos professores sobre o acesso à sala de recursos também se baseou nas condições de permanência na escola, tendo como base a acessibilidade nos transportes. Além disso, consideramos a questão da merenda escolar importante para a permanência do aluno na sala de recursos.

Quando os professores discutiram sobre o transporte escolar oferecido para os alunos que são de outro município, a professora Júlia comentou:

*“Não é o Estado que manda. É a prefeitura. Aqui em Ribeirão mesmo não tem esse transporte, porque muitos alunos não vêm fazer recursos porque não tem transporte. A prefeitura não dá. Lembra do Vítor? Não vinha fazer recursos. [...] No caso de Cravinhos, nós temos a APAE, e como está incluído, não tem sala de recursos em Cravinhos. Então é a prefeitura que se responsabiliza para mandar o transporte para Ribeirão, que aqui tem. E, como ela disse que aqui em Ribeirão tem sala de recursos, tem intérprete, o município manda. Eu já falei do caso do Vítor. Ele não fez sala de recursos porque não tem transporte. A mãe até tem a carteirinha, não tem Sabrina?”*  
[Professora Júlia]

A professora Júlia destacou o caso do aluno Vítor que não podia ir aos atendimentos na sala de recursos, em Ribeirão Preto, porque dependia de transporte escolar de seu



município. Entretanto, o fato de ele ter carteirinha de estudante revela que ele tinha direito ao transporte escolar, mas que dependia de sua mãe para acompanhá-lo até a escola naquele município, que oferecia os atendimentos na sala de recursos. Sobre isso:

*“A mãe tem que trazer. A mãe tem que trabalhar, e aí?... Então você se esbarra em muitas questões diferenciadas. Tem aquele aluno que tem vir aqui, mas o pai tem que trabalhar, tem que viver. E aí quem ele vai colocar para vim para sala de recursos? E tem aquele que até pode voltar, tem a carteirinha lá do transporte, só que o pai tem coragem de deixar o aluno vir sozinho? Muitos não têm. Ah! Tem a tia, vizinha, prima. Ah! Mas, você vai ter tia, vizinha para o ano inteiro? Porque para vir uma vez ou outra, eu até acredito que consiga [...]”* [Professora Sabrina]

No caso dos alunos que conseguiam realizar o percurso de seu município até Ribeirão Preto para serem atendidos na sala de recursos, surgiram outros fatores relacionados à organização do transporte escolar:

*“Agora, imagina um aluno que sai de casa às 4h30 da manhã para vim para fazer uma aula de recursos que começa das 7h às 9 h, ou... das 9h às 11h e que tem ficar ainda para o período da tarde, que é esse pobrezinho que você acabou de ver saindo dessa sala. Qual é o rendimento desse aluno que saiu às 4h30min da manhã de casa e vão chegar às 8h30 da noite? Qual é o rendimento desse aluno que saiu às 4h30 da manhã de casa e chegou às 8h30 da noite? Nenhum. O que eu vou exigir de um aluno que está na terceira série e não que não sabe ler, que não escrever?” [...] Então, são vários fatores, não só em de nível governamental, em de nível de emprego, mas também em de nível de estrutura [...] e alunos com cada vez mais com comprometimento na escrita, na fala, na leitura. Então, você percebe que os alunos que chegam lá na 5ª, na 6ª, na 7ª, na 8ª, no 1º colegial não sabem ler, não sabem escrever. [...] A Luciana só frequentou a sala de recursos o ano passado. E ela está nessa escola desde a 6ª série!”* [Professora Sabrina]

O relato da professora Sabrina descreve uma realidade escolar desgastante e que prejudica o aluno no desempenho das atividades. Nesse caso, para que o aluno com deficiência participe dos atendimentos, em duas horas de aula na escola de referência, deve, dependendo da região, sair durante a madrugada de sua casa e permanecer o dia todo na escola.

A esse respeito, a CF/1988 (BRASIL, 1988) estabelece que o Estado precisa oferecer o transporte escolar para atender às diferenças de acesso à escola urbana e rural, em âmbito federal, articulando-o com as esferas estaduais e municipais. Nessa direção, a LDB/1996 (BRASIL, 1996) determina que cada uma das dependências administrativas, Estados e municípios, são responsáveis pela oferta do transporte escolar aos alunos de suas respectivas redes de ensino. A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000) estabeleceu “normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”. A Lei 10.709, de 31 de julho de 2003, estabelece que os Estados e o Distrito Federal têm responsabilidade de garantir o transporte escolar aos

alunos da rede estadual e que cabe aos municípios garanti-lo aos alunos da rede municipal. A Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 (BRASIL, 2004), criou o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para atender aos alunos do ensino fundamental da área rural e da EJA, regime presencial estadual e municipal (BRASIL, 2004). A Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2009a), ampliou esse programa “para toda a educação básica, beneficiando também os estudantes da educação infantil e do ensino médio residentes em áreas rurais”.

Hoje, o transporte escolar continua de responsabilidade do FNDE, sob a fiscalização do Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Dessa forma, o governo federal mantém esses programas repassando aos estados e municípios os recursos financeiros do salário-educação.

O transporte escolar torna-se um dos meios para ter acessibilidade na escola. Recentemente, o Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009b), que dispõe sobre o direito à acessibilidade em relação ao transporte escolar, estabeleceu:

Art. 9º – 1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros.

Em âmbito estadual, a Resolução SE nº 33/09, de 15 de maio de 2009 (SÃO PAULO, 2009b, art. 1º, § 1º), disciplina a concessão de transporte para assegurar o acesso dos alunos à escola pública estadual devidamente matriculado, residente no mesmo município da escola ou residente na zona rural. Além dos casos previstos, também poderá ser concedido, pelas coordenadorias de ensino, o transporte aos alunos onde for constatada a “existência de barreiras físicas, ou quaisquer entraves ou obstáculos, no caminho entre a residência do aluno e a unidade escolar, que limitem ou impeçam o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a integridade do aluno”. Do mesmo modo, o transporte será garantido aos alunos com necessidades locomotoras especiais, como com adaptações

necessárias. Entretanto, “não será concedido transporte ao aluno que optar por matrícula em escola que não tenha sido indicada pela Diretoria de Ensino” (2009b, art. 1º, § 2º).

A Resolução SE 41, de 14 de maio de 2010 (SÃO PAULO, 2010, art. 1º) altera o art. 2º da resolução SE nº 33/2009, estabelecendo que “será fornecido ao aluno com NEEs, que não apresente desenvolvidas as condições de mobilidade, locomoção e autonomia no trajeto casa/escola”: a) I - cadeirante ou deficiente físico com perda permanente das funções motoras dos membros, que o impeça de se locomover de forma autônoma; b) II - autista, com quadro associado de deficiência intelectual moderada ou grave, suscetível de comportamentos agressivos e que necessite de acompanhante; c) III - deficiente intelectual, com grave comprometimento e com limitações significativas de locomoção; d) IV - surdocego, com dificuldades de comunicação e de mobilidade; e) V - aluno com deficiência múltipla que necessite de apoio contínuo; f) VI - cego ou com visão subnormal, que não apresente autonomia e mobilidade necessárias e suficientes para se localizar e percorrer, temporariamente, o trajeto casa/escola. O Parágrafo único deste documento explicita que a necessidade de acompanhante deverá ser atestada pela área da saúde.

Conforme a Resolução SE nº 34/09, de 15 de maio de 2009 (SÃO PAULO, 2009c, art. 1º), estabelece-se a concessão de auxílio-transporte às prefeituras municipais para garantir o acesso de alunos à escola pública estadual, a partir de 1º de julho de 2009, utilizando: “I - frota própria da Prefeitura Municipal; II - empresa de transporte contratada ou transporte autônomo fretado; III - fornecimento de passes escolares.”<sup>20</sup>

Além disso, é garantido aos estudantes das escolas oficiais e oficializadas o direito ao desconto de 50% nos preços das passagens, nos deslocamentos entre a escola e sua residência, nos dias letivos. O Decreto nº 30.945/89, de 12 de dezembro de 1989 (SÃO PAULO, 1989, art. 81), trata do Regulamento dos Serviços Rodoviários Intermunicipais de Transporte Coletivo de Passageiros<sup>21</sup>, concede o direito ao passe escolar e à carteira de transporte escolar metropolitano nos seguintes termos:

§ 1º – Os alunos das escolas oficiais e particulares regularmente autorizadas a funcionar, situadas nas regiões metropolitanas do Estado de São Paulo, poderão obter junto à direção das unidades escolares a Carteira de Transporte Escolar Metropolitano, instituído por ato do Secretário dos Transportes Metropolitanos.

---

<sup>20</sup> Em consonância com o Decreto nº 48.631/04 (SÃO PAULO, 2004) e a Resolução SE nº 33/09 (SÃO PAULO, 2009).

<sup>21</sup> Regulamento dos Serviços Rodoviários Intermunicipais de Transporte Coletivo de Passageiros conforme alterações: Decreto nº 30.945/89 (SÃO PAULO, 1989), Resolução SE nº 179/93 (SÃO PAULO, 1993), alterada pela Resolução SE nº 133/03 (SÃO PAULO, 2003).

§ 2º – A Carteira de Transporte Escolar Metropolitano permitirá a aquisição de passes escolares nos serviços do sistema metropolitano de transporte coletivo regular de passageiros por ônibus ou trólebus, trens metropolitanos e Metrô, mediante a utilização de passes, bilhetes magnéticos, cartões ou outros meios de acesso, com desconto de 50% em relação à tarifa oficial de cada operadora.

No âmbito da educação especial, as contradições aumentam a distância entre os instrumentos normativos e a realidade dos alunos com deficiência: ainda que exista a oferta do serviço especializado e o transporte escolar, os alunos com deficiência ainda podem precisar de acompanhantes para se deslocar até a escola. Dependendo da situação econômica, os familiares não podem assumir esse compromisso e nem contratar outra pessoa para realizar esse serviço.

Foi relatado pelos professores que os alunos residentes em outros municípios permanecem o dia todo na escola, chegando no período da manhã e voltando para suas residências no final da tarde. Dependendo da localidade, muitos alunos só conseguiam chegar à noite em suas casas. Talvez, nesses casos poderia ser adotado outro modelo de atendimento nas escolas estaduais: o professor itinerante.

A sala de recursos, nas diferentes áreas de deficiência, poderia ser implementada em localidades mais próximas dos alunos, ou até mesmo no município de residência do aluno. Isso evitaria a necessidade de deslocamento para localidades muito distantes e garantiria que o atendimento chegasse ao município onde não existisse o serviço de apoio pedagógico especializado vinculado às escolas estaduais, ou aqueles oferecidos por instituições filantrópicas.

A concentração dos atendimentos oferecidos na sala de recursos, segundo a área de deficiência em uma escola de referência, pode impossibilitar a permanência na escola dos alunos com deficiência que precisam desses serviços. A questão da organização do transporte escolar revelou que, se por um lado alguns alunos têm transporte e, assim, podem depender da família para acompanhá-los, por outro, aqueles que não têm, quando conseguiam o transporte, tinham que cumprir uma jornada de, praticamente, quatro horas de viagem entre a ida e a volta.

Além do transporte escolar, destacamos a importância da merenda oferecida aos alunos da escola pública.

*“[...] a acessibilidade vai acontecer, vai acontecer... quando esse aluno já foi embora há muito tempo. E isso acontece com o surdo também, era para eles ficarem e o que acontece, por*

*exemplo, os alunos de [outros] municípios... Por exemplo, de Santa Rosa do Viterbo, que nada...de carro, dá uma hora e meia e de ônibus duas horas e meia que sai de casa quatro horas e meia da manhã para vim para fazer uma aula de recursos que começa às 7h às 9h30, ou que seja das 09h às 11h e que tem ficar... ainda o período da tarde. Você fala assim, mas agora a escola está conseguindo ter almoço. Ótimo está conseguindo ter almoço que antes não tinha. Depois de grandes lutas que passou a ter. Ótimo ele tem almoço e quem cuida desse aluno das 11h30 até as 13h00 horas da tarde. Qual é o profissional da escola que é contratado para ficar desse aluno. Por que não existe. Fala que fica com o coordenador, com o inspetor...” [Professora Sabrina]*

A professora Sabrina recorre outra vez ao cotidiano escolar para descrever outros fatores que interferem na permanência do aluno na sala de recursos. A questão da alimentação e do profissional responsável pelo período em que o aluno aguarda para ser atendido na sala de recursos.

Em âmbito federal, a Resolução nº 38, de 16 de julho de 2009 (BRASIL, 2009f), dispõe sobre *o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE* considerando que alimentação escolar é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado, previsto no art. 1º, § 1º.

Art. 5º – Serão atendidos pelo PNAE os alunos matriculados na educação básica das redes públicas federal, estadual, do Distrito Federal e municipal, inclusive as escolas localizadas em áreas indígenas e em áreas remanescentes de quilombos, em conformidade com o censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, no ano anterior ao do atendimento § 1º Para os fins deste artigo, serão considerados como parte das redes estadual, municipal e distrital os alunos matriculados em:

I – educação básica qualificada como entidades filantrópicas ou por elas mantidas, inclusive as de Educação Especial, cadastradas no censo escolar do ano anterior ao do atendimento;

II – educação básica qualificada como entidades comunitárias, conveniadas com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, cadastradas no censo escolar do ano anterior ao do atendimento.

A legislação prevê a alimentação escolar aos alunos da educação básica e da educação especial nas diversas dependências administrativas. Mas, com a obrigatoriedade do AEE, existe a necessidade de se regulamentar a questão da merenda escolar daqueles alunos matriculados duplamente.

Na rede estadual do estado de São Paulo a merenda escolar está regulamentada pela Lei 10.761, de 23 de janeiro de 2001 (SÃO PAULO, 2001) garantindo que seja oferecida aos alunos matriculados no período noturno dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, sem prejuízo da distribuição que já vem sendo feita aos alunos das escolas de ensino

fundamental e médio dos períodos diurnos<sup>22</sup>. E ainda considera que para os alunos da modalidade EJA “a distribuição será efetuada com o excedente da merenda escolar destinada aos alunos do período diurno”.

Quanto ao funcionário para cuidar do aluno durante o período em que ele aguarda para realizar as aulas na sala de recursos, não existe orientação, nem mesmo em âmbito federal, de que esse perfil profissional deva ser contratado pelos sistemas de ensino. A *Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* recomenda que os sistemas de ensino devem disponibilizar as funções “de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008a, p. 17).

Podemos constatar, nesses depoimentos, que as ações implementadas pela SEE/SP visando o atendimento oferecido na da sala de recursos se agravam devido ao transporte escolar; e enquanto a legislação defende que merenda escolar seja concedida como um benefício, ela acaba eximindo o Estado da obrigação com a alimentação dos alunos.

#### **4.2.4 Interação entre o trabalho pedagógico da sala regular com da sala de recursos**

Os professores fizeram referências à interação entre o professor da sala regular com os professores da educação especial.

*“[...] não é assim, seria importante acontecer assim pra gente ter uma interação maior com o pessoal das salas de recurso para gente saber o nível desses alunos que nem a... como ela chama? A Júlia que me ajudou com os meninos do ensino médio na experiência que eu tive em relação aos meninos da oitava série.”* [Professora Bruna]

A questão abordada pela professora Bruna, do ensino médio, diz respeito à necessidade de articulação entre os professores da educação especial e do ensino médio.

*“Por que a professora também vive correndo. Eu não tenho tempo de às vezes de sair de lá [sala de aula] e conversar, falar do problema. [...], às vezes o HTPC também é de um lado e o delas é de outro, o horário não coincide, tem tudo isso.”* O apoio que nós temos é dos profissionais da escola. Mas, cada um tem assim... o seu papel. Não dá para ele ficar lá o tempo inteiro lá na sala de aula... sabe... traduzindo para gente [...].” [Professora Sofia]

---

<sup>22</sup> Em consonância com a Lei nº 2.037, de 11 de julho de 1979 (SÃO PAULO, 1979).

Segundo a professora Sofia, o HTPC não possibilita encontro e/ou discussão dos professores sobre os casos de alunos com deficiência. No entanto, a professora Daniela, do ensino médio, tenha afirmado que tentou aprender Libras com a professora especializada.

*“Só que eu acho que tem que pensar o lado individual. Eu tentei. Eu tenho uma dificuldade motora etc. enfim. Eu não consigo aprender. Eu fico pensando assim, é... eu não sei inglês. Se aparecer um inglês aqui, eu não vou me comunicar com ele. Eu não gosto de inglês! Então eu respeito muito o surdo, muito, te juro tanto que eu me relaciono bem com eles. Mas, eu não tenho jeito [...] Não tenho dom para aprender os sinais. A Sabrina tentava ensinar. Eu chegava em casa, tentava fazer já não lembrava. Ela ensinava o nome dele, não sei. Eu ia fazer a chamada, eu tentava. Eles riam de mim porque eu nunca acertava! Eu não tenho coordenação motora. Você está entendendo? Então, é, tem que em levar também a aptidão individual. Porque quando eu me formei para ser professora não tinha isso. Não tinha! Porque, talvez se eu soubesse que eu teria que lidar com isso teria escolhido outra área, outra coisa! Entendeu? Não foi a profissão que me escolheu. Eu escolhi ser professora! Então eu me sinto muito mal ao saber que tem um aluno que está ali, como o Eduardo falou. Eu queria trabalhar com ele. Mas, por outro lado, tem o eu, Daniela.”* [Professora Daniela]

A professora Daniela também ressaltou a dificuldade de se identificar com o tema e de aprender a língua de sinais. A Resolução SE nº 11/08 (SÃO PAULO, 2008a) especifica que é atribuição do professor de educação especial, além do atendimento prestado ao aluno,

Art.13, III – integrar os conselhos de classes/ciclos/séries/termos e participar das HTPCs e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;  
 IV – orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns;  
 V – oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns;  
 VI fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade.

Observando as falas dos professores e comparando com o inciso V acima apresentado, percebemos que é pequena a possibilidade de o professor especializado oferecer apoio técnico aos professores da sala regular, pelo menos, não de uma maneira sistemática. O único momento em eles poderiam se encontrar é o HTPC, mas também é difícil conciliar um horário que seja comum a todos. Por isso, há um sentimento de desamparo por parte dos professores, por estarem em meio a essa situação, mas quase nada conseguiram fazer para mudá-la.

Para Carvalho (2006, p.115), as escolas precisam “criar espaços dialógicos entre os professores para que semanalmente, possam reunir-se em grupos de estudo e de troca de experiências”. Mas estabelecer diálogo com os familiares também deve ser o papel da escola para criar vínculos estreitos com as famílias, buscando a participação dos processos decisórios em relação à instituição de seus filhos.

### 4.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Os professores descreveram as condições de trabalho a partir dos temas saúde, formação continuada, avaliação de desempenho, além do último movimento grevista.

#### 4.3.1 Trabalho e saúde

Várias queixas dos professores apareceram em relação à questão de sua saúde, como se observa abaixo.

*“Eu, perto do Eduardo estou começando. Então, eu entendo o que ele está falando, porque ele está há muito tempo pelejando, mas já não tem mais voz como a colega do lado. [...] Eu tenho que ir toda semana na [fonoaudióloga]. Não posso ir, sabe por quê? Trabalho de manhã, de tarde e de noite. De manhã eu dou aula, não posso ir porque eles não liberam para [fonoaudióloga]. A tarde dou aula, não posso ir porque eles não liberam para [fonoaudióloga], a noite a [fonoaudióloga] não trabalha... Eu tenho que fazer no mínimo 20 sessões... Eu vou pegar uma licença de quantos meses? Eu vou faltar uma semana? Eu não posso, não posso porque eu vou perder bônus. Não posso porque isso vai atrapalhar na minha carreira, isso vai atrapalhar quando eu for pegar aula outra vez, que tem menos dias, outras pessoas pegam na frente. Está vendo a bola de neve?” [Professora Sabrina]*

*“Eu nunca faltei. Eu trabalho doente”. [Professora Sofia]*

*“É, por exemplo, também se você faltar, não pode fazer aquela prova por merecimento... Quem fez greve, dá pra ter uma ideia, porque fomos nós... Quem fez greve não pode fazer prova por merecimento... se você ficar doente... não merece... Não tem assistência médica, viu? A gente não tem assistência médica... É o SUS da vida”. [Professor Eduardo]*

Os professores falam da dificuldade de fazer tratamento de saúde devido aos dispositivos que impedem ausências do trabalho, tais como, por exemplo, perda do bônus e oportunidade de promoção.

O Decreto nº 52.054, de 14 de agosto de 2007 (SÃO PAULO, 2007d, art. 14, § 1º), que “dispõe sobre o horário de trabalho e registro de ponto dos servidores públicos estaduais da Administração Direta e das Autarquias, consolida a legislação relativa às entradas e saídas no serviço, e dá providências correlatas”, concede aos servidores o direito de, até o máximo de três vezes por mês, se retirarem temporária ou definitivamente durante o expediente, sem qualquer desconto em seus vencimentos ou salários, desde que não ultrapassem a duas horas, exceto nos casos de consulta ou tratamento de saúde.

Art. 14, § 2º – O servidor é obrigado a compensar, no mesmo dia ou nos três dias úteis subsequentes, o tempo correspondente à retirada temporária ou



definitiva de que trata o **caput** deste artigo na seguinte conformidade: 1. se a ausência for igual ou inferior a trinta minutos, a compensação se fará de uma só vez; 2. se a retirada se prolongar por período superior a trinta minutos, a compensação deverá ser dividida por período não inferior a trinta minutos com exceção do último, que será pela fração necessária à compensação total, podendo o servidor, a critério da chefia imediata, compensar mais de um período num só dia (SÃO PAULO, 2007d).

Os professores podem utilizar as ausências temporárias ou definitivas compensando-as conforme as normas especificadas. Entretanto, a compensação pode se tornar inviável aos professores que trabalham em mais de uma escola. Assim, no caso de necessidade de tratamento de saúde, eles devem assumir as faltas.

A Lei nº 2.815, de 23 de abril de 1981 (SÃO PAULO, 1981), estabelece, por meio do *Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE)*, entidade autárquica autônoma, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica e patrimônio próprio vinculado à *Secretaria de Gestão Pública do estado de São Paulo*, o atendimento aos servidores do estado de São Paulo, a saber: a) I - os funcionários e servidores públicos estaduais, os inativos, tanto do poder executivo e quanto de suas autarquias, legislativo e judiciário, bem como do tribunal de contas do estado, exceto os servidores que tenham regime previdenciário próprio e os membros da magistratura e do ministério público. Dentre as especialidades médicas, oferece a de Otorrinolaringologia, cirurgias, exames de diagnóstico e tratamento na área e de uma equipe de fonoaudiólogas para acompanhamento dos problemas de audição e voz [...]. Quanto à contribuição dos servidores, determina:

Art.20 – A receita do IAMSPE será constituída de: I - contribuição obrigatória de 2% (dois por cento), calculada sobre a retribuição total do funcionário ou servidor, apurada mensalmente e constituída, para esse efeito, de vencimentos, salários, gratificações “pro labore”, gratificações relativa a regimes especiais de trabalho e outras vantagens pecuniárias, excetuadas as parcelas relativas a salário-família, salário-esposa, diárias de viagens, ajuda de custos, auxílio-funeral, representação de qualquer natureza e equivalentes.

Em pesquisa<sup>23</sup> do *Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese)*, encomendada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do

---

<sup>23</sup> Documento completo: Boletim Conjuntura DIEESE/APEOESP nº 10, divulgado durante o XXIII Congresso Estadual da APEOESP, em 03 de dezembro de 2010, Serra Negra/SP. Destacamos que os dados analisados nesse documento não configuram uma amostra probabilística, e, por isso, não podem ser expandidos ao universo dos professores da rede pública de SP, mas nos apresentam alguns indícios da educação pública paulista

Estado de São Paulo (APEOESP), realizada com 1.615 pré-delegados que participaram, em setembro, dos encontros regionais preparatórios para o Congresso da entidade, foi constatado que o estresse foi diagnosticado como o principal fator que compromete a saúde docente. Os professores assinalaram que as situações que mais causam sofrimento no trabalho são a dificuldades de aprendizagem dos alunos (75,5%), a superlotação nas salas de aula (66,2%), a jornada de trabalho excessivo (60,1%) e a violência na escola (57,5%). Sobre o tipo de assistência médica utilizada, 50% dos professores disseram que utilizaram o IAMSPE; 30,7% tinham convênio médico particular; 21,4% tiveram acesso ao SUS; e 20,6% não responderam ao questionário (DIEESE, 2010).

Sobre o tema *Saúde e Condições de Trabalho* apresentado pelo Dieese (2010) os dados da pesquisa apontaram ainda:

63,6% dos ouvidos na pesquisa disseram lecionar acima de 30 horas semanais e 54%, para mais de 35 alunos por sala de aula. Para 55% dos professores ouvidos na pesquisa, a Lei 1.041 (que restringe a 6 o número de faltas médicas) é injusta; 35,4% revelaram ter deixado de comparecer a consultas médicas para não ficar com falta. Os índices apontados na pesquisa serão utilizados para reforçar a luta do Sindicato em defesa dos direitos da categoria.

A Lei Complementar nº 1.041, de 14 de abril de 2008 (SÃO PAULO, 2008b), “dispõe sobre o vencimento, a remuneração ou o salário do servidor que deixar de comparecer ao expediente em virtude de consulta ou sessão de tratamento de saúde”, considerando:

Art. 1º – O servidor público não perderá o vencimento, a remuneração ou o salário do dia, nem sofrerá desconto, em virtude de consulta, exame ou sessão de tratamento de saúde referente à sua própria pessoa, desde que o comprove por meio de atestado ou documento idôneo equivalente, obtido junto ao Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual - IAMSPE, órgãos públicos e serviços de saúde contratados ou conveniados integrantes da rede do Sistema Único de Saúde - SUS, laboratórios de análises clínicas regularmente constituídos ou qualquer dos profissionais da área de saúde especificados no Anexo que faz parte integrante desta lei complementar, devidamente registrado no respectivo Conselho Profissional de Classe, quando:

I – deixar de comparecer ao serviço, até o limite de 6 (seis) ausências ao ano, independente da jornada a que estiver sujeito, ainda que sob o regime de plantão, não podendo exceder 1 (uma) ao mês.

Com o limite referente ao número de seis faltas ao ano e uma ao mês, como o professor poderá realizar algum tratamento de saúde? Nesse caso, o professor deverá assumir as faltas quando houver essa necessidade, pois

Condições de trabalho são um dos elementos dentre a multiplicidade e complexidade de fatores que compõem o cotidiano escolar. Porém, entende-se que é elemento de base para o avanço de qualquer projeto que se pretende de qualidade. Ou seja, não se pode desconsiderar o contexto de vida do professor ao analisarmos sua prática pedagógica (CAIADO; CAMPOS; VIRALONGA, 2009, p. 4).

As autoras nos chamam a atenção de que na construção do diálogo com os professores há a necessidade de considerarmos as condições em que eles se encontram na escola e/ou na sala aula. Diante do que foi exposto pelos professores sobre as suas condições de saúde, e confirmado pela pesquisa da APEOESP, as condições de trabalho docente estão intrinsecamente relacionadas à prática pedagógica.

Outro aspecto que diz respeito às condições de trabalho docente está relacionado à formação continuada, considerando que a educação requer profissionais capacitados para lidar com a diversidade.

#### **4.3.2 Formação continuada**

A formação continuada tem se tornado uma capacitação profissional visando contribuir na prática pedagógica. Vejamos os excertos dos professores e as referências que trazem a este respeito.

*“No meu caso, tenho 50 aulas por semana, Estado e Prefeitura. Você já vem da semana correndo, chega na sexta você está exausto! Chegava em casa seis horas da tarde, na sexta-feira, depois de ter dado 11 aulas seguidas. Você vem aprender Libras. Você acha que você consegue pensar alguma coisa?[...] O problema é que era na sexta-feira à noite.” Agora queria continuar, prosseguir, não posso porque foi aberto de manhã.*” [Professora Francisca]

A esse respeito, a professora Daniela fez o seguinte comentário:

*“Não adianta eu entrar num curso para falar com ele porque eu estou pedindo além do que eu quero. Além do que eu gosto. Além do que tenho facilidade! É diferente falar assim, é vamos fazer um curso de História do que eu ir aprender símbolo. O ano passado ainda foi sexta-feira à noite! A capacitação! 33 aulas, dona de casa, família, sexta-feira à noite?”* [Professora Daniela]

Na percepção de Daniela, além da sobrecarga de trabalho, ainda se faz necessária a motivação do professor com o curso oferecido. A SEE-SP tem investido nesse modelo de formação continuada. A Resolução SE nº 62/05, de 9 de agosto de 2005 (SÃO PAULO, 2005), *dispõe sobre procedimentos para implementação das ações de formação continuada, no formato de curso e de orientação técnica.*

Os cursos oferecidos pela SEE-SP abrangem as “oficinas, vivências, encontros, fóruns, seminários, workshops, videoconferências, aulas, conferências, palestras ou outros”, podendo ser realizados também no exterior, presenciais ou à distância, desde que tratem de determinada unidade temática [...], art. 1º, I, e caracterizam-se como cursos de atualização, aperfeiçoamento ou especialização (SÃO PAULO, 2005).

Art. 2º, I – Curso de Atualização, aquele que tem como objetivo complementar a formação do profissional no respectivo campo de atuação, ampliando e aprimorando conhecimentos, com duração igual ou superior a 30 horas, promovido por instituições de ensino superior devidamente reconhecidas, órgãos da estrutura básica da Secretaria da Educação, entidades representativas de classe, instituições públicas estatais, instituições públicas não estatais e entidades particulares; II – Curso de Aperfeiçoamento, aquele que tem como objetivo a ampliação de conhecimentos em determinada(s) disciplina(s) ou área de estudos, desenvolvido, exclusivamente, por instituições de ensino superior, com duração mínima de 180 horas, conforme legislação vigente; III – Curso de Especialização, aquele que tem como objetivo o aprofundamento de conhecimentos em determinada área do saber, desenvolvido, exclusivamente, por instituições de ensino superior, com duração mínima de 360 horas, conforme legislação vigente (SÃO PAULO, 2005).

O outro formato, denominado “orientação técnica”, envolve uma “ação articulada ou reunião, de caráter sistemático ou circunstancial, que subsidie a atuação profissional na implementação de diretrizes e procedimentos técnico-administrativo e técnico-pedagógicos” referentes ao currículo da educação básica (SÃO PAULO, 2005, art. 1º, II). As atividades de cada orientação podem ser realizadas em horário regular de trabalho e ter a duração de quatro a oito horas diárias. Cabe à autoridade responsável pelas atividades da Orientação Técnica expedir o ato de convocação e a respectiva declaração de efetivo exercício, não comportando, sua realização, expedição de certificados previstos no art. 8º, I e II.

Os cursos ou orientações técnicas, quando “ocorrerem em horário de trabalho do educador, as autoridades responsáveis pela sua realização deverão atentar pelo não comprometimento da rotina do local de trabalho do profissional convocado” (SÃO PAULO, 2005, art. 9º). Haverá dispensa das atividades/aulas do turno diferente do professor convocado

quando “o local e ou horário do curso ou da orientação técnica inviabilizarem seu deslocamento em tempo hábil”, inciso I, e também quando a carga horária das atividades desenvolvidas e o tempo necessário para o deslocamento computarem o total da carga horária de trabalho diária a ser cumprida pelo participante em seu cargo/função, de acordo com a convocação, art. 10, II.

Além dessa proposta de formação, a SEE-SP também oferece apoio financeiro para os professores investirem em outro tipo de formação.

*“Teve um ano que eu fui fazer meu mestrado, eu consegui a bolsa, aquela que o governo oferece. Então eu tive a oportunidade de reduzir a minha carga [horária] para 24 aulas. Foi um ano ótimo! Porque eu tinha condições de estudar, tinha tempo para me dedicar, para fazer as coisas para os alunos. Então eu dava aula muito melhor.”* [Professora Bruna]

O curso o qual a professora Bruna se referiu está amparado na Resolução SE nº 86, de 28 de novembro de 2008, que regulamenta a concessão de bolsas de estudo, de mestrado e doutorado, aos professores estaduais<sup>24</sup>, com fundamento no artigo 9º do Decreto nº. 53.277, de 25 de julho de 2008.

A respeito da formação continuada destinada ao público-alvo da educação especial, a professora Sabrina observou:

*“É um curso que a diretoria oferece. Aliás, são dois cursos, um é online, só que é no período da manhã, é que nós falamos. Lembra? Que professor está disponível para frequentar um curso super legal, oferecido pela diretoria, online, com um surdo. Porém, a maioria dos professores trabalha. Muitos com três períodos: manhã, de tarde e de noite; mas, enfim, tem esse curso que é oferecido. O segundo curso é oferecido para escola polo de deficiência auditiva, que é aqui. Então é um curso de 30 horas na qual é frequentado uma vez na semana. Podem até fazer o primeiro e o segundo, só que se você não faz dele um uso diário, por mais que elas tenham os alunos, é muito diferente você ir lá e falar com o aluno uma palavrinha, duas, três, se você der uma aula para 40 ouvintes com dois surdos. Você não vai falar para os dois surdos o tempo inteiro! Você vai falar para os 40 o tempo inteiro. Então por mais que ela use da aula dela, de 50 minutos duas palavrinhas. o que ela aprendeu com duas palavrinhas? Nada! O que ele escutou? Nada! O que ele usou duas palavrinhas fora do contexto, às vezes, porque, vamos imaginar, ela sabe que isso aqui é cadeira. Ela pode falar [senta], ou então, ela vai falar assim: “lê”. Ele sabe que isso que é ler [mostra em LIBRAS]. Ela aprendeu o que? Palavras desconectadas do trabalho em si. Por que eles ensinaram o cotidiano, o dia a dia, o que vai lidar ali: falta, presença, faltou banheiro, água, a vestimenta. Mas não vai lidar com a matéria dela! Pergunta se eles ofereceram um curso de 30 horas em Artes, em Biologia, Inglês, Matemática?”* [Professora Sabrina]

<sup>24</sup> A concessão de bolsas de mestrado e doutorado também atende aos dispositivos da Resolução SE- 29, de 03/04/2009 (SÃO PAULO, 2009), e da Resolução SE- 17, de 22/03/2011 (SÃO PAULO, 2011).

A professora Sabrina assinalou um ponto central do ensino da LBRAS: o conteúdo desenvolvido nesse curso tem priorizado, de maneira geral, as atividades de vida diária e maneira geral para todos os professores. Em sua opinião, para que esse curso possibilitasse ao professor da classe comum do ensino regular a aprendizagem, ainda que não suficiente, de Libras, deveria atender às especificidades de cada uma das áreas de formação profissional e não ter como objetivo apenas apresentar os conteúdos relacionados à vida diária ao professor. O oferecimento de cursos de formação continuada, na área da deficiência auditiva, de acordo com a formação inicial dos professores, poderia até ser implementado pela SEE-SP.

O CAPE, que tem investido na formação continuada na área da educação especial, poderia realizar um projeto piloto na tentativa de viabilizar essa proposta. Esse órgão passaria a investir em cursos na área da surdez que poderiam fazer a diferença na prática pedagógica, porque os professores aprenderiam como apresentar o assunto de sua área aos alunos. É preciso que “a formação, inicial e continuada, do professor contenha conhecimentos da educação suficientes para que possa atuar junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, considerando a diversidade humana.” (PRIETO, 2000, p. 43). No caso, da formação continuada dos professores do ensino médio, na área da deficiência auditiva, a estrutura de curso oferecido, como foi revelado pela professora Sabrina, pode não conseguir atender a diferentes necessidades dessa formação.

No entanto, a Deliberação CEE nº 68/07 (SÃO PAULO, 2007c)<sup>25</sup> determina que “os sistemas públicos de ensino promoverão formação continuada de professores com vistas à melhoria e aprofundamento do trabalho pedagógico com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais”, art. 9º, parágrafo único. De acordo com essa legislação, o propósito da formação é oferecer conhecimentos mais aprofundados aos professores, mas nas condições em que os cursos e/ou orientações são oferecidas, este estudo nos mostrou que são abordados apenas os temas da educação especial, que são mais genéricos.

Em 2009, a SEE-SP continuou implementando, por meio de instrumentos normativos, o atendimento às necessidades da educação especial da rede estadual. A contratação do professor interlocutor para auxiliar o professor do ensino regular foi um desses instrumentos. Neste aspecto, quando foi discutida pelo grupo a questão do apoio profissional, a professora Sabrina disse:

---

<sup>25</sup> Estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições, com fundamento na Lei nº 7.853/1989 (SÃO PAULO, 1989), no Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999), na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001d) e com fundamento na Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001c), Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001b).

*“Mas, e aí? Vai lá à diretoria e reclama, e fica como começou. E o que a diretoria faz? O que o MEC faz? O que o nosso governo federal faz? Nada! Por que ele é contra qualquer outro tipo de educação! Ele acha que na sala de recursos... investe muito. Ele coloca computador aqui dentro, coloca materiais específicos e está de bom tamanho. Ah! Agora tem interlocutor para ajudar o professor. Com as propostas que ele tem... Não tem ninguém. Vai ver quantos interlocutores foram contratados. Um! Um interlocutor!”* [Professora Sabrina]

A contratação do *Professor Interlocutor* está prevista pela Resolução SE nº 38, de 19 de junho de 2009 (SÃO PAULO, 2009), que “dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais – Libras, nas escolas da rede estadual de ensino” desde que observadas as seguintes condições:

Art.1º – As unidades escolares da rede estadual de ensino incluirão em seu quadro funcional docentes que apresentem qualificação e proficiência na Língua Brasileira de Sinais - Libras, quando tiverem alunos surdos ou com deficiência auditiva, que não se comunicam oralmente, matriculados em salas de aula comuns do ensino regular.

§ 1º – Os docentes a que se refere o caput deste artigo atuarão na condição de interlocutor dos professores e dos alunos, nas classes e/ou nas séries do ensino fundamental e médio, inclusive da educação de jovens e adultos (EJA).

§ 2º – A admissão do docente interlocutor da LIBRAS/Língua Portuguesa assegurará, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, a comunicação interativa professor aluno no desenvolvimento das aulas, possibilitando o entendimento e o acesso à informação, às atividades e aos conteúdos curriculares, no processo de ensino e aprendizagem.

Para desempenhar a função de professor interlocutor, os interessados devem ter formação geral, ou seja, licenciatura plena, para atuar nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, ou curso de nível médio, com habilitação em magistério, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Exige-se ainda formação específica, como: a) diploma ou certificado de curso de graduação ou de pós-graduação em Letras – Libras; b) certificado de proficiência em Libras, expedido pelo MEC; c) certificado de conclusão de curso de Libras de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas; d) habilitação ou especialização em deficiência auditiva/audiocomunicação com carga horária de Libras (SÃO PAULO, 2009, art.2º. § 2º).

A SEE-SP tem procurado organizar os instrumentos normativos visando atender as necessidades de formação dos professores. Para Martins (2009, p.153), “a formação de professores é entendida como um *continuum*, como algo que deve ser empreendido ao longo da vida, sem que se estabeleça a previsão de um estágio final”. Segundo os professores, os cursos de formação continuada oferecidos pela SEE- SP não atendem às suas necessidades. Nesse aspecto, Mendes (2008) afirma que a

[...] formação de professores para o ensino regular, envolveria a implementação de mecanismos mais sistemáticos e institucionalizados de formação inicial para que se evitasse uma necessidade permanente de preencher lacunas com cursos de formação continuada, em virtude da falta constante de qualificação dos educadores para atuar com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais (p. 98).

De fato, a formação continuada oferecida para os professores do ensino médio e da educação especial na área de deficiência não tem atingido o objetivo de capacitá-los. Isso se deve porque, por um lado, esses cursos ocorrem no último dia da semana, durante a noite ou no período da manhã, e, por outro, as mudanças no cronograma desses cursos, de um ano para o outro, não permitem que os professores consigam se planejar ou mesmo continuar aqueles iniciados no ano anterior.

Outra questão que se coloca sobre a formação continuada no contexto da educação inclusiva é que “a aquisição de competências para gestão de inclusiva de uma classe só poderá ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva” (RODRIGUES, 2006, p. 307). Porém, o modelo de formação continuada adotado não tem possibilitado essa aquisição.

A expressão “formação continuada de docentes” por outro lado, tem sido usada para se referir a *qualquer* ação de formação professoras já atuando no campo, isto é, em escolas, e, em particular, nas salas de aula. Usualmente, tais ações de formação são realizadas por instituições de ensino superior (p. ex., em cursos de extensão) secretarias de educação conveniadas com universidades, setores públicos p. ex., secretarias estaduais e municipais e educação etc., ONGs (cujas ações são hoje mundialmente frequentes e reconhecidas como relevantes), ou mesmo organizadas por indivíduos ou grupos de profissionais que promovem cursos no setor privado [...] (FERREIRA, 2006, p. 228, *grifo do autor*).

Para a autora, essa forma de se investir em formação continuada pode não considerar as práticas de ensino e aprendizagem dos professores.

A aula inclusiva visa responder à diversidade de estilos de aprendizagem na sala de aula; então qualquer ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas de ensino e aprendizagem de professoras para a inclusão deve ajudá-las a refletir sobre formas de levantamento de informações sobre seu (sua) aluno (a)s e planejamento de diversas atividades que abranjam os estilos de aprendizagem individual [...] (FERREIRA, 2006, p. 228, *grifo do autor*).



Nota-se que os professores precisam de formação que lhes possibilite refletir sobre o seu cotidiano e a autora defende a necessidade de o professor aprender a construir sua prática pedagógica considerando o estilo de aprendizagem individual. Para tanto, a formação continuada do professor “deve fazer parte integrante da prática pedagógica e deve considerar suas condições de trabalho, bem como as demandas apresentadas por ele em sala de aula” [...] (MACEDO, 2010, p. 119).

Por outro lado, Prieto (2008), afirma que na formação inicial e continuada dos professores também é necessário considerar as interferências das políticas educacionais advindas do plano global.

Além da formação continuada, os professores fizeram referências à avaliação de desempenho proposta pela SEE-SP.

### 4.3.3 Avaliação de desempenho

A SEE-SP tem adotado um modelo de avaliação de desempenho na rede de ensino estadual. Sobre isso, os professores comentaram:

*“Olha, a prova de Artes, ... o conteúdo era todo de arte contemporânea e do que é passado hoje na sala de aula. Quem fez uma faculdade de Artes, e que não... ou que entrou há pouco tempo no estado, não teve muita experiência com esse material não fazia a prova? Então eu vi que essa prova do professor... foi uma prova para ver se você estava por dentro do material que está sendo aplicado nesses caderninhos ou não, tá? Eles falam assim: você usou esse material que nós mandamos? Então se você usou você conhece. Como é todo de arte contemporânea, o professor... ele tem que estar atualizado o tempo inteiro. Ele precisa realmente ter internet, o tempo inteiro... em Artes, eu não achei ruim, mas não é um material que qualquer professor aplica não...”* [Professora Sofia]

Há no depoimento da professora acima uma observação em relação ao objetivo da avaliação dos professores. Essa avaliação, segundo a ela, serviu para constatar se o currículo estava sendo empregado pelo professor conforme as exigências da SEE-SP. Além disso, o bônus oferecido aos professores também depende do desempenho docente de cada ano.

*“Em relação ao bônus eles também contam faltas. Então isso [também] é injusto, porque a avaliação é feita em cima dos alunos. Por exemplo, teve escola que os professores não ganharam... porque os alunos resolveram boicotar a prova com raiva da professora. Daí a escola inteira não recebeu. Além disso, pode acontecer, por exemplo, se for numa escola da periferia, uma escola que realmente... tem uma dificuldade, um problema social muito grande. E, se os alunos não vão bem, não fazem o que a escola... o governo está cobrando, os professores não ganham. Eu já vi escolas, por exemplo, que têm projetos, recebem teatros, os professores são envolvidos, mas a clientela tem uma dificuldade muito grande... e não ganharam nada. Teve escola que ganhou, de bônus, três mil, quatro mil, cinco mil e escola que trabalhou, ralou, e que tem projeto, que faz e tudo mais, não ganhou nada! Então quer dizer, é injustiça..., você vendo do lado político [ganha melhor, quem trabalha melhor],*

*só que em educação isso é muito longo prazo. Por exemplo, se eu sou pior..., mas eu só sou o pior porque eu não posso fazer a prova?” [Professor Eduardo]*

Para o professor Eduardo, esse modelo de premiar os professores e/ou as escolas não considera as diferenças e as desigualdades sociais. Quando se referia ao lema “ganha melhor, quem trabalha melhor”, na propaganda do PSDB, enfatizou que foi uma forma de padronizar a cobrança de resultados das escolas em relação à aprendizagem dos alunos. Entretanto, também serviu para controlar a assiduidade dos professores.

*“Não, conta tudo... mas você tem que ter pelo menos 80 por cento de frequência no ano. É, aí você não pode fazer a prova, até aí tudo bem, eu acho que [...] Ah! Tem isso, você não pode ficar doente.” [Professora Sofia].*

A professora Sofia se referia ao controle das faltas dos professores. Segundo a Resolução SE nº 66/08 (SÃO PAULO, 2008), que determina sobre a *Avaliação Especial de Desempenho*<sup>26</sup>, deverão ser considerados os indicadores de assiduidade para a classificação docente segundo o índice de frequência anual do servidor ao trabalho, exceto as faltas abonadas, conforme o quadro abaixo (Quadro 11).

**Quadro 8** – Critério de assiduidade anual do servidor ao trabalho.

|        |    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|--------|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Faltas | 0  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Pontos | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0  |

**Fonte:** Resolução SE nº 66/08 (SÃO PAULO, 2008).

A classificação dos professores realizada no ano subsequente será efetivada de acordo com o seu número de faltas do ano anterior. As seis faltas abonadas durante o ano não são consideradas para efeito de classificação docente, ou seja, é garantido ao professor esse direito sem prejuízo em sua classificação para atribuição de aulas.

A Resolução SE nº 98, de 29 de dezembro de 2009 (SÃO PAULO, 2009f, art. 9º, III), *dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do quadro do magistério*. Os professores titulares e contratados seguem critério quanto ao tempo de serviço, no campo de atuação da inscrição, de acordo com o seguinte critério de pontuação: a) na unidade escolar: 0,001 por dia, até no máximo 10 pontos; b) no cargo: 0,005 por dia, até no

<sup>26</sup> Conforme Decreto nº 52.344/07 (SÃO PAULO, 2007).

máximo 50 pontos; c) no magistério público oficial da SEE-SP: 0,002 por dia, até no máximo 20 pontos.

Esse documento estabelece, ainda, no inciso I que deve ser observada a classificação dos docentes estáveis e celetistas, bem como a dos demais ocupantes de função-atividade e dos candidatos à contratação, por campo de atuação, por áreas de disciplinas, por áreas da educação especial e também por habilitação e qualificação docente, segundo a situação funcional e também por tempo de serviço, por títulos e pelo resultado do processo de avaliação anual, em prova eliminatória, aos: a) docentes estáveis, especificados pela CF/1988 (categoria P); b) docentes estáveis, pela Consolidação das Leis do Trabalho (categoria N); c) docentes ocupantes de função-atividade, abrangidos pela Lei Complementar nº 1.010/2007 (categoria F); d) demais docentes ocupantes de função-atividade (categoria L) e candidatos à contratação. No entanto, aqueles professores classificados nas categorias L e O não configuram “a existência nem o tipo de vínculo empregatício.”

Não nos parece justo a classificação dos professores estaduais no que se refere às categorias L e O, uma vez que os professores prestaram o serviço à SEE-SP, mas sem garantia de vínculo empregatício. O magistério deveria ser mais valorizado para motivar o exercício dessa profissão. A realidade do professor da escola pública é muito desgastante: em muitos casos vivenciados durante as visitas na escola, ouvimos um quase “apelo” para conseguir lecionar. Os conflitos surgiam o tempo todo, o professor pedindo para o aluno parar de falar e o aluno, sem o mínimo de respeito, respondia mais alto que o professor. Além desses problemas, de política educacional, os professores da escola pública enfrentavam um inimigo quase “invisível” aos olhos dos alunos: a desigualdade social que impossibilita qualquer identificação com a educação para a transformação. São muitos os aspectos que interferem no ato educativo, e, ainda sem o professor ter a garantia de emprego no próximo ano, como lecionar buscando a melhoria da qualidade da educação? A avaliação de desempenho deve considerar as condições de trabalho e de carreira do professor. O desenho da classificação docente, a premiação e o bônus parecem ser medidas “punitivas” para atenuar os problemas de acesso e permanência da educação paulista.

Além disso, essa prova não mensura a qualidade de educação. O principal objetivo é o controle de frequência do professor. Desde que ele consiga obter um resultado satisfatório na prova e que não tenha faltado durante o ano letivo, receberá o aumento em seus vencimentos. Se quisermos avançar na qualidade da escola pública, as condições e as formas como são realizadas as práticas pedagógicas devem ser consideradas como critérios de avaliação de desempenho docente.

Diante dessa nova proposta, a SEE-SP poderá rever algumas medidas referentes às condições de trabalho do professor, bem como o processo de avaliação de desempenho e a situação dos professores contratados, que respondem por 43,3% dos profissionais da educação paulista. O conjunto desses problemas eclodiu no movimento da categoria por melhores condições de trabalho e saúde, pela valorização da educação e do magistério público.

#### 4.3.4 Movimento pela educação paulista: “Estamos em greve!”

Podemos entender o contexto do movimento discutindo sobre a questão salarial. Sobre esse ponto, a professora Sofia comentou:

*“Tem muita programação, o SESC tem muita, barato, mas eu só vou nesse tipo de programação, que é de graça ou que paga pouco. Não... porque eu acho que vale... Inclusive quando estava àquela lei do professor, que pagava a metade, no outro dia eu já paguei metade. Eu adoraria pagar o preço que vale, mas já que eu não tenho condições, então eu vou pagar metade. Eu adoraria não precisar de nada disso [...]”* [Professora Sofia]

A professora Sofia disse que a situação salarial dos professores é crítica. O professor, normalmente, “depende de benefícios” para poder investir na sua formação cultural. O professor Eduardo concordou com a observação da professora Sofia e confirmou a posição da categoria durante a última greve. Destacou a desvalorização salarial e reivindicação dos professores à SEE-SP, em 2010.

*“Foi. Eles começaram há mais de um ano para chegar nesse ponto. Não tinha mais condições... Estava saindo do governo, então vamos para rua para ver se melhora. [...] Eu acho assim que pelo menos estar ouvindo o professor. Na nossa realidade aqui o professor não está estimulado. Ele acaba de vir de uma greve que foi derrotado... a mídia [e] o governo só falaram mal dos professores. De repente, de está ouvindo o professor e o professor se colocando. É, mas a gente vive num país que só tem palpiteiro. É só falam mal do professor. Só falam mal da educação. Você está vendo como... esta! [...] Mas, se você pegar toda a mídia... uma vez, eu acordei de sábado de manhã, o [locutor] falando que o professor era vagabundo, que devia voltar para sala de aula. A mídia inteira falando em cima do que o governo acaba passando. A gente só vê palpiteiro. De repente, você está aqui está ouvindo realmente quem está ali, em contato, na sala de aula, que é uma situação... realmente grave.”* [Professor Eduardo]

O professor Eduardo fez uma descrição da profissão e de sua participação na greve e de como o professorado foi visto pela sociedade, pela mídia enfim. Mas deixou claro que a SEE-SP precisa ouvir a categoria. Em 16 anos na gestão do estado, o PSDB tem sim a responsabilidade de construir um espaço de diálogo com os professores da rede estadual de ensino.

Sobre a greve a Professora Sofia discutiu:

*“[...] É eu, no caso, que eles falavam nessa greve,... é política essa greve”. Eu falei não. A minha não é política. Eu quero melhor salário. Eu ganho muito mal... Eu quero melhores condições para trabalhar e eu estou [em] greve por essa razão. Aliás, foi mais de um ano chamando a gente para greve...? Não tinha mais condições... É isso. Eu não vou por política [vou para] melhorar o meu salário e a qualidade [da educação] Não chega a mais que 10 [reais a hora aula]. Para eles [os pais] nossa, um salário desses! ... mas para um padrão de professor, vida de professor...!”* [Professora Sofia]

O fato de a greve ter acontecido justamente quando o candidato José Serra - então governador do estado de São Paulo antes de iniciar o período de campanha eleitoral na disputa para a presidência da república - pode indicar que a mesma teve como objetivo prejudicar o candidato. O professor Eduardo destacou que os professores foram “castigados” devido à adesão ao movimento.

*“Não. Nós fomos castigados e isso vai ficar no nosso prontuário... Essas faltas, a gente vai ter que vir aqui repor, aos sábados, vai ter que repor nas férias. Na verdade além de estudar [para as provas]. Esse castigo é que você vai ficar com essa falta no prontuário, isso vai ser marcado na sua vida profissional... Além de todos os problemas o professor foi castigado. Não foi ouvido, foi prejudicado [...] Nenhum momento, não teve nenhum [momento] atendido... descontaram 15 dias do meu salário, então quer dizer recebi quase metade do meu salário. Então foi só tudo estímulo, todo estímulo é para você não ser crítico. Para você [não]reivindicar seus direitos, porque greve é um direito do trabalhador... a gente só perdeu na verdade... só aumentou o salário daquele que não fez a greve... que não falta [e]que fez a prova. [...] Estavam [na reivindicação] a diminuição da carga horária, melhoria salarial, melhoria de condições do trabalho para o professor...”* [Professor Eduardo]

O movimento grevista dos professores repercutiu na mídia de forma negativa, e, conforme a descrição apresentada pelo professor Eduardo, podemos entender o período de reivindicações por melhores condições de trabalho e qualidade da educação foi bastante complexo. A questão de atrelar a prova condicionada ao dia trabalhado mais a prova por merecimento também indica um reconhecimento na carreira, mas, também é uma forma de controlar ou até inibir qualquer movimento da categoria. A professora Júlia fez referência sobre essa situação quando disse:

*“Porque uma forma de aumento é a prova. Então quem tiver aumento... [tem] lazer... cultura... Aquele que tem capacidade de fazer a prova, ganha melhor, professor melhor preparado ganha melhor...”* [Professora Júlia]

A afirmação da professora está relacionada à propaganda veiculada na mídia pelo governo de São Paulo e mais uma denúncia: o controle sobre os professores referentes aos

critérios de assiduidade à avaliação de desempenho. Isso também implicou na percepção dos pais dos alunos em relação à greve dos professores.

Sobre o apoio dos pais em relação à greve o professor Eduardo comentou:

*“[...]porque assim, cada, infelizmente [é] assim, cada vez mais o que manda no nosso país é a edição. É a mídia. O que a mídia faz? Ela não mostra aquilo que está acontecendo! Daí o que manda é a edição que é feito naquela mídia. E como os pais são informados através daquela mídia, acaba tendo uma visão deturpada e muitas vezes influenciada porque a mídia só [prejudicou a] gente. Então é muito comum, você ver os pais que acham que o professor é vagabundo, que o professor não quer trabalhar. Não teve um pai que foi assim: ... eu estou com vocês. Eu estou do lado de vocês para o que vocês precisarem. Eu não vi participação nenhuma, muito pelo contrário, o que a mídia falava você vê o aluno repetindo aqui, tanto que na reposição: [o aluno falou] quem fez a greve foram vocês, porque a gente tem que ficar repondo? Ainda a gente sofre a humilhação do aluno. Para eles é um bom salário.” [Professor Eduardo]*

Para o professor Eduardo, a mídia em relação à greve dos professores, infelizmente, divulgou uma visão parcial sobre os fatos. A repercussão das notícias favoreceu a pressão do governo e também induziu a opinião pública, principalmente os pais e alunos, a assumirem uma posição contrária aos professores. Todo movimento para atingir o seu objetivo precisa conjugar interesses. O problema é que os pais veem o estado como assistencialista. Os pais precisam entender que essa escola é pública, mas não é gratuita. Enquanto persistir essa visão hegemônica, será muito difícil os pais apoiarem qualquer movimento dos professores da escola pública. E, com isso, os seus filhos continuam tendo uma escola baixa qualidade. No momento em que os pais se organizarem e se manifestarem contra essa escola excludente e começarem a reivindicar do estado um serviço de qualidade para seus filhos, a situação poderá começar a ser resolvida. O paradoxo é exatamente esse: se por um lado qualquer sinalização de mudança na escola depende da participação dos pais, por outro lado, são “levados” a defender o estado como assistencialista. Nada justificativa um aluno ficar 17 anos na escola sem aprender com a alta taxa de impostos cobrados da sociedade. A educação é um direito, então os pais precisam se ater a isso.

Além de todos esses problemas, a professora Sabrina mencionou outras situações que se inserem no cotidiano da escola pública.

*“Porém, contudo e, no entanto, o que eu sinto assim [que] a educação... não está só difícil por todo esse mau salário que dificulta-nos financeiramente que é da parte governamental. [Mas] também está muito difícil em nível de alunos. A nível dessa turma de 10 anos, de 8 anos para cá. E cada vez a tendência é piorar, não sei se por nível de estrutura familiar. Hoje... a maioria dos nossos alunos não tem. Não sabe o que é isso. Não vive uma estrutura familiar e já chega com grandes questões: aprendizado... sociais... emocionais... inclusão. Então assim, aglomeraram muitas questões dentro de uma mesma sala de aula. Salas numerosas, impossível de trabalhar com uma sala [mais] que 30... 38, 37... com aluno de inclusão...” [Professora Sabrina]*

O papel do estado é garantir o acesso à educação e dar condições de execução. Na modalidade educação especial, há a questão do número de alunos por sala de aula que precisa ser revisto em todos os níveis e modalidades de ensino se a intenção for possibilitar a apropriação de conhecimento. Se essas questões não forem consideradas, não existirá “educação para todos”. O que pode ocorrer ou já acontece é a “seleção escolar” em que aquele que tem condições de aprender e acompanhar as atividades segue nos estudos, enquanto os outros abandonam a escola.

Em relação aos professores o quadro do magistério paulista registrou 221.670 profissionais na rede estadual. Deste total, 56,5% (125.264) eram efetivos e 43,5% (96.406) eram ocupantes de função atividade (OFA), professores contratados. Entre os professores de educação básica I (PEB I), eram efetivos 46,3%. Os professores de educação básica II (PEB II), o percentual de professores efetivos foi de 57,1%, conforme dados registrados pelo Dieese<sup>27</sup>, no primeiro trimestre de 2010. Tendo 43,5% de professores contratados, o estado adquire uma força política na gestão da educação pública articulando-a aos seus propósitos políticos.

O Dieese (2010) calculou o salário base do professor da SEE-SP e o salário mínimo necessário<sup>28</sup>. O salário que um professor - PEB I com uma jornada de 24h recebia em 2010 era R\$ 821, 25. O Dieese considerou que, nas condições de trabalho as quais estava condicionado, o salário desse professor deveria ser de R\$ 1.295,79. Para o mesmo professor, mas com uma jornada de 40h de trabalho, o valor salarial base era de R\$ 1.368,75. O Dieese considerou necessário o valor de R\$ 2.159,65.

O índice de salário base do professor de educação básica - PEB II, com 24horas semanais, foi de R\$ 909,32, muito diferente do piso divulgado pelo Dieese/abril, isto é, R\$ 2.257,52. Em agosto, considerando as mesmas condições, o índice de salário base do PEB II foi de R\$ 950,70, bem abaixo do piso de R\$ 2.023,89, estipulado pelo Dieese/agosto. Em outubro, o salário base era de R\$ 950,70, também inferior ao piso de R\$ 2.132,09, analisado pelo Dieese/outubro (APEOESP, 2010c).

---

<sup>27</sup> SEE-SP - CIE – Centro de Informações Educacionais, elaboração Subseção – Dieese/ APEOESP.

<sup>28</sup> O salário mínimo necessário é calculado pelo DIEESE mensalmente e toma como base uma família composta por um casal com dois filhos, de modo que estes consomem como um adulto, resultando em uma família de três pessoas. Considera a cesta básica mais cara realizada no mês de referência e, a partir disso, calcula qual o salário necessário para uma família de três adultos suprir suas necessidades, segundo os preceitos da Constituição Federal de 1988 (Dieese, 2010).

A questão salarial dos professores foi um dos motivos que desencadeou a greve no início do ano letivo. A APEOSP reuniu 10 mil professores na Praça da República, em São Paulo no dia 5 de março de 2010. Na ocasião, a categoria aprovou um movimento intitulado *Estamos em greve! Pela dignidade do Magistério e pela qualidade da educação*, por tempo indeterminado, a partir de 08 de março de 2010. O sindicato apresentou as seguintes reivindicações: a) reajuste imediato de 34,3%; b) incorporação de todas as gratificações, extensiva aos aposentados; c) plano de carreira justo; d) garantia de emprego; e) contra as avaliações excludentes - provão dos ACTs e a avaliação de mérito); d) revogação das leis nº 1.093, nº 1097, nº 1.041 - as leis das faltas; f) concurso público de caráter classificatório; g) contra municipalização do ensino; h) contra qualquer reforma que prejudique a educação em todos os níveis (APEOESP, 2010a).

Conforme informações do Fax Urgente, nº 28, de 10 de março de 2010, a APEOSP informou que 60% dos professores estavam em greve, em todo o estado de São Paulo. Nesse período, houve a preocupação com a demissão dos professores contratados devido às faltas no trabalho. Por isso, o sindicato enviou quatro modelos de requerimento endereçados aos professores e aos responsáveis pelas subsedes da categoria para serem devidamente assinados pelo diretor de escola. Esse documento expressava as garantias legais a fim de resguardar o emprego e o direito de os profissionais participarem do movimento (APEOESP, 2010b).

- a) Modelo de requerimento 1. Destinado aos professores da “Categoria O” que estavam sendo ameaçados de terem os seus contratos rescindidos;
- b) Modelo de requerimento 2. Destinado aos professores em estágios probatórios ou designados como vice-diretor, professor coordenador pedagógico (PCP) que estão sendo ameaçados por conta da adesão ao movimento grevista;
- c) Modelo de requerimento 3. Para as subsedes da APEOESP protocolarem junto às diretorias de ensino ou escolas quando houver notícia da contratação de professores eventuais ou da admissão de professores sob qualquer fundamento, para a substituição de professores grevistas.
- d) Modelo de requerimento 4. Para as subsedes protocolarem junto às diretorias de ensino ou às escolas, quando os professores forem impedidos de entrar nas escolas para realizar o comando de greve.



Pelo teor dos requerimentos, podemos perceber que havia pela SEE-SP argumentos para reprimir a greve até ameaçando a demissão dos profissionais em situação funcional mais vulnerável. Os professores contratados não poderiam ultrapassar o limite de 15 dias consecutivos de ausência. Para tanto, o sindicato orientou aqueles professores que se encontrassem nessa situação deveriam quebrar o período de faltas e voltar ao trabalho, no 16º dia, ou seja, como a greve começou no dia 5 de março, eles teriam que trabalhar no dia 26 daquele mês (APEOESP, 2010b).

Além disso, também foi necessário resguardar o direito à greve vice-diretor e do professor coordenador e até para os responsáveis pelo comando do movimento tomar conhecimento da contratação de outros professores para substituir aqueles que estavam em greve e adentrar nas escolas.

O aspecto político da greve destacado pelos professores devia-se ao fato de que o Secretário da Educação do estado de São Paulo, Paulo Renato Souza, ter afirmado no jornal *Folha de São Paulo*, de 25 de março de 2010, que “essa greve é desde o começo, eleitoral. A greve foi decidida em dezembro” (SEABRA, 2010).

Essa afirmação tem fundamento na situação política da presidente da APEOSP, Maria Izabel Azevedo Noronha. Naquele período ela estava filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT) e, seu antecessor, Carlos Ramiro Castro, era suplente do senador do Eduardo Suplicy, do mesmo partido político. Apesar dessa observação a presidente negou qualquer possibilidade de a greve ser eleitoral e destacou: “o governo não abre canal para a negociação. O que é lamentável” (SEABRA, 2010).

A polêmica sobre o confronto entre PT e o PSDB, na disputa eleitoral pela pasta estadual e pela presidência, enfraqueceu o processo de reivindicações dos professores. No dia 6 de dezembro de 2010, a APEOESP veiculou, na *website*, o Fax Urgente intitulado *XXII Congresso Estadual Aprova Plano de Lutas*, destacando a participação dos professores no movimento realizado (APEOESP, 2010d).

O Congresso fez uma avaliação positiva da atuação da atual gestão da APEOESP, assim como avaliou positivamente a greve que realizamos no primeiro semestre de 2010, levando em conta a correlação de forças, a truculência e intransigência do governo e a capacidade que tivemos de denunciar à opinião pública, não apenas do Estado de São Paulo, mas de todo o Brasil, a real situação das escolas estaduais, interferindo na conjuntura brasileira.

O desafio à política educacional adotada pela SEE-SP será o de garantir melhores condições de trabalho dos professores. Mas em 16 anos de governo PSDB, o que foi feito para a educação pública paulista? A política de gratificação continua para aumentar as despesas com a folha de pagamento dos inativos da categoria. Se a gratificação não oferecesse vantagens a SEE-SP com certeza, tal medida não seria adotada. E, a realidade dos professores contratado não se altera.

[...] o professor OFA não tinha garantia e, não tem até hoje, de aulas durante o ano todo, ou no ano seguinte; nem garantia de ter sua jornada completa. As aulas eram atribuídas pela Diretoria de Ensino, obedecendo ao critério de classificação: escolhem primeiro os inscritos com maior pontuação. Quando o vínculo empregatício era interrompido, o professor perdia seus direitos.” (BARROS, 2008, p.120).

Para a APEOESP, a política educacional do estado de São Paulo retrata a posição do então secretário da educação “o que ele quer, mesmo, é implementar a tal promoção por mérito, que deixa no mínimo 80% dos professores sem reajuste e sem estímulo para a categoria sob pressão”. Segundo a categoria, a greve durou 35 dias e precisou terminar pela falta de negociação da SEE-SP, como consta:

A greve do Magistério público paulista, iniciada no dia 5 de março e suspensa em 8 de abril, rompeu o cerco da mídia e expôs a real situação da rede estadual de ensino e dos professores no Estado [...] Após mais de trinta dias de assembleias, passeatas, manifestações e muitos debates nas escolas, nas câmaras municipais e na mídia, a greve foi suspensa devido à forma truculenta como o governo tratou o movimento, com repressão, ameaças, demissões e falta de perspectivas de negociação (APEOESP, 2010b, p. 5).

Atualmente, dos 221.670 professores 96.406 eram OFA e a forma de contratação continua a mesma. Então, a participação dos professores na greve também pode ser caracterizada como política. Se, por um lado, a democracia é um espaço sem consenso onde cada discurso produzido serve à ideologia dominante, neste caso, o estado se fortalece pelas condições de trabalho do professor e acaba enfraquecendo qualquer possibilidade de sucesso do movimento. Os professores, ao retornarem ao trabalho, não conseguiram negociar melhores condições de trabalho com a SEE-SP. Por outro, a organização de movimentos esporádicos não consolida o movimento de luta dos professores.

Apesar do movimento não sido efetivado por mais tempo, a categoria conseguiu a retiradas das faltas dos prontuários. Além disso, o sindicato informou aos professores, o reajuste salarial de 42,2%, proposto pela SEE-SP, no período de quatro anos. A primeira parcela de 13,8% será paga em 1º de julho deste ano e as demais parcelas de 10,12%; 6% e 7%, respectivamente serão pagas, respectivamente, em 2012, 2013 e 2014 (APEOESP, 2011).

A discussão da escola pública envolve também a participação dos alunos. A fala dos alunos com deficiência entrevistados nos trouxe questões importantes referentes às condições de permanência na escola pública. O acesso é uma etapa da educação escolar. Para cumprir sua função, a escola deve garantir que o aluno nela permaneça e, quiçá, tenha garantido as condições para se apropriar do conhecimento escolar com vistas a participar socialmente.

#### 4.4 CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA

Para permanecer na escola os alunos precisam ter acessibilidade e direito de locomover-se em diferentes ambientes. Manzini (2005) afirma que o “termo acessibilidade parece refletir algo mais concreto, palpável” [...]“que podem ser vivenciadas nas condições concretas da vida cotidiana, ou seja, a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado”, pois se podem criar “condições de acessibilidade para que as pessoas possam ter acesso a determinadas situações ou lugares” (p. 31-32). As condições de acessibilidades que envolvem a estrutura física das “instituições, como escolas e universidades devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma atitude de luta contra a exclusão” (MANZINI, 2005, p.32).

O Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009b), reconhece a importância da acessibilidade às pessoas com deficiência estabelecendo:

Art. 9-1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros [...]

Conseguir comunicar-se com os professores e amigos também se constitui como uma das condições de permanência na escola, bem como para se apropriar do conhecimento.

Portanto, acessibilidade à escola seria a possibilidade de ingressar e ter as condições para compreender e alcançar os objetivos propostos no processo educacional. Assim, pode-se entender que acessibilidade seriam os meios necessários para que as pessoas com deficiência superem as barreiras que encontram na vida social e no contexto escolar. O conceito de acessibilidade abrangeria desde a definição de políticas públicas até os recursos mais simples que o professor possa utilizar em sala de aula para superar as barreiras que impedem seu aluno com deficiência de aprender. Em outras palavras, ao se pensar em acessibilidade na escola, a partir deste documento, pensa-se nos meios físicos, de informação e comunicação que visam à formação humana. Ou seja, pode-se refletir sobre o ingresso, a permanência e a apropriação do conhecimento escolar (CAIADO, 2009, p. 334).

Para tanto, assegurar acessibilidade nas edificações torna-se um dos primeiros passos para garantir a permanência na escola.

Apresentaremos a partir da próxima seção uma discussão pautada nas opiniões dos alunos.

#### **4.4.1 Acessibilidade nas edificações**

Os alunos fizeram referências à acessibilidade nas edificações, nos transportes e na comunicação. Quanto às edificações Marcelo destacou:

*“[...] E a entrada que eu entro excluído. Entro por aquele portão ali, sozinho. Não entro por aqui por onde todo mundo entra [...]. Não tem rampa! Pelo tamanho dessa escola, não tem um banheiro adaptado! É horrível! Tem que encostar ali[...] Não tem como descer para quadra. [...] Tudo na [está comparando a escola estadual EE-1 com outra escola estadual] tinha acesso. Sala de mídia tinha acesso. Aqui, quando tem [filme], eu tenho que alugar o vídeo e assistir [em casa]. Eles vão lá e assistem e a minha amiga me fala o que eles assistiram. Não tem como eu ir. É lá em cima. Fico sozinho na sala.” [Marcelo]*

Ao apresentar seu ponto de vista descrevendo as edificações da escola estadual, ele destacou a falta de acessibilidade à quadra esportiva e à sala de mídia e, principalmente, a falta de um banheiro adaptado às suas condições especiais na escola. Diante dessa problemática, percebemos que a acessibilidade deve ser garantida desde os ambientes da área pedagógica, as salas de aula e de informática, os laboratórios, as salas de aula prática, a biblioteca e os centros de leitura ou de multimídia até os espaços administrativos como diretorias, secretarias, salas de professores, de coordenação e de orientação pedagógica. Os refeitórios, as cantinas, as cozinhas, os sanitários e outros ambientes também devem ser

acessíveis. Além disso, não devem ficar de fora desse processo de adaptação e acessibilidade do aluno especial as áreas esportivas e de recreação, bem como as áreas culturais que compreendem quadras e ginásios esportivos, salão de jogos etc. (DURAN; PRADO, 2006).

Para garantir a acessibilidade deve-se atender em primeiro lugar às necessidades dos alunos.

Rampas e banheiros adaptados não são suficientes para que os princípios do desenho universal sejam consolidados. Assim sendo, para ir além da exigência das normas técnicas e atender às necessidades de alunos com diferentes tipos de deficiência, é imprescindível o estudo detalhado das necessidades do ambiente escolar (MACHADO, 2007, p.108 ).

Podemos considerar que para garantir acessibilidade, o ambiente escolar precisa atender às necessidades de diferentes tipos de deficiência, por isso faz-se necessário o estudo do ambiente escolar. A construção de rampas e banheiros podem não atender à diversidade, caso não seja feito um prévio estudo das condições físicas do lugar. A acessibilidade deve ser para todos e em todos os espaços.

No que se refere à acessibilidade nos transportes, Aline fez o seguinte comentário:

*“[...] É que o ônibus dá uma volta muito longe para chegar aqui”.* [Aline]

Percebemos nesse depoimento uma preocupação da aluna para frequentar a sala de recursos no período inverso, no que refere ao trajeto entre a sua residência e a escola estadual que oferecia o atendimento na sala de recursos, no contraturno.

Para Luciana, que frequentou a sala de recursos nessa escola estadual em 2009, as condições de acessibilidade eram diferenciadas.

*“Sabe? Eu ficava direto. Eu vinha de manhã daí eu ficava até as três. Eu vinha de carro de manhã e voltava de tarde, voltava a pé [...]”* [Luciana]

Não está explícito que a Luciana “desistiu” da sala de recursos pela falta de transporte escolar. Poderíamos considerar que a permanência na sala de recursos estaria garantida uma vez que a aluna só precisaria aguardar, na mesma escola, o seu horário de atendimento, pois não haveria a necessidade de se deslocar para outra escola. A Luciana passou por essa experiência e, durante cinco anos nessa escola, estudou apenas um ano na sala de recursos.

Esse fato sugere outras explicações. Uma justificativa pode ser referente à garantia de acessibilidade nos transportes. Porém, o que pode interferir também na permanência do aluno na sala de recursos diz respeito à questão da merenda escolar.

Garantir o direito à educação para todos também envolve oferecer condições de acessibilidade nos transportes para os alunos de diferentes níveis de ensino. Os alunos com deficiência atendidos na sala de recursos, às vezes, têm necessidade de transporte e de merenda escolar, principalmente, para aqueles que estudam em outras escolas ou vem de outros municípios. Essa discussão pode inferir uma proposta de adequação dos programas de transporte escolar e da merenda escolar como um direito, não como um benefício, para possibilitar condições de permanência dos alunos com deficiência no ensino médio e na sala de recursos, no contraturno.

#### 4.4.2 Acessibilidade nas comunicações

A respeito da acessibilidade na comunicação, os alunos apresentaram-nos alguns relatos e vivências que marcaram as suas necessidades na sala de aula regular do ensino médio. O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009b), determina que o estado deve adotar medidas para facilitar o aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares, segundo o art. 24, item a. Sobre essa questão, os alunos fizeram as seguintes referências.

*“A professora, eu já avisei para não fazer palavra de costas. Eu já avisei que sou surda que é para fazer a leitura separada comigo. [...] Porque a professora fala, fala e eu não consigo acompanhar. Eu quero ajuda de um intérprete. [...] Eu me sinto perdida na sala por que não tem intérprete.”* [Aline]

Aline sinalizou a sua dificuldade para se comunicar com os professores do ensino médio. Pontuou sobre a necessidade de mudança nas estratégias didáticas quando professor precisa se dirigir a classe considerando o aluno com deficiente auditivo na sua turma.

Luciana também fez ressaltou sobre a comunicação na sala de aula.

*“Depende. Matéria assim para mim não... não consigo entender, sabe... Eu sento na primeira carteira e às vezes o professor... fala baixinho... eu não consigo escutar, sabe?”* [...] [Luciana]

Nesse depoimento, a comunicação entre aluno e o professor do ensino médio também acabou sendo prejudicada. Pode ter acontecido pelo desconhecimento do professor sobre a deficiência da aluna. Mas, a opção da aluna em não expor-se na sala de aula no ensino médio também fez com que a comunicação não ocorresse.

As situações descritas por Aline e Luciana indicaram que medidas simples adotadas pelos professores do ensino regular, como falar de frente para elas, poderiam contribuir para

uma melhor compreensão da aula. Por isso, para que, nós professores, tenhamos como base a construção das práticas pedagógicas inclusivas, devemos “usar a criatividade, de aproveitar os dados da realidade de cada aluno, caso pretenda que o tema abordado tenha qualquer significação para eles”. Isso é a maior parte do que nós precisamos para ensinar em uma sala inclusiva (ARANHA, 2005, p.24-25). Essa observação pode provocar reflexões para nós professores de maneira geral. Os limites impostos nas comunicações exacerbam os nossos entraves para realizar práticas pedagógicas considerando não só as deficiências, mas a diversidade de alunos da sala de aula.

#### 4.4.3 Participação nas atividades na sala de recursos

As atividades desenvolvidas na sala de recursos podem colaborar com a aprendizagem dos alunos surdos e têm por objetivo complementar ou suplementar os estudos desenvolvidos na sala regular. Os alunos mencionaram aspectos referentes às atividades escolares na sala de recursos. A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* orienta que, neste ambiente, os alunos devem aprender a língua de sinais, códigos aplicáveis, tecnologia assistiva para complementar as atividades da sala regular (BRASIL, 2008a).

Vale destacar que a modalidade de educação especial na SEE-SP defende que, em geral, esse trabalho compreende a adoção de novas metodologias de trabalho em sala de recursos específicos (SÃO PAULO, 2008, art. 8º).

Aline foi alfabetizada no ensino regular e começou na sala de recursos na escola estadual quando estava na 2ª série do ensino fundamental. Quando lhe foi perguntado sobre as atividades desenvolvidas na sala de recursos, ela respondeu:

*“Porque aprende novas palavras. É mais fácil por causa da Libras. [...] Porque tem a leitura e eu entendo mais fácil... por que aqui tem a língua própria de sinais, então é mais fácil aprender [...] Eu trago as matérias que eu não entendi: Filosofia, Biologia, dá trabalho para fazer, eu trago... É ajuda nas tarefas que tem mais dificuldade.”* [Aline]

A professora especializada auxiliava na resolução das atividades da sala regular. Em relação aos conteúdos que tinha mais facilidade ou dificuldade na sala de recursos, Aline respondeu:

*“Filosofia, porque é texto fácil para... entender... É o Português, tem palavras que eu não conheço... mais difícil Português.”* [Aline]

O conteúdo que mais gostava de aprender na sala de recursos era Filosofia e o que tinha mais dificuldade eram os conteúdos referentes à Língua Portuguesa. Ela também nos trouxe algumas evidências em relação à frequência nos atendimentos:

*“Não falto. Às vezes o tempo está ruim, chuva forte ou eu posso estar doente.”* [Aline]

A experiência da aluna Luciana na sala de recurso não foi regular. Ela foi alfabetizada no ensino regular e, desde a 5ª série, estudava em escola estadual. Tinha aula na sala de recursos, na 1ª série do ensino médio. Ela também nos revelou como eram as aulas desenvolvidas na sala de recursos.

*“Tinha muita dificuldade, mas me ajudaram bastante. Porque ano passado eu precisava de História. Porque eu sempre tirei nota vermelha em História... Porque eu não gosto... eu acabo ficando sem interesse e aí... Agora no terceiro e último bimestre eu fiquei com seis, sete, assim... Ajudava... bastante [...] Uma coisa. Não tava muita bagunça na sala, então você conseguia. Ela te dava total atenção assim. Daí ela conseguia me explicar e eu entendia. É porque eu tinha vergonha de perguntar... e aí que acaba... e na sala, como só tinha eu, então... daí eu fazia... Ela me explicava tudo certinho[...] É assim toda matéria que era dada trazia para a aula de recursos. Ela vê e explicava de novo.”* [Luciana]

Diante disso, percebe-se que as atividades na sala de recursos também ajudaram na compreensão dos conteúdos de História, matéria com a qual a Luciana tinha mais dificuldade de aprender em sala regular. Logo, ela foi para a sala de recursos a fim de melhorar os conceitos de História. Nestas circunstâncias, o atendimento não seria à recuperação paralela? No que se refere a LIBRAS, Luciana comentou:

*“Então o ano passado eu queria aprender. Assim porque eu gosto de língua de sinais. Eu sei umas coisinhas só, bem básicas. Aí eu pedi para as professoras dos recursos, do ano passado me ensinar. Daí, elas me ensinaram algumas, umas coisinhas... Eu sei algumas coisas só.”* [Luciana]

Podemos entender com esse relato que Luciana aprendeu coisas básicas referentes à língua de sinais, mas lembramos de que ela frequentou a sala de recursos apenas por um ano a fim de obter melhor desempenho nos conteúdos de História. O objetivo principal não foi aprender a língua de sinais na sala de recursos. Durante a entrevista ela informou também que não frequentava mais os atendimentos, mas se pudesse gostaria de voltar.

*“Por que eu estou trabalhando. Eu trabalho na sorveteria... é da minha mãe... Aí eu tenho que trabalhar porque não tem ninguém sabe? Agora começo está difícil para a minha mãe pagar salário para funcionário [...] Voltaria se tivesse oportunidade.”* [Luciana]



Para Luciana experiência na sala de recursos foi positiva. Embora, não tenha continuado nos atendimentos, conseguiu avançar nos estudos na sala regular. Entretanto, também recebeu auxílio, na sala de recursos, naquela disciplina que estava precisando recuperar as notas de uma disciplina específica. Por isso, podemos constatar que o reforço escolar também esteve presente nos atendimentos oferecidos à aluna na sala de recursos.

Otávio também teve experiências na sala de recursos. Ele foi alfabetizado na classe especial, da rede estadual até a 4ª série; a partir da 5ª série do ensino fundamental foi para uma escola particular e lá passou a estudar na sala de recursos. Sobre as suas experiências escolares na sala de recursos, ressaltou:

*“Eu tive ajuda da Cristina, que era uma professora muito boa. Tive ajuda boa, eu aprendi... muito bom... Professor ajudou... Aprendi muito... Palavra [...] Aprendi bastante, o Hino Nacional que eu adorei aprender a letra, a palavra, Hino Nacional... E o ano passado eu estive com a Sabrina que é uma professora também da sala de recursos... Estava difícil me ensinar... Ensinou bastante, na prova do Enem, que eu fiz a prova do Enem e tirei 70 pontos [...] Achei muito difícil, mas aprendi... Eu vim fazer recurso, na sala junto com a professora Rosana [que] ensinou Libras para mim e [me] alfabetizou...” [Otávio].*

Podemos destacar no depoimento do Otávio que o fato de ter iniciado a alfabetização na língua portuguesa e na língua de sinais na classe especial até a 4ª série e depois ter continuado na sala de recursos, foi essencial para o seu aprendizado na sala regular. Esta escola estadual oferecia o atendimento na classe especial e na sala de recursos até 2007. A partir de 2008 os atendimentos foram todos transformados em salas de recursos. A respeito das faltas na sala de recursos destacou:

*“Sempre. Não faltava quase nada, nada. Eu nunca tinha problema de falta. Eu não faltava. Eu frequentava todas as aulas e tinha interesse em tudo. Eu procurava sempre vencer as dificuldades... Eu gosto sempre da escola [...] Se eu pudesse, eu viria novamente...” [Otávio]*

Otávio seguia regularmente o cronograma dos atendimentos oferecidos na sala de recursos. A sua fala nos mostra a importância que ele dá aos estudos. Podemos afirmar também que as aulas da classe especial e os atendimentos na sala de recursos lhe contribuíram para o seu aprendizado. Ele não mencionou que levava as dificuldades do ensino médio para o professor especializado auxiliar na sala de recursos e, sim que a professora ensinava LIBRAS demonstrando a função complementar da sala de recursos. Ele fez apenas uma observação negativa sobre sala de recursos e/ou classe especial, a saber:

*“Agora... O que eu achei de ruim na escola, numa sala especial, que tem muita criança que vinha para a sala especial e não gostava muito... Porque não sabia, entendeu, não conseguia entender a palavra e aí achava muito difícil. Sabia pouco, palavra pouco [...] As crianças que davam muito trabalho na escola. Porque, se a criança tinha muita dificuldade qual era o objetivo? De querer aprender e, no entanto, vinha para a escola... ficava perturbando os coleguinhas e dava muito trabalho na escola. Então, isso que eu achava ruim... na escola.” [Otávio]*

As suas referências negativas podem estar relacionadas às condições de aprendizagem e/ou comportamentos dos alunos, mas não ao serviço especializado. A Aline e a Luciana não descreveram os aspectos negativos da sala de recursos, muito embora percebemos que as atividades com elas serviram para auxiliar naquelas dificuldades da sala regular, limitando assim a aprendizagem da LIBRAS a um ou outro componente curricular.

Entendemos que a proposta pedagógica de cada escola precisa ter objetivos definidos sobre qual é o papel do professor especializado e qual é o do professor da sala regular ao longo da escolarização. Se na sala regular, o professor não consegue ensinar aos alunos de modo produtivo, precisariam ser disponibilizados os apoios necessários para ajudá-los. Outro ponto dessa discussão que merece destaque é o problema da sobrecarga do profissional, o que deveria ser evitando bem como impedir que o professor especializado desempenhe a atividades de reforço escolar na sala de recursos.

A LDB/96 (BRASIL, 1996, art. 24) compreende o reforço escola como sendo uma atividade de estudos de recuperação, cabe aos sistemas de ensino para garantir e organizar a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar”.

A Resolução SE nº 93/09 (SÃO PAULO, 2009e, art. 1º), de 08 de dezembro de 2009, também determina que os estudos de recuperação devam ser oferecidos aos alunos do ensino fundamental, ciclo II e do ensino médio, para “garantir de forma contínua, paralela e ao final do ciclo, oportunidades de superação das dificuldades encontradas ao longo de seu processo de escolarização.”

Para superar o desafio de priorizar um componente curricular, o trabalho pedagógico, considerando a função complementar da sala de recursos, poderia ser desenvolvido por meio de projetos pedagógicos. A construção de um atendimento, se considerado a interdisciplinaridade, poderia ser adotado para ensinar a língua de sinais em diferentes componentes curriculares.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre

outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008a, p. 16).

A função complementar da sala de recursos, as *Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a) explica que as atividades desenvolvidas no AEE devem ser diferentes das atividades “realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (p.16).

A Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009c, art. 2º), reafirma a função complementar ou suplementar do AEE para “a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”.

Para tanto, a função complementar ou suplementar do AEE, na sala de recursos, necessita ser definida na proposta pedagógica da escola, senão corremos o risco de atribuir a responsabilidade do processo de escolarização dos alunos na sala de recursos. Não cabe ao AEE compensar as deficiências da sala regular em duas horas de atendimento. A Deliberação CEE nº 68/07 (SÃO PAULO, 2007c)<sup>29</sup>, assim define a função da sala de recursos:

Art. 1º- A educação, direito fundamental, público e subjetivo da pessoa, na modalidade especial, é um processo definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Art. 2º - A educação inclusiva compreende o atendimento escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e tem início na educação infantil ou quando se identificarem tais necessidades em qualquer fase, devendo ser assegurado atendimento educacional especializado.

---

<sup>29</sup>Deliberação CEE nº 68/07 (SÃO PAULO, 2007c) com fundamento na Lei nº 7.853/1989 (BRASIL, 1989), no Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999), na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001d) e com fundamento na Indicação CNE/CEB nº 70/2007.

O AEE é garantido aos alunos da educação básica que necessitem dos serviços oferecidos na sala de recursos para complementar ou suplementar aqueles conteúdos da sala regular.

As alunas com deficiência precisaram da sala de recursos. Para elas, o fato de trazer as matérias que tinham dificuldades para o professor especializado para auxiliar nessas atividades configurou a sala de recursos como um espaço de reforço escolar.

O desamparo docente acabou repercutindo aos alunos. Se por um lado, o professor do ensino médio não tem o apoio do professor interlocutor, por outro, o aluno depende do professor especializado para compreender aqueles conteúdos trabalhados na sala de aula. Essa situação serviu para descaracterizar a função complementar da sala recursos que corresponde ao ensino de Libras, Braille e tecnologia assistiva.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008a, p. 17).

Consideramos necessário entrevistar os alunos com experiências em serviços especializados e, com isso, conseguir dados que nos ajudassem a refletir e analisar a implementação do atendimento. Para Kassir (2009, p.121), “a passagem de um aluno pelo serviço de Educação Especial, avaliado pelo próprio sujeito, é algo pouco analisado pela literatura”. Neste estudo, os alunos não avaliaram os serviços oferecidos, mas nos ofereceram algumas pistas sobre a educação especial da SEE-SP.

Diante das experiências dos alunos na sala de recursos, podemos inferir, de acordo com as observações destacadas nas entrevistas, que houve a contribuição para aprendizagem dos alunos. Mas, entendemos que a função complementar da sala de recursos se concretizou para o aluno Otávio. Como ele foi alfabetizado na primeira língua para o surdo, bem como adquiriu os conhecimentos necessários referentes à segunda língua.

Outra situação sobre as atividades da sala de recursos diz respeito aos alunos com mobilidade reduzida. Eles podem precisar de orientação do professor especializado, como por exemplo, o aluno Marcelo que começou estudar nesta escola no ensino médio e no momento

estava realizando tratamento em instituição especializada em deficiência física. Sobre a sua experiência nessa instituição, comentou:

*“Lá... eles começam assim. A gente vai te adaptar porque a gente não sabe quanto tempo... [vai] ficar na cadeira. A gente começa a andar lá...circulando. Começa a andar com a cadeira... aí eles amarram a cadeira e a gente aprende a empinar ..., sair para rua...e descer calçada. Parece uma rua lá dentro... A gente sai para rua. A gente tem [que] aprender a cair da cadeira. Aprender a subir na cadeira, sozinho. Lá é coisa de outro mundo. Você tem que se servir sozinho, remédio você tem que se virar. Então assim você... tem [que] pegar a sua comida. Se pudesse ficar mais eu ficava. Por que não parece um hospital. Sábado a gente saía. Podia sair para onde você quisesse [...] porque eu me virava sozinho.”* [Marcelo]

Quando Marcelo descrevia o trabalho desenvolvido nesse instituto, enfatizou a importância das atividades para a sua autonomia. Lá ele aprendeu a usar a cadeira de rodas e construir a sua independência e locomoção.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008a, p, 17).

O professor também poderá orientar os alunos com deficiência física. As atividades práticas ajudariam na conquista da acessibilidade, com autonomia, aos mesmos ambientes que os demais. O documento *Atendimento educacional especializado: deficiência física* especifica que “os ambientes acessíveis não promovem apenas o bem-estar para as pessoas com deficiência, mas também contemplam e atendem toda a gama de diferenças humanas” (MACHADO, 2007, p.107). Ainda para a autora:

[a] acessibilidade arquitetônica é um direito garantido por lei, absolutamente fundamental para que as crianças e jovens com deficiência possam acessar todos os espaços de sua escola e participar de todas atividades escolares com segurança, conforto e a maior independência possível, de acordo com suas habilidades e limitações (p.107).

A legislação garante que os alunos com mobilidade reduzida tenham direito ao AEE. A Deliberação CEE nº 68 (SÃO PAULO, 2007c) prevê a “oferta de apoios didático-pedagógicos alternativos necessários à aprendizagem, à comunicação, com utilização

de linguagens e códigos aplicáveis, bem como à locomoção” ao aluno com deficiência física, público-alvo da educação especial, previsto no art. 5º, item d.

É dever do professor especializado desenvolver esses apoios para os alunos com deficiência, mas conforme a sua formação na área de deficiência. Na escola do Marcelo, o professor da sala de recursos era especializado na área de surdez. Então, podemos entender que a incumbência de desenvolver atividades de locomoção seria do professor especializado na área de deficiência física, podendo ser realizado por um outro professor com especialização, do ensino itinerante.

#### 4.4.4 Interações familiares e sociais

Permanecer na escola envolve muitos processos relacionados ao universo de aprendizagem bem como questões de cunho mais pessoal como o apoio da família e dos amigos, por exemplo. Com as informações dos alunos com deficiência do ensino médio por nós coletadas, podemos constatar alguns desses pontos. Aos alunos entrevistados revelaram em seus depoimentos, por exemplo:

*“ [...]a mãe sabe um pouco de Libras.”* [Aline]

*“ [...]que eu não sei, eu peço ou para minha mãe ou para o meu pai. Daí, eles me ensinam... Sempre que eu estou com dificuldade, eles estão comigo fazendo, tentando me explicar.”* [Luciana]

*“A família me deu muito apoio, muita ajuda [...]Sempre procurou saber o que eu estava aprendendo. [...] sempre foi presente nos meus estudos. Tudo o que eu fazia de errado, me fazia apagar e fazer de novo até eu aprender.”* [Otávio]

As suas falas demonstraram que a responsabilidade da família tem sido bem sucedida tal como explicita a CF/88 em relação ao acompanhamento do processo de escolarização dos filhos Sabemos que a legislação avança no sentido de garantir a educação como direito de todos, porém a realidade de muitos alunos das camadas populares as contradições são evidentes e decorrem das desigualdades sociais a que estão impostos.

Santos (2010, p.149), constatou que na relação entre a família e escola, a influência familiar na aprendizagem dos alunos é destacada pelos diretores e pelos professores entrevistados, pois boa parte da responsabilidade do sucesso escolar dos alunos recai sobre a família e de sua participação na vida escolar de seus filhos.” Defende também que:

Ao considerarem as suas percepções sobre as famílias, principalmente as bases que fundamentam suas relações com a escola, esses profissionais

reproduzem o discurso de caráter hegemônico, normativo e idealizado. Parece, por isso, não levarem em consideração as implicações das mudanças sociais, culturais e econômicas que ao longo das décadas favoreceram a determinados segmentos da população a chegar, hoje, dentro da escola. Essas mudanças contribuíram para a formação de diversas configurações familiares, de desenhos e concepções diversas, cujas nuances estão subjacentes no modo de as famílias conceberem e se relacionarem com a escola, e no modo como acompanham ou não, o processo de escolarização de seus filhos (SANTOS, 2010, p.149).

Para a escola, isso não seria um problema se quando aconteceu à expansão do acesso a escola pública, principalmente a partir da década de 1990, não tivesse se deparado com uma escola seletiva e excludente que favoreceu a produção do discurso do fracasso escolar em razão das diferenças socioeconômicas da população que a procurou. A escola é a instituição responsável por promover e desenvolver o ensino e a aprendizagem e não deveria atribuir às famílias as suas próprias deficiências. A garantia do acesso favoreceu a não permanência na escola para os alunos do ensino regular e a “exclusão” dos alunos com deficiência da escola pública. Os pais são importantes na educação de seus filhos que não exime a responsabilidade da escola de ensinar e nem podem ser considerados isolados devido às diferenças socioeconômicas.

Quanto às interações sociais no espaço escolar os alunos destacaram o apoio dos amigos durante as aulas desenvolvidas no ensino médio.

*“[...] às vezes, eu consigo ajuda com o amigo do lado. Na minha sala os alunos ouvintes são curiosos quando eu começo a fazer os sinais. Eles ficam perguntando sinais, querendo aprender, [...]. Eles são jovens, parecem crianças.” [Aline]*

*“É assim eu conheço todo mundo da sala, né. Tem alguns que eu converso mais, alguns eu não converso. Tem acho que quatro meninas e um menino só que eu converso. Mas assim, quando pode, né. [...]eu tento prestar atenção. Não posso repetir o ano, de novo.” [Luciana]*

*“Eles (os amigos) me ajudam muito. Não tem nem o que falar o que eles fazem para mim. Não tem dinheiro que paga o que eles fazem para mim. Igual a Vitória<sup>30</sup> já faz 12 anos que eu a conheço... Sempre estudei com ela. Ela é como se fosse uma irmã para mim. Eu peço está lá para me ajudar sempre. Nessas horas que a gente vê os amigos?” [Marcelo]*

*“Gostei muito de ajudar os colegas. Quando eu comecei na sala de recursos, deparei com colegas, amigos que tem as mesmas dificuldades que eu tenho e que não aprenderam. Tinha criança que tinha o mesmo grau de dificuldade, que era a surdez, que não sabia e eu tive a oportunidade de ensinar.” [Otávio]*

---

<sup>30</sup> Nome fictício.

Essas falas remetem a nossa reflexão sobre as situações marcantes na escolarização dos alunos com deficiência no ensino médio e que também estudavam na sala de recursos. As situações marcantes negativas se referem às condições de acesso na escola e na sala de recursos. A acessibilidade seja no espaço escolar, transportes ou de comunicação. A ausência de condições de acessibilidade obscurece o direito à educação. Isso provoca diversos desafios ao ensino médio público para garantir a permanência dos alunos com deficiência na escola regular.

As situações marcantes positivas dizem respeito aos alunos com deficiência auditiva que frequentaram somente o ensino público e conseguiram ter o acesso e a permanência na escola pública. Esse mérito é somente da escola pública? Não. Os alunos nos fizeram entender com seus depoimentos que o ato de estudar envolve, principalmente, a perseverança de cada um, as condições de apoio da família e dos amigos que fizeram a diferença em seus estudos. Eles revelaram também o apoio de alguns professores para continuar estudando no ensino médio e na sala de recursos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação brasileira reconhece a educação como um dos direitos sociais no final do século XX. No entanto, e apesar desse reconhecimento, ainda estamos refletindo sobre os limites e desafios na escolarização de alunos com deficiência no ensino médio. Essa discussão ocorre tardiamente porque foi por meio de ampla divulgação e direitos educacionais na CF/88 que a educação especial passou a ser compreendida como um direito das pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino.

Além da extensão do direito ao acesso e a permanência, houve, em âmbito nacional, a garantia do AEE, recomentado aos alunos com deficiência matriculados nos níveis de ensino, da educação básica à superior, bem como nas modalidades de ensino educação especial, educação a distância, educação profissional e educação de jovens e adultos prescritos pelos seguintes documentos legais: CF/88, LDB/96, PNE/01, Resolução CNE/CEB nº 2/01, entre outros. Esses documentos possibilitam a alteração de modelos de atendimentos educacionais oferecidos na escola pública os quais previam o encaminhamento dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação para classes especiais ou para escolas especiais, serviços de natureza substitutiva a classe comum. Atualmente está sendo expandido o atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM aos alunos descritos acima, no contraturno da escola regular para complementar ou suplementar as necessidades desses alunos. Para tanto, as atividades pedagógicas desenvolvidas na SRM não podem ser substitutivas a classe comum (BRASIL, 2009c).

A garantia do atendimento da população escolar da educação especial no estado de São Paulo está prevista na Constituição Estadual de 1989. Pela Deliberação CEE nº 68/07 e a Resolução SE nº 11/08 da SEE-SP que estabelecem que os Serviços de Apoios Pedagógicos Especializados – SAPE, o atendimento educacional especializado, deve ser realizado por meio de sala de recursos, do ensino itinerante e da classe regida por professor especializado. Esse atendimento é oferecido nas escolas estaduais para os alunos com deficiência, com altas habilidades, superdotação, com transtornos invasivos de desenvolvimento e para os alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais (SÃO PAULO, 2008a, art. 1º). Os alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas podem ser considerados com dificuldades de aprendizagens ou categorizados como aluno com deficiência mental. Pelo levantamento no município de

Ribeirão Preto, em 2010 encontramos 36 alunos matriculados nas escolas estaduais que se enquadram nessa categoria.

Sobre os dados oficiais de acesso às matrículas efetivadas por faixa etária, em âmbito nacional, concluímos que houve evolução no ensino médio, de 1988 a 2008, mesmo com as divergências nos números de matrículas registradas nos períodos de governos: o nacional e o estadual.

Em nível nacional, analisando primeiramente as matrículas efetivadas por faixa etária em três blocos nesses 21 anos, sendo o primeiro, com sete anos, de 1988 a 1994, envolvendo os governos de José Sarney, Fernando Collor e Itamar Franco, o segundo, com oito anos, na gestão de Fernando Henrique Cardoso e o terceiro referente ao a gestão do Luiz Inácio Lula da Silva, com seis anos, os resultados dão conta de que a evolução dessas matrículas, no primeiro período, chegou a 112,92%, no segundo, ficou em 18,65% e no terceiro, 5, 12%. Os dados do primeiro período são bastante expressivos em comparação com os do governo FHC e Lula. Entretanto, percebemos que o número de matrículas obedecia a certa regularidade até 1998, quando então começa a decair.

Em relação às matrículas efetivadas por série, em âmbito nacional, pontuamos duas considerações principais que se referem aos avanços e às rupturas no acesso ao ensino médio a partir da amostra dos sete grupos analisados, compostos por 1ª, 2ª e 3ª séries. A primeira diz respeito à evolução de matrículas efetuadas nessas séries, de 1988 a 2008 registrada nesse período. Na segunda consideração, problematizamos essas matrículas efetuadas por grupo/série e analisamos as descontinuidades nos estudos, partindo das matrículas da 1ª, até a 3ª série de cada um dos grupos, pois existe uma diferença em relação à quantidade de matrículas registradas na 1ª série com aquelas da 2ª e 3ª. Nessa análise, os indicadores percentuais nos trouxeram perfis diferenciados das sete turmas de alunos selecionados nesses 21 anos.

Nas matrículas efetivadas por série, houve o avanço de acesso ao ensino médio. No Gráfico 2 (Cf. página 88), analisamos essa evolução de acesso na 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio nos três governos, destacando as discrepâncias entre um período de governo e outro. No governo de José Sarney, a evolução das matrículas efetuadas por série chegou a 2%; no governo Collor, ficou em 9,89% e, no Governo de Itamar Franco, esse dado respondeu por 5%. Já no governo FHC, as matrículas efetivadas evoluíram 6% no ensino médio. No período parcial do governo Lula, houve um decréscimo de 7,43% nesse nível de ensino. Agora quando analisamos todo o período - isto é, nos 21 anos contados entre 1988 a 2008 - a evolução do

acesso ao ensino médio foi muito significativa, pois os percentuais da 1ª série chegaram a 121,56%; da 2ª série, 148,85% e os da 3ª série, 194,88%.

Entretanto, quando comparamos essas matrículas iniciais registradas nas 1ª série com as da 2ª e da 3ª séries, de sete turmas, de 1988 a 2008, isto é, destes 21 anos (Cf. Gráfico 3, página 91), os indicadores percentuais mostraram-nos as rupturas de acesso ao ensino médio que constituíram as discontinuidades nos estudos. A seguir, destacamos os dados percentuais encontrados nessa comparação, especificamente aqui, entre a 1ª e 3ª séries. As rupturas de acesso entre quem se matriculou na 1ª série e na 3ª série revelaram que os percentuais de acesso não foram positivos quanto aos dados analisados por faixa etária e por série anteriormente. Essa análise foi importante para mostrarmos que, apesar da evolução de acesso no ensino médio, houve também discontinuidade nos estudos em todos os grupos/séries analisados.

Descrevendo essa análise iniciando pelo período que envolve o governo de José Sarney – PMDB a Itamar Franco – PRN, os indicadores percentuais referentes às discontinuidades nos estudos. Nesse governo, o que corresponde ao Grupo 1, de 1988 a 1990, constatamos que apenas 48% dos alunos conseguiram se matricular na 3ª série. Isso significa que 52% de matrículas não efetivadas se devem a diversos motivos tais como evasão, repetência, transferências ou outros fatores. No Grupo 2, correspondente ao período demarcado pelos anos 1991 a 1993, época de gestão do ex-presidente Itamar Franco – PRN, esse percentual, na 3ª série, ficou em 55,44% que representa uma exclusão das matrículas de praticamente 45%.

No período seguinte, incluindo também parte do governo de Itamar Franco- PRN e do governo de Fernando Henrique Cardoso - PSDB, correspondente ao Grupo 3 (1994 a 1996), os indicadores apresentaram 58,26% das matrículas registradas na 3ª série. Aqui as matrículas não efetivadas nesta série e daquelas iniciantes na 1ª ficaram entre 40%. De 1997 a 1999, Grupo 4, os indicadores revelaram que foram contabilizadas 68,16% de matrículas. De 2000 a 2002, o desenho do Grupo 5, apresenta um decréscimo, pois foram registradas 67,74%, na 3ª série, interrompendo o movimento crescente das matrículas iniciais que vinha ocorrendo nos grupos anteriores. Por isso, os indicadores das matrículas não efetuadas chegaram a 32,26%.

No Grupo 6 (2003 a 2005) referente ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva - PT, os indicadores percentuais mostraram que 65,43% das matrículas se concretizaram na 3ª série, mas com 34,57% das matrículas não efetuadas. No caso do Grupo 7, definido pelo anos de 2006 a 2008, apenas 59,6% se tornaram efetivas na 3ª série, contribuindo para que os

indicadores percentuais voltassem para a casa dos 40,4% no que se referem às matrículas não efetivadas na 3ª série do ensino médio.

No que se refere ao acesso às matrículas efetivadas por faixa etária e por série, em âmbito estadual paulista, destacamos a evolução no ensino médio de 1988 a 2008. Aqui também surgem as discrepâncias percentuais durante a gestão dos governos. Analisando o primeiro período, definido em sete anos, as matrículas por faixa etária do estado de São Paulo, nos anos de 1988 a 1994, correspondem ao governo de Orestes Quéricia – PMDB, de 1988 a 1990, e de Luiz Antonio Fleury Filho – PMDB, de 1991 a 1994. O segundo período abrange os seis anos da gestão de Mário Covas Júnior – PSDB, de 1995 a 2000, o terceiro, com cinco anos, o governo de Geraldo José Rodrigues Alckmin – PSDB, de 2001 a 2005 e o quarto período, com três anos, diz respeito, parcialmente, ao governo de José Serra - PSDB, de 2006 a 2008.

A evolução das matrículas efetivadas por faixa etária no governo de Orestes Quéricia chegou a 50,42% e de Luiz Antonio Fleury Filho – PMDB, de 1991 a 1994, seu sucessor, ficou em 35,44%. No período, de 1988 a 1994, os dados oficiais paulistas responderam por 114,23%, o que elevou os percentuais dos dados nacionais, considerando o mesmo período.

O segundo período demarcado pelos anos de 1995 a 2000, no qual governava Mário Covas, essa evolução chegou a 7,47%, o que comparado com percentual nacional, no governo de FHC, de 1995 a 2002, com 18,65%, significa que a evolução no estado de São Paulo contribuiu com os dados dos números nacionais, ainda que com um percentual inferior aos já observados. Embora sejam considerados os dois a mais do governo FHC. Em relação ao terceiro período, no governo Alckmin, de 2001 a 2005, houve um acréscimo de 1,79% . No quarto período, governo Serra, houve o decréscimo nas matrículas iniciais efetivadas por faixa etária de 1,74%.

Quanto às matrículas efetivadas por série (Cf. Gráfico 9, p. 105), no estado de São Paulo, notou-se que, no tocante ao acesso ao ensino médio, também ocorreram discrepâncias na administração de cada governo. No governo Quéricia, a evolução chegou a 8,73%, na gestão de Fleury; esse percentual ficou em 35,88%, o mais significativo. Já no governo Covas, a evolução decresceu para 30,85%. No governo Alckmin, houve um também um decréscimo, mas de 5,34% e no governo Serra, essa queda chegou a 4,64%.

A outra análise se refere aos sete grupos/séries do ensino médio paulista. No Grupo 1, de 1988 a 1990 - equivalente ao governo de Orestes Quéricia -, os indicadores percentuais de acesso ficaram em 60,87%, enquanto o nacional ficou em 48,%. No estado de São Paulo, as matrículas não efetivadas na 3ª série chegaram a 39,13% contra os 52%, do valor nacional.

No Grupo 2 (1991 a 1993), referente ao governo Fleury, os indicadores de acesso atingiram 56,60%, representando 43,40% das matrículas não efetivadas. Também apresentou indicadores maiores que o nacional, ficando em 45%. Em relação ao Grupo 3, de 1994 a 1996, nos governos Fleury e Covas, os indicadores percentuais mostraram que 58,75% das matrículas foram efetuadas na 3ª série, o que significa que 41,25% responderam pelas matrículas não efetivadas nessa série. Nesse caso, o indicador percentual do estado de São Paulo referente a esse grupo também ultrapassou os dados nacionais. No Grupo 4, de 1997 a 1999, do governo Covas, os indicadores chegaram a 74,24%, representando 25,76% das matrículas não efetuadas na 3ª série, contra os 31,84% da estatística nacional.

O Grupo 5, de 2000 a 2002, do governo Alckmin, os indicadores percentuais de 79,9%, sendo 20,4% os percentuais das matrículas não se concretizaram nesse grupo, enquanto o acesso nesse período em âmbito nacional ficou em 67,74%. No Grupo 6, de 2003 a 2005, também nessa gestão, os indicadores percentuais ficaram em 71,87%, o que significa 28,13% a menos de matrículas não efetivadas, enquanto que o percentual nacional chegou a 34,57% responsáveis pelas matrículas não registradas no mesmo período.

O Grupo 7, de 2006 a 2008, do governo Serra, 67,72%, sendo 32,28% as matrículas que não se efetuaram na 3ª série, nesse grupo, contra os 40,4% nacional. Ainda assim, superaram os indicadores percentuais nacionais que ficou em 59,6%. A situação das matrículas efetuadas no estado de São Paulo foi semelhante ao que encontramos em nível nacional, ou seja, houve a evolução tanto por série quanto por faixa etária. Os dados oficiais analisados mostraram-nos que elas contribuíram de forma significativa para a elevação dos dados nacionais em todas as categorias observadas.

Em ambos os casos, isto é, nos níveis nacionais e estaduais, a exclusão dos alunos do ensino médio, se mostrou ainda bastante significativa, em relação a descontinuidade dos estudos na análise por grupo/série. Esse fato revela que a escola ainda está longe de garantir a qualidade na educação e a permanência na escolarização dos alunos no ensino médio, mas já apresentou algumas melhoras, pois um grupo que fatalmente estava fora da escola, a partir de 1988, começa a ocupar os bancos escolares e que ações como a implementação do Fundef e o Fundeb, destinados à educação básica, embora ainda insuficientes, contribuíram para a evolução do acesso à escola. Nas matrículas efetivadas por faixa etária, no ensino médio, tivemos, em âmbito nacional, uma evolução de 179,75% de 1988 a 2008. No estado de São Paulo, no mesmo período, a evolução das matrículas por faixa etária chegou a 147,62% confirmando assim a importância dos dados paulistas para a elevação dos dados nacionais.

Quanto aos dados da educação especial, o MEC/Inep tem divulgado, na medida do possível, seus registros. Entretanto, a forma de apresentação dos dados dificulta as comparações e as categorizações, uma vez que as matrículas são contabilizadas em sua maioria, concomitantemente; ora alunos de escolas exclusivamente especializadas, ora como alunos das classes especiais de escola regular. A compilação dos dados da educação especial nos trouxe os indicadores nacionais e estaduais dos alunos com deficiência matriculados no ensino médio por faixa etária e na classe comum com sala de recursos. Com a análise dos anos de 1998 a 2008, verificamos que houve a evolução de acesso por faixa etária e por matrículas realizadas na escola de classe especial e/ou classe especial e na classe comum com sala de recursos e/ou EJA no ensino médio.

Comparando os dados da educação especial entre o nacional e estadual destacamos que o papel do estado de São Paulo nessas matrículas contribui para a elevação dos dados nacionais devido ao número expressivo de matrículas registradas nesse estado.

As consonâncias entre a política nacional com a estadual da SEE-SP, no contexto do ensino médio e da educação especial em termos de condições de acesso referentes às matrículas efetivadas, pareceram positivas e poderiam sinalizar uma conquista do direito à educação. Mas, os indicadores percentuais das turmas analisadas trouxeram um retrato de uma escola responsável por promover a exclusão escolar verificada no acesso limitado dos alunos do ensino médio que conseguem terminar os estudos e no número menor ainda de alunos com deficiência neste nível de ensino. Devemos ressaltar, contudo, que os dados oficiais analisados sobre a educação especial são limitados por falta de confiabilidade, pois as categorias agrupadas nos censos como “escolas especiais e/ou classes especiais na classe comum do ensino regular”, podem apresentar margem de erro significativa pela impossibilidade de quantificar quantos foram os alunos matriculados em cada uma das categorias.

Em relação às práticas pedagógicas realizadas no ensino médio com os alunos com deficiências, os professores relataram um contexto no qual a sala de aula dita “inclusiva” exclui os que deveria incluir. A referida exclusão se dá, em primeiro lugar, porque a interação entre professor e os alunos, destacada pelos professores, deveria fazer parte do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas desses professores, mas infelizmente não o faz. Em segundo lugar, verificamos dificuldades de comunicação entre os professores e os alunos surdos, o que representa um empecilho na realização e participação dos alunos nas atividades escolares. Por último, percebemos no que diz respeito à avaliação pedagógica, que em alguns casos houve a simplificação das atividades para que o aluno tivesse a nota.

Quanto ao trabalho pedagógico realizado na sala de recursos, os depoimentos dos professores revelaram uma situação não muito clara para os professores de educação especial sobre qual é o papel desse profissional nesse espaço. O fato de os alunos levarem as atividades da sala de aula para o professor especializado ajudar na resolução dos exercícios pareceu-nos um atendimento característico de reforço escolar. A função complementar da sala de recursos, neste caso, nos pareceu ter sido confundida com as atividades de reforço escolar. Essa situação contradiz a função das escolas inclusivas que buscam “promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade” (CARVALHO, 2006, p. 115).

Além disso, temos outros agravantes relacionados às condições de permanência na sala de recursos: a questão do transporte e da merenda escolar. Os alunos têm o direito ao transporte, mas a impossibilidade, talvez, de uma pessoa da família acompanhá-los até a escola contribui para que parte dos alunos não permaneça nos atendimentos oferecidos em sala de recursos. Ainda assim, para os alunos que viajam para realizar esses atendimentos, existe a necessidade de uma alimentação adequada. Entretanto, não podemos colocar como questão central a questão do transporte escolar e a alimentação, concedida como um benefício aos alunos no intuito de que eles possam frequentar a sala de recursos, uma vez que eles ganham essa importância mediante um contexto muito adverso marcado historicamente pela falta de investimento na escola pública. Mas, essas questões tornam-se fundamentais para a permanência dos alunos público-alvo da educação especial nesses atendimentos. A implementação de um modelo de atendimento da educação especial precisaria considerar em grande parte esses aspectos para que o serviço não seja entendido como apenas uma “moda” sem possibilidade de concretização desse atendimento na escola pública. É da competência do professor especializado buscar a sua interação com os demais professores do ensino regular, mas no modelo de atendimento da educação especial na sala de recursos da SEE-SP isso não parece não acontecer. A dificuldade de informações sobre os alunos com deficiência, conforme foi relatado pelos professores do ensino médio, torna-se mais um dos empecilhos para a prática pedagógica e para a interação entre os professores e alunos com deficiência. A SEE-SP poderia investir na proposta de ensino colaborativo no ensino médio, uma vez que o atendimento itinerante de professor especializado deve estar em acordo com a atuação colaborativa entre os professores das classes comuns. Estes deverão assistir os alunos que não puderem contar, em seu processo de escolarização, com o apoio da sala de recursos ou instituição especializada (SÃO PAULO, 2007c, art. 5º, item c). Diante disso:

A despeito de seu aparente apelo ao senso comum, o modelo não é fácil de ser implementado, seja porque os profissionais de modo geral não tem sido formados com esta cultura de colaboração, seja porque muitos ainda preferem o antigo modelo de retirada dos alunos especiais de suas turmas, ou ainda porque nem todos os profissionais querem, ou tem habilidades e recursos pessoais para trabalhar de uma maneira colaborativa (MENDES 2008, p. 113).

A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), considerado um espaço para a formação continuada dos professores deveria atender às necessidades dos professores. Os professores afirmaram que precisariam ser priorizadas nesses encontros as discussões sobre os alunos com deficiência para os quais lecionavam. Eles relataram que, na maioria dos casos, o tempo das reuniões acabava sendo esgotado pela quantidade de assuntos ou obrigações burocráticas determinados pela SEE-SP. A questão pedagógica, base das reuniões semanais, parece ter sido delegada a um segundo plano. Esse horário destinado às discussões, práticas, troca de informações entre os professores sobre os alunos acaba sendo redirecionada para as atividades necessárias à manutenção de um sistema de ensino que já demonstrou sinais de fracasso. Talvez esteja na hora de pensar a escola e a sua função; o ensino e o HPTC, por outro lado, podem proporcionar momentos enriquecedores relacionados às práticas pedagógicas. O trabalho com projetos das disciplinas talvez pudesse se tornar possibilidade com foco no trabalho interdisciplinar, mas a própria organização das aulas e do currículo constitui entraves temporais nas decisões pedagógicas. A escola está sujeita a um sistema que delimita a sua autonomia, defendida na LDB/96, mas que não se concretiza. As políticas educacionais devem garantir as condições e a escola deve priorizar o diálogo, a troca de informação entre os professores para que os temas realmente pedagógicos sejam à base de formação continuada nesses encontros. Não que a organização referente aos outros aspectos da gestão escolar não sejam importantes, mas é preciso encontrar o seu espaço de discussão na escola e não ocupar o horário destinado aos assuntos, especificamente, pedagógicos como o HTPC.

A respeito das condições de trabalho docente, começando pelas questões relacionadas ao trabalho e à saúde, há um destaque nas falas dos professores sobre a questão da assiduidade atrelada às atribuições de aulas/salas. Como as faltas ao trabalho estão condicionadas à classificação para a atribuição de aulas no ano seguinte, eles optam por não ausentar para tratar da saúde. Uma professora afirmou que trabalhou doente. Dados do Dieese (2010) confirmaram a situação docente referente aos tratamentos de saúde. Embora seja resguardado o direito às faltas com essa finalidade e às faltas abonadas sem prejuízo de vencimentos,



alguns professores preferem se privar desses direitos pelo motivo exposto acima. Além disso, vale destacar que outros indicativos sobre os motivos das faltas de professores, nas escolas públicas paulistas, também merecem atenção, mas isso pode ser tema que pode se transformar em investigações mais aprofundadas no futuro.

Outro aspecto que interfere nas condições de trabalho docente está vinculado à questão da formação continuada. O modelo de formação dos professores, como estudos de Libras, por exemplo, não está conseguindo atender as especificidades da formação inicial dos professores do ensino médio e nem dos professores da educação especial porque eles não frequentam mais os cursos no CAPE. Atualmente, cabe ao responsável pela educação especial da Diretoria de Ensino a incumbência de frequentar os cursos oferecidos por esse órgão e depois repassar as informações aos professores da rede estadual de sua região.

A situação relacionada às condições de trabalho docente também exacerbou o desamparo dos professores no que diz respeito ao auxílio na sala de aula. O acompanhamento ao trabalho docente e a ajuda para lidar com as situações mais problemáticas poderiam contribuir para a aprendizagem e para uma participação mais efetiva dos alunos com deficiência nas atividades escolares no ensino médio. No caso de alunos surdos, esse auxílio se traduziria, entre outras coisas, na contratação do professor-interlocutor. Isso poderia minimizar a situação de abandono a que esses alunos estavam submetidos na sala de aula.

Quanto à avaliação de desempenho aplicada pela SEE-SP aos professores da rede estadual, é necessário dizer que ela apenas procura controlar os critérios de assiduidade e não avaliar realmente o desempenho profissional. Até o momento, não se tem adotado outra forma de atrelar a avaliação de desempenho às questões referentes à melhoria da educação. Os professores não podem ter faltas no trabalho porque isso prejudicará a sua próxima classificação, bem como a sua atribuição de aulas.

No conjunto de fatores relacionados às condições de trabalho docente, eclodiu, o *Movimento pela Educação Paulista* no início do ano letivo de 2010, que propôs uma greve, mas não conseguiu prosseguir por mais de um mês, de uma forma mais contundente porque os professores tiveram de voltar ao trabalho. Apesar das contradições sobre os propósitos da greve, os professores conseguiram uma proposta de reajuste salarial a partir de 2011.

Voltando à questão dos alunos com necessidades educacionais especiais, no que se referem às condições de permanência na escola pública, a acessibilidade torna-se um requisito principal. Para o aluno com deficiência física no ensino médio, a falta de acessibilidade leva-o à exclusão do ambiente escolar. O que não é diferente no caso da acessibilidade nas

comunicações dos alunos com deficiência auditiva. Eles também afirmaram que a falta de comunicação com os professores prejudica o desenvolvimento de suas atividades escolares.

A maioria dos alunos da sala de recursos confirmou que levava as atividades da sala de aula para o professor especializado ajudar na resolução dos exercícios.

Outro destaque realizado pelos alunos diz respeito às interações familiares e sociais. Para eles a participação da família e dos amigos foi essencial para continuarem o processo de escolarização.

Constatamos, no final deste trabalho, que o funcionamento do sistema estadual de ensino remeteu aos professores do ensino médio uma situação de desamparo marcado pela política educacional implementada até o momento pela SEE-SP. O trabalho desenvolvido na sala de recursos assumiu características de atendimento baseada no reforço escolar. Assim, ao lado da diminuição das classes especiais, a SEE-SP investiu em um modelo de atendimento da educação especial que não está conseguindo atender às necessidades dos alunos que dela precisam, principalmente, para o aluno surdo, o interlocutor de Libras na classe comum do ensino regular para ajudá-lo, pelos menos a participar das atividades escolares e ir para a sala de recursos para aprender Libras e a segunda língua. Parece que isso não está claro, afinal o que pode ser considerado como atividade complementar na sala de recursos e, ainda será que a ênfase em um modelo de atendimento pode dar conta de atender as necessidades de aprendizagens desses alunos.

Por um lado, as características de atendimento na sala recursos, indicaram atividades desenvolvidas baseadas no reforço escolar, pode sinalizar que o professor de educação especial tende assumir a função que é do professor do ensino regular. Nesse sentido, como fica o aluno nesse processo? O aluno tem necessidades escolares que se materializam na busca por um auxílio na sala de recursos, o que poderia ser atendido na classe comum ou nas aulas de reforço escolar, pois ele, muitas vezes, não tem apoio do professor interlocutor de Libras, na sua classe e nem consegue se comunicar com o professor regente da sala. A sua necessidade nessa classe poderia ser atendida nas aulas de reforço escolar e com o acompanhamento desse profissional. Ele deveria ir para a sala de recursos para aprender Libras e a segunda língua. Mas diante da necessidade imediata de realizar as atividades solicitadas na classe comum ele recebe esse auxílio na sala de recursos, quando consegue frequentar.

Há a necessidade de se construir um atendimento educacional especializado, na sala de recursos, no ensino médio, uma vez que esses alunos – público-alvo da educação especial –, infelizmente, fazem parte de um grupo sujeitos excluídos; isso é consequência também do

afunilamento histórico do ensino médio e, se esse atendimento não deve ser substitutivo à classe comum e nem assumir as características de reforço escolar, em duas horas de atendimento como garantir permanência desses alunos nesse espaço? Entretanto, a fragilidade da educação especial paulista ao ser sustentada, no atendimento educacional especializado, na sala de recursos, como reforço escolar também atribui aos professores a responsabilidade na sobre a situação desse atendimento, haja vista que eles estão sujeitos aos instrumentos normativos da SEE-SP.

A falta de investimentos e de melhores condições de trabalho dos professores do ensino regular acaba “sobrecarregando” as funções dos serviços destinados às modalidades de ensino referentes à educação especial. As condições são inadequadas e insatisfatórias, os HTPC não contribuem para a melhoria da prática pedagógica e os cursos oferecidos em horários inadequados impedem os professores de cursá-los, podendo gerar um ensino empobrecido e ineficaz aos alunos com deficiência. Além disso, as condições precárias de acessibilidade da escola também dificultam o desenvolvimento da aprendizagem e participação dos alunos nas atividades escolares.

Para os professores de educação especial, o atendimento de duas horas na sala de recursos pode ser insuficiente para suprir as necessidades de ensino do professor e de aprendizagem de um aluno com deficiência no ensino médio. A legislação traz em seu bojo uma base organizativa de atendimento que se contradiz com o cotidiano vivenciado por seus atores.

Os textos normativos são regidos por princípios filosóficos e têm o papel de impulsionar as ações legislativas para que a sociedade mude e conquiste os seus direitos. Mas, para tomar posse desse direito, os alunos do ensino médio – tenham eles deficiências ou não – devem trilhar o caminho da educação. Não há sociedade democrática com exclusão social e educacional. O contexto da sala de aula inclusiva poderá se tornar uma realidade, mas ele depende muito mais do acesso à escola. É preciso reconhecer e atender as necessidades educacionais dos alunos tendo como base o direito à educação para garantir a apropriação de conhecimento e a permanência deles durante os anos de estudo. A construção da qualidade da educação pública demanda atendimento às necessidades singulares de cada uma das etapas da educação básica.

Para concluir, afirmamos que a sala de recursos pode ser um elemento facilitador no processo de escolarização dos alunos com deficiência na escola pública. O que acentuamos é a necessidade de pensar ou rever o formato desse atendimento que deve ser estruturado de tal forma a atender, de fato, as necessidades dos alunos. No caso dos alunos com deficiências no

ensino médio, essas dificuldades são muito peculiares e, por isso, demandam uma reorganização desse atendimento principalmente no que tange às questões relacionadas às práticas pedagógicas, à acessibilidade e à permanência na escola. Além disso, o ensino médio também não pode resolver todos os problemas da baixa qualidade do ensino fundamental. A fragilidade dessa etapa da educação básica paulista é uma contrariedade, por ser um dos estados mais ricos da federação, mas que concentra a maior privatização do ensino médio.

Em síntese, afirmarmos que há a necessidade da SEE-SP para: a) ampliar os atendimentos em sala de recursos para locais próximos das residências dos alunos, investir na contratação professor itinerante e interlocutor de Libras para atuar na classe comum; b) garantir a acessibilidade no ambiente escolar; c) investir na formação continuada dos professores; d) oferecer melhores condições de trabalho docente; e) proporcionar condições reais de permanência na sala de recursos, principalmente em relação ao transporte escolar, pois a garantia de acesso à educação implica possibilitar que os alunos tenham sucesso no início e no final de cada uma das etapas da educação básica.

Na reflexão sobre o objetivo de descrever e analisar os dados estatísticos do censo escolar referente às matrículas iniciais efetivadas, no ensino médio e na educação especial em âmbito nacional e no estado de São Paulo, a análise das matrículas iniciais não atingiu todas as turmas por grupo/série desde 1988 até o final do governo Lula. A limitação desse objetivo encontra-se justamente no aspecto temporal e no formato simplificado apresentado nas sinopses dos censos oficiais. Entretanto, os dados analisados nos trouxeram um perfil de acesso por faixa etária e por regime seriado do ensino médio nesses 21 anos.

A respeito do segundo objetivo, o qual foi descrever e analisar os processos em torno da escolarização de alunos com deficiência matriculados no ensino médio e na sala de recursos, a partir das falas de professores e alunos, este estudo procurou problematizar as denúncias que os professores da classe comum do ensino regular e da educação especial propuseram em seus depoimentos. As contradições do cotidiano escolar, na classe comum do ensino regular, somam-se àquelas encontradas na sala de recursos, demonstrando uma inclusão escolar pouco promissora no ensino médio e nos atendimentos oferecidos aos alunos.

Assim, a tarefa da SEE-SP para garantir o processo de escolarização público-alvo da educação especial no ensino médio na sala de recursos, vai desde o transporte escolar às condições de trabalho docente. Os fatos evidenciaram as necessidades desde locomoção à alimentação que, embora garantido por textos normativos, se englobam no conjunto de desafios de efetivação prática.

O contexto da sala de aula “inclusiva”, a interação do professor e alunos, a comunicação entre professor e alunos surdos, a participação nas atividades escolares e a avaliação pedagógica fazem parte desse conjunto selecionado neste estudo para contribuir para o debate sobre a educação especial destinada também para a juventude. Não podemos, ainda, deixar de considerar que estamos falando de jovens. Eles podem ter também outros interesses tais como trabalhar para ajudar seus familiares ou realizar outros cursos a voltar a frequentar o AEE, na sala de recursos, no contraturno.

Além disso, vinculamos as análises dos eixos temáticos descritos anteriormente às condições de trabalho docente, abrangendo as questões de trabalho e saúde, formação continuada, avaliação de desempenho e o movimento pela educação paulista. “Estamos em greve!” que nos auxiliaram na compreensão da realidade escolar na classe comum do ensino médio e no atendimento oferecido na sala de recursos em que contextualizar situações diferenciadas que se inter-relacionam no processo de ensino-aprendizagem. Merecem ser investigados os motivos de faltas dos professores que podem sinalizar o estado doentio da educação paulista: os motivos desencadeadores de faltas podem estar relacionados ao estresse, ao número excessivo de alunos na sala de aula, à função social da escola acabaram gerando tarefas aos docentes; tarefas que vão além dos conteúdos curriculares, da burocratização do ensino, da perda constante de autonomia docente, entre outros fatores; mais que isso, podem “adoecer” no exercício do magistério, na educação básica da escola pública.

Para descrever e analisar o funcionamento do serviço de apoio pedagógico especializado oferecido na sala de recursos, a partir das perspectivas dos professores e dos alunos com deficiência do ensino médio, essa pesquisa trouxe-nos algumas reflexões sobre o contexto da sala de recursos, no trabalho pedagógico na sala de recursos, na participação dos alunos nas atividades escolares, nas condições de permanência na sala de recursos e na interação entre o trabalho pedagógico da sala regular com o da sala de recursos sobre a qual procuramos dialogar, nesses eixos, com questões relacionadas aos entrecruzamentos entre a legislação e a realidade da escola pública paulista.

A organização dos serviços de apoio para a educação especial se entrelaça em muitas questões. Na escola pública paulista, encontramos os seus entraves, embora outros serviços oferecidos também merecem ser investigados como a avaliação das escolas especiais que oferecem o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, o financiamento e a gestão da escola pública na perspectiva de educação inclusiva que também fazem parte das ações de um sistema de ensino. Estamos construindo uma trajetória da educação especial que perpassa da assistência ao pedagógico em que nenhum fator pode se esquivar. O principal

desafio está na compreensão e concepção cultural atrelada aos parâmetros normativos que se construiu sobre a educação especial.

Esperamos que os resultados desse trabalho contribuam na construção de uma escola pública de qualidade para todos os níveis e modalidades de ensino, embora possam demandar esforços dispendiosos à SEE-SP e a seus atores. Além disso, os dados também mostraram que as políticas educacionais avançaram no processo de inclusão dos alunos da educação especial em textos normativos e que ações atuais precisam ser direcionadas para a implementação dos serviços de apoio especializado, nas diferentes esferas administrativas, buscando atender as necessidades não só dos alunos, mas também da escola e dos profissionais. Essa definição política, objetiva, poderá contribuir na identidade do AEE.

Investir na educação à luz do direito ao conhecimento e ao saber, com garantia de acesso, condições de permanência no processo de escolarização na classe comum do ensino regular e na sala de recursos e em melhores condições de trabalho docente é a base para a transformação pessoal e social.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê. In: SACAVINI, Suzana; CANDAU, Vera (Org.). **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et Alli Editora, 2008. p. 52-62.

APEOESP. **Fax Urgente, nº 28. Professores, não se deixem constranger: a greve é um direito garantido pelo STF**, de 10 de março de 2010a. Disponível em: <[http://apeoespsub.org.br/teste/Fax/Fax\\_2810.pdf](http://apeoespsub.org.br/teste/Fax/Fax_2810.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2011.

APEOESP. Jornal da APEOSP nº 284. São Paulo. **Greve foi afirmação da dignidade do Magistério**. Nem sempre a greve alcança resultados imediatos. Maio/junho 2010b. p. 1-12. Disponível em: <[http://apeoespsub.org.br/jornal/jornal\\_julho\\_2010/pagina5.pdf](http://apeoespsub.org.br/jornal/jornal_julho_2010/pagina5.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2011.

APEOESP. Jornal da APEOSP nº 285. São Paulo. **Professor, Professora! Faça do 03 de outubro, o Dia dos professores!** Set./out.2010c. p. 1-12. Disponível em: <[http://apeoespsub.org.br/jornal/jornal\\_outubro\\_2010/pag01.pdf](http://apeoespsub.org.br/jornal/jornal_outubro_2010/pag01.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2011.

APEOESP. **Fax Urgente! XXII Congresso Estadual Aprova Plano de lutas**, de 6 de dezembro de 2010d. Disponível em:< [http://apeoespsub.org.br/teste/Fax/Fax\\_9110.pdf](http://apeoespsub.org.br/teste/Fax/Fax_9110.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2011.

APEOESP. **Fax Urgente! Conselho de Representantes aprova continuidade da campanha salarial**, de 13 de maio de 2011. Disponível em<[http://apeoespsub.org.br/teste/Fax/Fax\\_3811.pdf](http://apeoespsub.org.br/teste/Fax/Fax_3811.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2011.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto escola viva garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola**: necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, Nova Almeida. Anais. 2011. p. 1-16.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Políticas de inclusão e formação de professores: olhares para o atendimento educacional especializado no norte do Espírito Santo. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, Nova Almeida. Anais. 2011. p. 1-18.

BARROS, Wanda Maria Braga. **O trabalho pedagógico no ensino médio, na rede pública estadual paulista: desafios à inclusão dos alunos com deficiência.** 2008. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, PUC. Campinas, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

\_\_\_\_\_. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 2004.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente na escola: lembranças e depoimentos.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. Direito à Diversidade: o aluno com deficiência na escola regular: questões para o debate. In: SACAVINI, Suzana; CANDAU, Vera (Org.). **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas.** Petrópolis: DP et Alli, 2008.p.63-71.

\_\_\_\_\_. CAMPOS, Juliane A. de Paula Perez; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Educação Especial: estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, 5, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo.

\_\_\_\_\_. Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial.** Santa Maria, v. 22, n. 35 p. 329-338, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 19 fev. 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** 13. ed. São Paulo: Ática, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 23 out. 2009.

\_\_\_\_\_. **Legislação educacional brasileira.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.



DUNCAN, Zélia; MARANHÃO, Rodrigo. Gringo Guaraná. Intérprete: Zélia Duncan. In: **Sortimento Vivo**. Manaus. *Universal Music*. p. 2002.CD-ROM, faixa 15.

DURAN, Mônica Geraes; PRADO, Adriana Romeiro de Almeida. Acessibilidade nos Estabelecimentos de Ensino: In: **Ensaio Pedagógico: direito à diversidade**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4607.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Aurélio**: dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, Julio Romero. Políticas Educacionais e Educação Especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **23**, 2000, **Anais...**, Caxambu, 2000. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te15.pdf>>.. Acesso em: 15 nov.2010

\_\_\_\_\_. Notas sobre a evolução dos Serviços de Educação Especial no Brasil. Grupo de trabalho em Educação Especial/ANPED – **RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA XIV REUNIÃO**. Boletim ANPED, 1-2, 1991. Disponível em:<[http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista1numero1pdf/r1\\_art09.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista1numero1pdf/r1_art09.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES: A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. n. 46. Campinas, 1998. p. 7-15.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexos sobre formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES. David. **Inclusão educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo. Summus, 2006. p. 211-238.

FREITAS, Luiz Carlos. Ciclos ou séries: o que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, **Anais...** Caxambu, 2004. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_luiz\\_carlos\\_freitas.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e pesquisa** [online]. 2004, 30, n.1, p. 11-30. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**, v.10. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

GAZETA DE RIBEIRÃO PRETO. **Ribeirão está mais desigual, diz Ipea**. 19 ago.2010. Disponível em: <[http://agencia.ipea.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2640](http://agencia.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2640)>.

Acesso em: 12 jan.2011.

GLAT, Rosana; FERREIRA, Julio Romero. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Rio de Janeiro: 2003. Disponível em:<<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/projetos/pdf/glat4.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2010.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, n. 1, 2005.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Revista Científica**, Eccos, São Paulo, v.7, n. 2, p. 275-290, jul. 2005.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.25, n.3, p. 9-25, mai. 2004. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE>>. Acesso em: 23 jun.2009.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS**, Rio de Janeiro, out. 2004. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/januzzi/januzzi2.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **A educação do deficiente no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas nacionais de educação inclusiva: discussão crítica da Resolução nº 02/2001 **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos. Florianópolis, n. 3/4, p.13-25, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Integração/inclusão escolar: desafios e contradições. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. (Org.). Porto Alegre: Mediação. 2001.p.119-126.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Solange Rodovalho. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual**: terminalidade específica e expectativa de familiares. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, PPGEES/UFSCar, São Carlos, 2009. Disponível em: <[http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2823](http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2823)>. Acesso em: 18 abr 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Natália Neves. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas**. 2010. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, PPGEES/UFSCar, São Carlos, 2010. Disponível em: <[http://www.bdtf.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3782](http://www.bdtf.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3782)>. Acesso em: 20 fev. 2011.

MACHADO, Rosângela. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência física. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_df.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf)>. Acesso em: 2 de fev. 2011.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. **Revista da sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 10, n. 1, p. 31-36, 2005.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe Social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial**. Série Cadernos de Educação. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez., v. 11, n.33, p. 387-395, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 jul.2008.

\_\_\_\_\_. As relações Educação Especial e educação inclusiva. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, n.18, p.91-94, jul./dez.2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=290>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. (Org.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008.p.92-122.

MICHELS, Maria Helena. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a Educação Especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 3.4, p.73-86, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo – Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Revista de Saúde Pública**. Disponível em:<<http://www.scielo.org/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2009.p.239-262.

MOREIRA, Laura Ceretta; TAVARES, Taís Moura. Os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino médio no município de Curitiba: indicadores iniciais para as políticas públicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Meyrelles de. (Org.) **AVANÇOS EM POLÍTICAS DE INCLUSÃO: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 191-202.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Gestão, financiamento e direito à educação** (Org.). São Paulo: Xamã, 2001.p.15-43.

\_\_\_\_\_. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Revista Brasileira de Educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais. FE/USP. In: REUNIÃO DA ANPEDE, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, 2003. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/serosangelaprieto.doc>>. Acesso em: jul. 2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Educação Especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, n.2, v.12, p.187-202, mai./ago., 2006.

\_\_\_\_\_. **Política educacional do município de São Paulo:** estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996. 2000. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. Sobre os mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; Jesus, Denise Meyrelles de. **Educação Especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.p.25-33.

RODRIGUES, David. **Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva.** In: RODRIGUES, David. Inclusão educação: doze olhares sobre a educação inclusiva (Org.). São Paulo:Summus, 2006.p.300-318.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SANTOS, Márcia Maria Brandão. **Em busca de escolas eficazes:** a experiência de duas escolas em um município da Grande São Paulo e as relações escola-família. 2010. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2010. Disponível em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112010-162911/fr.php>>. Acesso em: 29 jan. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008a. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB.** Campinas: Autores Associados, 2008b. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. História da educação: problemas e perspectivas. **Revista da Educação,** PUC. Campinas, n. 24, p. 7-16, jul. 2008c.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008d. (Coleção Educação Contemporânea).

SEABRA, Catia. Ligada ao PT, entidade nega que a greve seja eleitoral. **Folha de São Paulo.** São Paulo. p. A7. 25 mar.2010.

SIGOLO, Ana Regina; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; CRUZ, Rosangela Aparecida Silva da. Políticas educacionais para a educação especial no Brasil: uma breve

contextualização histórica. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 173-194, jul.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 10 de jan. 2011.

SILVA, Aline Maira da. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre a família de crianças com deficiência e profissionais**. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, PPGEES/UFSCar, São Carlos, 2007.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. Malheiros Editores. 2010.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista Saúde Pública**. Campinas, vol. 39, n.3, p. 507-514, 2005. Disponível em:< <http://www.scielo.org/pdf/rsp/v39n3/24808.pdf> >. Acesso em: 20 jul. 2009.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opinião Pública**. Campinas, 2001, vol.7, n.1, p. 1-15. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-62762001000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-62762001000100001&script=sci_arttext)>. Acesso em: 14 jun. 2010.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.28, p.24-36, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2010.

## DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

OEA. **IV Congresso Panamericano da Criança**. México. 1927. Disponível em: [http://iin.oea.org/IIN/historia\\_un\\_poco\\_1.shtml](http://iin.oea.org/IIN/historia_un_poco_1.shtml) Acesso em: 10 set. 2010.

OEA. **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem**. Bogotá. 1948. Disponível em:< <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/oea/oadcl.htm>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

ONU. **Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância**. New York. 1946. Disponível em:< <http://www.unicef.org/brazil/pt/faq.html>>. Acesso em: 3 mai. 2010.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. New York. 1948. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br/documentos.php>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança**. New York, 1959. Disponível em: <[http://www.onubrasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onubrasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em: 24 mai. 2010.

ONU. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. New York. 1966. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/pacto\\_dir\\_economicos.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/pacto_dir_economicos.htm)>. Acesso em 24 jun. de 2010.

ONU. **Convenção Americana sobre os Direitos Humanos**. New York. 1969. Disponível em: <[www.dhnet.org.br/direitos/sip/oea/oeasjose.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/oea/oeasjose.htm)>. Acesso em: 6 abr. 2010.

ONU. **Declaração dos direitos do Deficiente Mental**. New York. 1971. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/lex62.htm>>. Acesso em: 6 abr. 2010.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. New York. 1975. Disponível em: <<http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/portal/index.php?id=legislacao&cat=6&cod=40>>. Acesso em: 6 abr. 2010.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. New York. 1989. Disponível em <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/pacto\\_dir\\_economicos.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/pacto_dir_economicos.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2010.

ONU. **Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência**. New York. 1993. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/regras\\_gerais.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/regras_gerais.htm)>. Acesso em: 25 out. 2010.

ONU. **Convenção da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. New York. 2001 <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/oea/oadefi.htm>>. Acesso em: 27 out. 2010.

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Nova York. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=424&option=com>>. Acesso em: 11 out. 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien. 1990, p. 8. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2009.

## DOCUMENTOS NACIONAIS

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lex:** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo educacional:** sinopses estatísticas do ensino regular de 2º grau 1988 a 1989. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 29 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. **Censo educacional:** sinopses estatísticas da Educação Especial de 1988 a 1989. Disponível em: <[www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)>. Acesso em: 29 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. **Censo escolar:** sinopses estatísticas da educação básica de 1990 a 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 29 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. **Educacenso de 2009 a 2010.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 24 de jan 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de out. 1988.** Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 17 jun. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Lex:** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 5 out. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lex:** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2009.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/ CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Lex:** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Lex:** Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Lex:** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a. **Lex:** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 7 jun. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001b. **Lex:** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001c. **Lex:** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001d. **Lex:** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. **Lex:** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência visando atender as necessidades das pessoas com deficiência. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2010

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. **Lex:** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou

com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 11 dez. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Lex:** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BRASIL. Secretaria da Educação Especial. **Sala de recursos multifuncionais:** espaço para o atendimento educacional especializado. Brasília MEC: SEESP, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2009.

BRASIL. Secretaria da Educação Especial. **Atendimento Educacional especializado: pessoa com surdez.** Brasília MEC: SEESP, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b. **Lex:** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 16 out. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009a. **Lex:** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/L11947.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/L11947.html)>. Acesso em: 16 de out. 2010

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009b. **Lex:** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 16 out. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009c. **Lex:** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador** 2009d. Brasília. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica: Coordenação Geral de Ensino Médio. MEC/SEB. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13439:ensino-medio-inovador&catid=195:seb-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439:ensino-medio-inovador&catid=195:seb-educacao-basica)>. Acesso em: 5 dez. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009e. **Lex:** Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm)>. Acesso em: 17 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 38, de 16 de julho de 2009f. **Lex:** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2009>>. Acesso em: 17 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 9/2010, de 09 de abril de 2010.** Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília. MEC/SEESP. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010b. **Lex:** Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2010/lei-12319-1-setembro-2010-608253-norma-pl.html>>. Acesso em: 17 out. 2010.

## DOCUMENTOS ESTADUAIS

SÃO PAULO (Estado). **Constituição do Estado de São Paulo, de 5 de outubro de 1989.** Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/>>. Acesso em: 20 out. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 135, de 18 de julho de 1994. **Lex:** Cria, no âmbito da Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para

Atendimento ao Deficiente Visual - CAP . Disponível em:<<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis>>. Acesso em: 20 out. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 218, de 13 de setembro de 1995. **Lex:** Dispõe sobre atendimento educacional a alunos da rede estadual de ensino, em tratamento no Hospital Darcy Vargas. Disponível em:<<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=38>>. Acesso em: 29 jan. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 9, de 4 agosto de 1997. **Lex:** Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Disponível em:<[http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de\\_09\\_97.htm](http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_09_97.htm)>. Acesso em: 4 fev. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 21, de 5 de fevereiro de 1998. **Lex:** Dispõe sobre a progressão parcial de estudos para alunos do ensino médio das escolas da rede estadual. Disponível em:<<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesqorient.asp?ano=1998>>. Acesso em: 4 fev. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 05, de 28 de julho de 1999. Disponível em: <[http://www.ceesp.sp.gov.br/Indicacoes/in\\_05\\_99.htm](http://www.ceesp.sp.gov.br/Indicacoes/in_05_99.htm)>. Acesso em: 4 fev. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 05, de 3 de maio de 2000. **Lex:** Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino. Disponível em:<[http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de\\_05\\_00.htm](http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_05_00.htm)>. Acesso em: 6 jan. 2011.

SÃO PAULO(Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 61, de 05 de abril de 2002. **Lex:** Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. Disponível em:<<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp>>. Acesso em: 27 out. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Estado de São Paulo. Lei n.º 11.498, de 15 de outubro de 2003. **Lex:** Autoriza o Poder Executivo a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá outras providências correlatas. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/ae9f9e0701e533aa032572e6006cf5fd/0795332c4f1d2c0e03256dc100636000?OpenDocument>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 21, de 8 de março de 2004. **Lex:** Cria no âmbito da Secretaria da Educação o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, na Diretoria de Ensino - Região de Araçatuba. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesqorient.asp?ano=2004>>. Acesso em: 27 out.2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 5, de 14 de janeiro de 2010a. **Lex:** Dispõe sobre a oferta de língua espanhola no ensino médio, das escolas públicas da rede estadual, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://coletalinguaespanhola.edunet.sp.gov.br/arquivos/Resolulucacao\\_%20SE%205.pdf](http://coletalinguaespanhola.edunet.sp.gov.br/arquivos/Resolulucacao_%20SE%205.pdf)>.

.Acesso em: 12 jan.2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 62, de 9 de agosto de 2005b. **Lex:** Dispõe sobre procedimentos para implementação das ações de formação continuada, nas modalidades Curso e Orientação Técnica. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=200508090062>>. Acesso em: 7 fev. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 34, de 19 de junho de 2006. **Lex:** Cria no âmbito da Secretaria da Educação o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, na Diretoria de Ensino – Região de Marília. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesqorient.asp?ano=2006>>. Acesso em: 27 out. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução CEE nº 12, de 8 de fevereiro de 2007a. **Lex:** Institui o Sistema de Cadastro de Alunos do Estado de São Paulo. Disponível em:<<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesqorient.asp?ano=2007>>. Acesso em: 27 out.2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE 31, de 16 de maio de 2007b. **Lex:** Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar – Cape. Disponível em: <<http://cei.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Resolucao%20SE%2031.doc>>. Acesso em: 7 fev. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual da Educação. Deliberação CEE n.º 68, de 13 de junho de 2007c. **Lex:** Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino. Disponível em: <[http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de\\_13\\_07.htm](http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_13_07.htm)>. Acesso em: 27 out.2010.

SÃO PAULO (Estado). Estado de São Paulo. Decreto nº 52.054, de 14 de agosto de 2007d. **Lex:** Dispõe sobre o horário de trabalho e registro de ponto dos servidores públicos estaduais da Administração Direta e das Autarquias, consolida a legislação relativa às entradas e saídas no serviço, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://www.dersv.com/decreto\\_52054\\_07\\_horario.htm](http://www.dersv.com/decreto_52054_07_horario.htm)>. Acesso em 14 de janeiro de 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008a. **Lex:** Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesqorient.asp?ano=2008>>. Acesso em: 8 jun. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Lei Complementar nº 1.041, de 14 de abril de 2008b. **Lex:** Dispõe sobre o vencimento, a remuneração ou o salário do servidor que deixar de comparecer ao expediente em virtude de consulta ou sessão de tratamento de saúde. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2008/lei%20complementar%20n.1.041,%20de%2014.04.2008.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 86, de 28 de novembro de 2008c. **Lex:** Dispõe sobre Diretrizes e Procedimentos para Atendimento à Demanda Escolar nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. Disponível em:<<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesqorient.asp?ano=2008>>. Acesso em: 12 jan.2011.

SÃO PAULO (Estado). Estado de São Paulo. Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009a. **Lex:** Cria a escola de formação e aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <<http://escoladeformacao.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 7 fev. 2011.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 33, de 15 de maio de 2009b. **Lex:** Disciplina a concessão de transporte para assegurar o acesso dos alunos à escola pública estadual. Disponível em: <<http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Estadual>>. Acesso em: 07 de fev. 2011.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 34 de 15 de maio 2009c **Lex:**. Disciplina a concessão de auxílio-transporte às Prefeituras Municipais para garantir o acesso de alunos à escola pública estadual. Disponível em: <<http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Estadual>. Acesso em: 07 de fev. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 72, de 9 de outubro de 2009d. **Lex:** Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em Educação Especial, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesqorient.asp?ano=2009>>. Acesso em: 11 jul. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 93, de 08 de dezembro de 2009f. **Lex:** Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, das escolas da rede pública estadual. Disponível em: <<<http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Estadual>. Acesso em: 07 de fev. 2011.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 98, de 23 de dezembro de 2009g. **Lex:** Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. Disponível em: <

<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=200812230098>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE 41, de 14 de maio 2010a. **Lex:** Altera o artigo 2º da Resolução SE nº 33, de 15 de maio de 2009, que disciplina a concessão de transporte para assegurar o acesso dos alunos à escola pública estadual. Disponível em: <[www.mp.sp.gov.br/.../Resolucao%20SE%2041%20transporte%20escolar%20alunos%20e%20especiais.doc](http://www.mp.sp.gov.br/.../Resolucao%20SE%2041%20transporte%20escolar%20alunos%20e%20especiais.doc)>. Acesso em: 15 maio 2011.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 5, de 14 de janeiro de 2010b. **Lex:** Dispõe sobre a oferta de língua espanhola no ensino médio, das escolas públicas da rede estadual, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://coletalinguaespanhola.edunet.sp.gov.br/arquivos/Resolulucacao\\_%20SE%205.pdf](http://coletalinguaespanhola.edunet.sp.gov.br/arquivos/Resolulucacao_%20SE%205.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2011.

SÃO PAULO (Estado). CENP. **Sobre o CAPE.** Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/Capenew/capearquivos/default.asp>>. Acesso em: 19 fev. 2011.

**ANEXOS I**



# I – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR E DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR  
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO  
Av Nove de Julho, 378 – Ribeirão Preto – São Paulo.

R: 3970/0073/2009

I: Rosângela Aparecida Silva da Cruz

A: Autorização para Pesquisa.

## DESPACHO DA DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

Trata-se de solicitação de Rosângela Aparecida Silva da Cruz, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, no município de São Carlos, sob orientação da Profª. Drª. Katia Regina Moreno Caiado, para que desenvolva trabalho de pesquisa na E.E. \_\_\_\_\_ no município de Ribeirão Preto, conforme consta.

À vista do solicitado, **AUTORIZO** observado:- 1-Ressalvado a manifestação e concordância do Diretor de Escola; 2-A liberdade do aluno em participar; 3-Que não haja prejuízo às aulas e aos alunos; 4-E a prévia autorização dos pais ou responsáveis por escrito.

Encaminhe-se ao Setor de Protocolo para ciência da interessada, entrega da via anexada à contracapa contra-recibo e, após arquivo.

Ribeirão Preto, 04 de janeiro de 2010

\_\_\_\_\_  
Dirigente Regional de Ensino

**I. TERMOS DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR E DA INSTITUIÇÃO  
ESCOLAR**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Ribeirão Preto, 26 de fevereiro de 2.010.

Eu, \_\_\_\_\_ Diretor (a) da Escola  
Estadual \_\_\_\_\_ -  
Ribeirão Preto/SP autorizo Rosangela Aparecida Silva da Cruz, Pedagoga e aluna do  
curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da  
Universidade Federal de São Carlos, portadora do RG 21.505.076, a realizar o projeto O  
*Atendimento Educacional Especializado para Alunos do Ensino Médio no interior do  
Estado de São Paulo* nesta instituição sob a orientação do Profa. Dra. Katia Regina  
Moreno Caiado.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Diretor

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Eu, Katia Regina Moreno Caiado, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, afirmo que orientarei o projeto o Atendimento Educacional Especializado para Alunos do Ensino Médio no interior do Estado de São Paulo, dentro das exigências da Resolução 196/96. Comprometo-me, a partir deste momento, cumprir os termos da Resolução 196/96.



---

Prof. Dra. Katia Regina Moreno Caiado

### I - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, Rosângela Aparecida Silva da Cruz, Pedagoga e aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, afirmo que procurarei atender às exigências da Resolução 196/96 durante a realização da pesquisa *O Atendimento Educacional Especializado para Alunos do Ensino Médio no interior do Estado de São Paulo*.

O projeto aqui apresentado já contempla os seguintes princípios éticos e exigências: consentimento livre e esclarecido; relevância social e científica da pesquisa; metodologia adequada; recursos humanos e materiais que garantem o bem-estar dos sujeitos da pesquisa; procedimentos que asseguram a confidencialidade e a privacidade e a não estigmatização, a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, em termos de auto-estima, de prestígio. A informação sobre os indicadores socioeconômicos será utilizada para informar os gastos do participante para retornar a escola em período contrário. Este dado poderá ser significativo para a discussão das políticas públicas e de como a organização do atendimento educacional especializado oferecido em período contrário atualmente em sala de recursos nas escolas públicas estaduais pode inviabilizar a frequência e o atendimento ao aluno. Será garantido o sigilo dos participantes em todos os dados, inclusive nesta questão da renda econômica bruta familiar. Por isso, este estudo poderá oferecer a possibilidade de gerar conhecimento para se entender quais são os fatores que prevalecem na frequência do aluno em sala de recurso seja cultural, político, educacional ou socioeconômico. Também de igual significado espera-se conhecer como o professor de ensino regular e o professor que atua em sala de recursos desenvolvem os seus trabalhos educativos com os alunos com deficiência. Busca-se compreender quais são os fatores que estão relacionados a um número limitado de alunos com deficiência física, mental, sensorial visual e auditiva que estudam que estudam no ensino regular e os alunos com as deficiências já mencionadas que frequentam o atendimento educacional especializado em escola regular, neste caso, em uma escola estadual localizada em um município de porte médio do interior do Estado de São Paulo.

Comprometo-me, a partir deste momento, cumprir os termos da Resolução 196/96 Regulamentada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos.



Rosângela Aparecida Silva da Cruz

**ANEXOS II**

**Roteiro1- Entrevista com os professores do ensino médio e da educação especial.****TEMA 1 - Prática Pedagógica.**

## Questões

1. Quais são as coisas boas e não boas que acontecem durante a realização do trabalho educativo relacionado ao atendimento educacional especializado?

**TEMA 2 - Apoio oferecido aos professores do ensino médio e da educação especial.**

## Questões

1. Quais são os tipos de apoio oferecidos para o professor de educação especial que atua no atendimento educacional especializado?

2. Vocês têm alguma observação sobre os tipos de apoio para atender às necessidades dos professores e dos alunos do atendimento especializado?

**TEMA 3 - Interação entre os professores.**

## Questões

1. Como acontece a interação entre os diversos profissionais que atuam com o aluno com deficiência?

2. Existe o trabalho de orientação oferecido por outros profissionais que atuam com o aluno com deficiência para o professor de educação especial e os professores do ensino médio

**TEMA 4 - Condições de trabalho docente.**

## Questões

1. Como são as condições de trabalho do professor?

2. Quais são os indicadores bons e os não bons do trabalho docente como professor do ensino médio e da educação especial?







**Roteiro 2- Entrevista com aluno do ensino médio.**

Sala de recursos

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Questões**

1. Quais são as coisas boas e as não boas que acontecem durante o atendimento educacional especializado oferecido em sala de recursos?
2. Você vem sempre às aulas oferecidas em sala de recursos?
3. Quando você precisa faltar às aulas desenvolvidas em sala de recursos quais são os motivos?
4. O que você gosta de fazer na sala de recursos. Quais os conteúdos que você aprendeu?

**Roteiro 3. Entrevista com aluno do ensino médio da escola estadual.**

Classe comum

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Questões**

1. Quais são as coisas boas e as não boas que acontecem durante as aulas oferecidas em sua sala de aula?
2. Você vem sempre às aulas?
3. Quando você precisa faltar às aulas quais são os motivos?
4. Quais os conteúdos que você aprendeu?

