

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCOS RODRIGO DA ROSA

Trajetórias do público-alvo da educação especial no ensino médio paulistano

Versão corrigida

SÃO PAULO

2019

MARCOS RODRIGO DA ROSA

Trajetórias do público-alvo da educação especial no ensino médio paulistano

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação no
Programa de pós-graduação da Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo

Área de concentração:
Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças
Linha de pesquisa: Educação especial
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Gavioli Prieto

SÃO PAULO

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

R788t Rosa, Marcos Rodrigo da
Trajetórias do público-alvo da educação especial
no ensino médio paulistano / Marcos Rodrigo da
Rosa; orientadora Rosângela Gavioli Prieto. -- São
Paulo, 2019.
195 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de
São Paulo, 2019.

1. Educação especial. 2. Ensino médio. 3.
Trajetórias. 4. Rede Municipal de Ensino de São
Paulo. I. Gavioli Prieto, Rosângela, orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Ideia Primeira, aos engenheiros siderais, arquitetos do universo, deusas e deuses pela oportunidade singular de construir uma história nesse cosmos.

Mergulhemos no interior de Santa Catarina, em um município chamado Sapato, onde meus pais nasceram e onde, na pequenina escola rural, aprenderam as primeiras letras. Sapato é um Macondo escondido na serra catarinense, laureado por histórias mágicas contadas pelos mais velhos e recontadas pelas gerações seguintes que nunca se cansaram de sempre retornar àquele local da sagrada infância. Lá meus pais estudaram até a 4ª série primária. Agradeço a minha mãe, que sempre me ensinou a importância da disciplina e do compromisso, entretanto, maiormente, a amar. Gratidão a toda família pela paciência e compreensão e a todos que colaboraram com a concretização deste trabalho.

Pai, agradeço a sua vigorosa energia para o trabalho, sua dedicação à família e seu amor muito verdadeiro aos filhos, a mim.

Sendo um ser histórico-cultural, sou formado pelos seres que me compuseram e serei sempre grato a: Márcia, por seu exemplo de constância e disciplina; De, por nos mostrar caminhos alternativos; Si, pela base cultural que me proporcionou; Ma, pela imensa generosidade e amizade; Ne, pelo amor incomensurável; Wi, por acreditar em mim e por me incentivar a seguir pela universidade pública; Mari, pelas lições cotidianas de burilamento e perdão.

Agradeço à prof^ª Rosângela Gavioli Prieto pela oportunidade, pelos árduos aprendizados ao crivo de seu rigor científico, mas, sobretudo, por sua generosidade e humanidade. Minha profunda admiração.

Gratidão a todas as amigas e amigos do Laboratório Didático de Educação Especial (Ladesp) pelo acolhimento, apoio e amizade. Gratidão à equipe do Centro de formação e acompanhamento à inclusão (Cefai) de Campo Limpo e a todas as professoras e professores da educação especial pelo aprendizado, amizade e companheirismo.

Gratidão ao Lab-arte, aos professores Rogério de Almeida e Marcos Ferreira Santos, às coordenadoras Bárbara Muglia e Sabrina Paixão e ao pesquisador e palhaço Marco Guerra por me propiciarem momentos inesquecíveis, encontros verdadeiros e profundos que marcaram para sempre minha pós-graduação.

Sou grato a Patrícia Folini Noronha e a Jerusa Garcia pelas leituras generosas e assertivas.

Por fim, agradeço a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo pelo aceite da pesquisa e por fornecer dados, acesso e informações.

DEDICATÓRIA

A minha avó Maricha, mãe de meu pai, que nunca pode aprender a ler. Como venho aqui tratar dos que mais têm dificuldade em acessar o ensino médio, dedico esta dissertação à senhora, que nunca pode sentar-se em um banco escolar.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Demografia das matrículas do ensino médio no Brasil – 1980 a 2016.....	46
Tabela 2 – Escolas municipais paulistanas de ensino médio – 2016.....	122
Tabela 3 – Matrículas da educação especial no ensino médio por Emefm da RME-SP – 2016.....	128
Tabela 4 – Especificação das deficiências nas matrículas de estudantes com deficiência múltipla.....	129
Tabela 5 – Destaque de quantidade de matrículas do público-alvo da educação especial por ano no ensino médio nas Emefm RME-SP – 2016.....	131
Tabela 6 – Público-alvo da educação especial no ensino médio da RME-SP em 2016: categoria, sexo e cor raça.....	134
Tabela 7 – Classificação de cor ou raça dos estudantes matriculados no ensino médio da RME-SP em 2016.....	136
Tabela 8 – Classificação de cor ou raça e sexo no ensino médio público-alvo da educação especial da RME-SP em 2016.....	137
Tabela 9 – Evolução das matrículas do ensino médio, estado de São Paulo, em todas as redes, por série.....	142
Tabela 10 – Frequência ao AEE público-alvo da educação especial das Emefm (2011-2018).....	148
Tabela 11 - Organização das trajetórias do público-alvo da educação especial das Emefm na RME-SP (2013-2018).....	150
Tabela 12 – Evolução do número de matrículas na educação especial por rede – Brasil – 2008-2014.....	163

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de insucesso (soma de reprovação e abandono) por série do ensino fundamental e médio segundo rede de ensino – Brasil - 2015.....	139
Gráfico 2 – Público-alvo da educação especial dos 3ºs anos das Emefm em 2016- Percentual de matrícula no AEE.....	153
Gráfico 3 – Público-alvo da educação especial dos 1ºs anos das Emefm - Percentual de matrícula no AEE.....	159

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização geográfica das Emefm no município de São Paulo. Visão geral da cidade e municípios vizinhos.....	125
Mapa 2 – Taxa de distorção idade-série – Brasil - 2016.....	144
Mapa 3 – Localização das Emebs, Emefm, CEU polos de educação bilíngue e número de matrículas de estudantes com surdez severa no ensino médio na RME-SP - 2016.....	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Palavras-chave utilizadas nos balanços das produções.....	34
--	----

LISTA DE SIGLAS

AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente
ABPEE - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação especial
ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE - Atendimento educacional especializado
AID - *Agency for International Development*
ALB - Associação de Leitura do Brasil
Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da educação
Anped - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
Apae - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVE - Auxiliar de Vida Escolar
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Bird - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNCC - Base nacional comum curricular
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCI - Centro de Convivência Infantil
Cips - Centro Infantil de Proteção à Saúde
CEB - Câmara de Educação Básica
Cefai - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
Ceci - Centro de educação e cultura indígena
Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEE - Conselho Estadual de Educação
CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
Ceensi - Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
Cefai-CL - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão do Campo Limpo
Cei-D - Centro de educação infantil direto
Cei-I - Centro de educação infantil indireto
Cemei - Centro municipal de educação infantil
CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação

Cesb - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CEU-CEI - Centro educacional unificado

CEU-Emef - Centro educacional unificado – Escola municipal de ensino fundamental

CEU-Emei - Centro educacional unificado – Escola municipal de educação infantil

Cieja - Centro Integrado de Educação de jovens e adultos

CMCP - Centro Municipal de Capacitação e Treinamento

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEC - Campanha Nacional de Educação dos Cegos

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

SPEP - Sindicato dos Profissionais de Educação do País

Conif - Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

Consed - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

Corde - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

Cpdoc - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

CTA - Centros de Treinamento e Apoio

Dcnem - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Deed - Diretoria de Estatísticas Educacionais

DOT - Direção de Orientação Técnica

DRE - Diretoria regional de educação

DRE-CL - Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de jovens e adultos

EM – Ensino médio

Emebs - Creche particular conveniada, Escola técnica, Escola Municipal de Educação bilíngue para surdos

Emeda - Escolas Municipais de Educação Infantil e de 1º Grau de Deficientes Auditivos

Emef - Escola Municipal de Ensino Fundamental

Emefm - Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio

Emei - Escola Municipal de Educação Infantil

Enem - Exame nacional do ensino médio

EOL - Escola Online

EUA - Estados Unidos da América

Feusp - Faculdade de Educação da USP

Fineduca - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

FB - Freguesia do Ó/Brasilândia

Forumdir - Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GLS - Gays, lésbicas e simpatizantes

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBC - Instituto Benjamin Constant

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JK - Juscelino Kubitschek

Lepsi - Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância

Libras - Língua brasileira de sinais

MEC - Ministério da Educação

MEC - Ministro da Educação e Cultura

Miga - Organismo Multilateral de Garantia de Investimento

Mova - Movimento de Alfabetização

Naapa - Núcleo de apoio e acompanhamento para a aprendizagem

NAE - Núcleo de Ação Educativa

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

Paai - Professor de apoio e acompanhamento à inclusão

Pae - Professor de atendimento educacional especializado

Papne - Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais”

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PIB - Produto Interno Bruto

PMDB - Partido do movimento democrático brasileiro

PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo

PNAD/IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PNE - Plano Nacional de Educação

Pnud - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC - Paridade de poder de compra

PPP - Projeto Político Pedagógico

PSC - Partido Social Cristão

Psol - Partido Socialismo e Liberdade

PT - Partido dos trabalhadores

RME-SP - Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Saai - Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

Saeb - Sistema de avaliação da educação básica

SAP - Sala de Apoio Pedagógico

Sapne - Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais

SciELO - Scientific Electronic Library Online

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Sesi - Serviço Social da Indústria

SME- SP - Secretaria municipal de educação de São Paulo

SMS-SP - Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo

SRM - Sala de recurso multifuncional

TEA - Transtornos do espectro autista

TGD - Transtornos globais do desenvolvimento

UFF - Universidade Federal Fluminense

Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unesco -Unesco Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura

Unesp - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Unicef - *United nations children's fund*

USP - Universidade de São Paulo

“[...] tudo tinha e tomava o forte, belo sentido, esse drama do agora, desconhecido, estúrdio, de todos o mais bonito, que nunca houve, ninguém escreveu, não se podendo representar outra vez, e nunca mais.” (ROSA, 1968, s/p)

ROSA, Marcos Rodrigo da

Trajетórias do público-alvo da educação especial no ensino médio paulistano / Marcos Rodrigo da Rosa; orientadora Rosângela Gavioli Prieto. -- São Paulo, 2019.
195p.

RESUMO

Esta pesquisa pauta-se no intenso debate sobre as diferentes perspectivas em disputa para o ensino médio no Brasil, bem como no Parágrafo único do art. 4º do Plano Nacional de Educação de 2014, o qual declara que o poder público ampliará as pesquisas sobre a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete anos) e na Meta 4 do mesmo Plano, que propõe universalizar, até 2016, o “(...) acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (...)” para essa população com mesma idade. A pesquisa utiliza-se de dados referentes aos (às) estudantes público-alvo da educação especial nas oito escolas municipais paulistanas de ensino médio, tendo como data base o ano de 2016, com a finalidade de mapear e analisar a sua trajetória educacional até 2018, ano de conclusão dessa etapa para os ingressantes naquele ano, considerando não terem nenhuma interrupção em seu fluxo escolar. Desses (as) estudantes foram resgatados dados sobre os indicadores: número de matriculados, por sexo, cor ou raça, deficiência, TGD ou AH/SD, acesso ou não ao atendimento educacional especializado (AEE), bem como resultado ao final do ano letivo analisado: taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono), evasão e distorção idade/série. Utilizando-se da abordagem qualitativa de investigação, de tipo descritivo-correlacional (RICHARDSON, 1989), é realizada pesquisa documental tendo como fontes de dados o portal virtual Dados abertos da Prefeitura de São Paulo (SÃO PAULO, 2017d) e o site de ambiente restrito EOL Escola on-line da Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2018), acessado mediante autorização institucional. As escolas municipais de ensino fundamental e médio (Emefm) possuíam 2490 estudantes em 2016, sendo 72 público-alvo da educação especial (2,9%) – número superior à porcentagem Brasil (2016) para a etapa (0,9%). Desses 72 estudantes, apenas 60,6% concluíram o ensino médio na Rede Municipal de ensino de São Paulo (RME-SP); sobre os demais não foram localizadas informações. A taxa de aprovação nacional para a etapa em 2015 foi de 81,7% (BRASIL, 2017). Ainda constatamos presença predominante de brancos (53%) e de meninos (54,7%); a maioria possuía surdez severa (40,3%), seguida por deficiência física (16,7%) e deficiência intelectual (13,9%); havia apenas um caso de AH/SD e um de surdocegueira; a porcentagem de distorção idade/série era de 63,8%, enquanto que para o público total do ensino médio paulistano era de 17% e, para dados do ensino médio Brasil do mesmo ano, 28% (BRASIL, 2017). Com respeito a acesso ao AEE dos estudantes público-alvo da educação especial das Emefm, 26,4% não o frequentavam em nenhum ano; 22,2% o frequentaram um ano; 6,9%, dois anos; 13,9%, três anos; e 4% por quatro anos. Conclui-se que o ensino médio paulistano se destaca em percentual de matrículas da educação especial, mas com distribuição desigual entre suas oito escolas. Há significativas taxas de evasão, distorção idade-série e baixa matrícula no AEE.

Palavras-chave: Educação especial. Ensino médio. Trajetórias. Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

ABSTRACT

This research is based on the controversial debate about the different perspectives in dispute for high schools in Brazil. Quoted from the Brazilian National Education Plan of 2014, states the public power will broaden the research on the population with disabilities, global developmental delays (GDD) and giftedness from four (4) to seventeen (17) years. Goal 4 of the same plan proposes to universalize "access to basic education and specialized educational services" for this population with the same age. The research is based on data referring to students who require special education in the eight municipal schools of São Paulo. My analysis is based on the educational trajectory following the years from 2016 through to 2018, considering there has been no interruption in their school flow. From these students, the following data was retrieved: students enrolled, gender, color/race, disability, GDD or gifted, access to specialized educational services. Results at the end of the school year analyzed: approval rate, failing and dropping out, school break and age-grade distortion. Using the qualitative research approach, a descriptive-correlational type (RICHARDSON, 1989), a documentary research is performed, having as data sources the "Dados abertos" site of the São Paulo city hall (SÃO PAULO, 2017d) and the environment site restricted EOL Online School of the Municipal Department of Education (SÃO PAULO, 2018), accessed through institutional authorization. The eight municipal high schools had 2490 students in 2016, 72 of whom were special education target groups (2.9%) - a number above Brazil (2016) for the stage (0.9%). Of these 72 students, only 60.6% finished high school in the Municipal Education Network of São Paulo (RME-SP); information was not found on the others. The national approval rate for the stage/level in 2015 was 81.7% (BRAZIL, 2017). We still found a predominant presence of whites (53%) and boys (54.7%); the majority had severe deafness (40.3%), followed by physical disability (16.7%) and intellectual disability (13.9%); there was only one case of giftedness and one of deaf-blindness; the percentage of age-grade distortion was 63.8%, while for the total public of São Paulo high school was 17% and, for Brazil data of the same year, 28% (BRAZIL, 2017). With respect to access to specialized educational services of the public-targeted students of the special education of the high school, 26.4% did not attend it in any year; 22.2% attended one year; 6.9%, two years; 13.9%, three years; and 4% for four years. It is concluded that the high school of São Paulo stands out as a percentage of special education enrollments, but with an uneven distribution among its eight schools. There are significant dropout rates, age-series distortion and low enrollment in specialized educational services.

Key words: Special education. High school. Municipal Education Network of São Paulo

RESUMEN

Esta investigación se basa en el intenso debate sobre las diferentes perspectivas en disputa para la escuela media en Brasil, así como en el párrafo único del art. 4 del Plan Nacional brasileño de Educación de 2014, que establece que las autoridades públicas ampliarán la investigación sobre la población con discapacidades, con trastornos generalizados del desarrollo (TGD) y superdotación de 4 (cuatro) a 17 (diecisiete) y en la Meta 4 del mismo Plan, que propone universalizar, para el 2016, el "acceso a la educación básica y a la atención educativa especializada" a esta población de la misma edad. La investigación se basa en datos referidos a la población estudiantil de educación especial en las ocho escuelas municipales de São Paulo, teniendo como fecha base el año 2016, con el propósito de mapear y analizar su trayectoria educativa hasta 2018, el año de completar esta etapa para los estudiantes, considerando que no tuvieron interrupciones en el flujo de la escuela. De estos estudiantes, se recuperaron datos sobre los indicadores: número de estudiantes inscritos, por sexo, color o raza, discapacidad, TGD o superdotación, acceso a "Atendimiento educacional especializado" (AEE) y resultados al final del año escolar analizado: aprobación, desaprobación y abandono, evasión y extraedad. Usando el enfoque de investigación cualitativa, de tipo descriptivo-correlacional (RICHARDSON, 1989), se realiza una investigación documental, que tiene como fuentes de datos el portal de datos abiertos del Ayuntamiento de São Paulo (SÃO PAULO, 2017d) y el sitio restringido Escuela online EOL del Departamento Municipal de Educación (SÃO PAULO, 2018), accedido mediante autorización institucional. En 2016, las ocho escuelas medias municipales tenían 2490 estudiantes, de los cuales 72 eran destinatarios de la educación especial (2,9%), cifra superior al porcentaje de Brasil (2016) para la etapa (0,9%). De estos 72 estudiantes, solo el 60,6% terminó la escuela media en la Red de Educación Municipal de São Paulo (RME-SP); no se encontró información sobre los demás. El índice de aprobación nacional para la etapa en 2015 fue de 81,7% (BRASIL, 2017). Predominan los blancos (53%) y hombres (54,7%); la mayoría tenía sordera severa (40,3%), seguida de discapacidad física (16,7%) y discapacidad intelectual (13,9%); hubo solo un caso de superdotación y uno de sordoceguera; el porcentaje de extraedad fue de 63,8%, mientras que para el público total de la escuela media de São Paulo fue de 17% y, para los datos de la escuela media de Brasil en el mismo año, 28% (BRASIL, 2017). Con respecto al acceso a AEE de los estudiantes de educación especial de las ocho escuelas medias, el 26,4% no asistió en ningún año; el 22,2% asistió un año; 6,9%, dos años; 13,9%, tres años; y el 4% durante cuatro años. Se concluye que la escuela media de São Paulo se destaca en porcentaje de matrículas de educación especial, pero con una distribución desigual entre sus ocho escuelas. Hay tasas significativas de deserción, extraedad y baja inscripción en AEE.

Palabras clave: Educación especial. La escuela media. Trayectorias. Red de Educación Municipal de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Metodologia de pesquisa.....	28
Procedimentos.....	29
CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA	33
CAPÍTULO 2 - EM BUSCA DOS DIREITOS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO	45
2.1 A reforma do ensino médio como reversão das crises capitalistas.....	68
CAPÍTULO 3 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO	73
3.1 Educação especial subordinada a diagnósticos: ferindo direitos?.....	83
CAPÍTULO 4 - DISCUSSÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DA JUVENTUDE E SEUS DADOS COMO SUBSÍDIO PARA POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO	91
4.1 Demografia e natalidade da população jovem no Brasil.....	93
4.2 As políticas do governo popular para a população jovem.....	98
CAPÍTULO 5 - A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	100
5.1 Histórico da educação especial na Rede Municipal de ensino.....	100
5.2 A configuração da Rede Municipal de ensino de São Paulo.....	118
CAPÍTULO 6 - DO ACESSO A NÍVEIS MAIS ELEVADOS DE ENSINO COMO DIREITO DE TODOS E O PERSISTENTE PROBLEMA DA EVASÃO E DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE	127
6.1 Distribuição das matrículas por escolas e categorias.....	127
6.2 O predomínio do sexo masculino.....	132
6.3 A preponderância da cor ou raça branca.....	135

6.4 Taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) e evasão.....	138
6.5 O persistente problema da distorção idade-série na educação básica brasileira.....	143
6.6 Índices do atendimento educacional especializado.....	147
6.7 Descrição detalhada do público-alvo da educação especial no 3º ano do ensino médio das Emefm da RME-SP: o único caso de AH/SD.....	151
6.8 Descrição detalhada do público-alvo da educação especial matriculado no 2º ano do ensino médio nas Emefm da RME-SP: a única matrícula de surdocegueira.....	154
6.9 Descrição detalhada do público-alvo da educação especial matriculado no 1º ano do ensino médio nas Emefm da RME-SP: apenas 32% concluíram o ensino médio.....	156
6.10 As particularidades da população com surdez severa matriculada no ensino médio da RME-SP.....	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	173

INTRODUÇÃO

Neste capítulo introdutório está delineada, inicialmente, minha formação inicial e experiência profissional, esclarecendo os motivos que me levaram à presente pesquisa acadêmica. Em seguida, são apresentadas as questões norteadoras, as justificativas e objetivos da investigação, evidenciando a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos.

Iniciei minha formação cursando bacharelado e licenciatura em Letras Português/Espanhol na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH-USP – (2002-2006). Ainda quando cursava a faculdade lecionei para o ensino médio (EM) na rede estadual de ensino, no ano de 2005. Nesse período também ministrei aulas de português e espanhol em pequenas escolas da rede privada da região de Embu das Artes - SP e Itapeverica da Serra - SP. Em todas atuei no ensino fundamental e médio. Dentre elas, uma se propunha inclusiva¹ e aceitava *abertamente*² estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD).

Nessa escola mencionada, havia até estudantes com TGD matriculados, fato raro em 2005. Sua diretora, entusiasta da inclusão escolar e amante dos livros, montou uma sala de recursos cuidadosamente equipada onde ela mesma atuava, com dedicação apaixonada de um Itard³. Os três anos que permaneci nessa escola foram um grande laboratório de aprendizado. Apesar do protagonismo da escola, nenhum estudante com deficiência⁴ ou TGD haviam alcançado o ensino médio naquele período. Em 2009 ingressei na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) para atuar no ensino fundamental II e em 2010 na Rede de Educação do Serviço Social da Indústria (Sesi), lecionando para o ensino médio em uma de suas unidades no município de Cotia-SP.

Permaneci na Rede Sesi de 2010 a 2015, exclusivamente com o ensino médio, lecionando também Português e Espanhol. Nessa Rede, sim, me deparei com estudantes com

¹ A escola inclusiva foi uma construção e uma conquista histórica (BRASIL, 2008c). Esse processo está detalhado no CAPÍTULO 2 – Em busca dos direitos e a democratização do acesso à educação.

² A escolha da classe comum pela família e a matrícula de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação (AH/SD) é direito garantido desde a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). No entanto, ainda no início dos anos 2000 era comum a prática de recusa de matrícula a pessoas com deficiência e TGD, especialmente em escolas particulares. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2009) reconheceu que existe recusa de matrícula a pessoas com deficiência e TGD no Brasil.

³ Jean-Marc-Gaspard Itard (1774 - 1838), médico e psiquiatra francês que se tornou célebre ao tomar os cuidados do menino de Aveyron, o menino lobo (ITARD, 2000).

⁴ A deficiência é um conceito em evolução e “(...) resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas...” (BRASIL, 2009c).

deficiência intelectual e baixa visão, para os quais necessitava elaborar plano de ensino individualizado⁵. Foi nesse momento quando a comecei a refletir sobre a inclusão do estudante com deficiência no ensino médio e todas as dificuldades envolvidas nesse processo. A escola também possuía matrículas de alunos surdos, os quais contavam com intérprete de Língua brasileira de sinais (Libras), mas no ensino fundamental. O rigor da Rede Sesi me ensinou muito sobre educação, especialmente quanto à elaboração de planos de aula que contemplassem a diversidade. Nesse mesmo período realizei uma pós-graduação nomeada “Educação para a diversidade”, a qual me impulsionaria a atuar, anos depois, na área de educação especial.

A escola da Rede Sesi, localizada, como já mencionado, em Cotia-SP, ficava próxima da instituição “O Pequeno Cotolengo”. Trata-se de uma entidade filantrópica que acolhe em regime de internato pessoas com deficiência severa (denominação da instituição) de baixo poder aquisitivo ou sem família. À época, realizamos diversas visitas com os alunos a essa instituição e desenvolvemos um projeto de produção de texto a partir do contato com essa outra realidade. Muitas foram as reflexões suscitadas pelo encontro com seus internos, os quais viviam em condição de exclusão social⁶. Essas vivências desencadearam uma série de questionamentos sobre a função das instituições e da ineficiência das políticas públicas que atendiam essa população. Mas, sobretudo, ocasionaram minha aproximação afetiva e curiosidade crescente sobre esse público.

Contudo, o que de fato me levou à Educação especial foi a literatura e não propriamente a escola.

Em 2008 e 2009 tentei por duas vezes ingressar no processo seletivo para pós-graduação *stricto sensu* na FFLCH-USP. Elaborei um projeto para concorrer à vaga de mestrado sobre a obra do escritor argentino Jorge Luís Borges. Como se sabe, é um escritor

⁵ Plano de ensino individualizado da Rede Sesi: trata-se de um plano trimestral de aula elaborado para apenas um estudante (com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem). Elaborávamos um plano para toda a turma e um outro plano para o educando com deficiência, no qual realizavam-se adaptações curriculares de pequeno, médio ou grande porte: no que tange à temporalidade, adaptação do processo de avaliação, modificação das técnicas e dos instrumentos avaliativos, adequação de conteúdos: priorização das áreas ou unidades de conteúdo (BRASIL, 2003).

⁶ “O conceito de exclusão social remete à discussão das novas feições da pobreza e da desigualdade em suas dimensões objetivas, restando ainda um campo aberto a ser explorado para a apreensão e compreensão dos processos subjetivos que diferenciam social e individualmente grupos e segmentos que, cada vez mais, perdem seu lugar e suas referências enquanto atores/participantes de uma dada comunidade de valores. É um processo social dinâmico, multidimensional, relacional e incapacitante, que envolve uma progressiva perda de autonomia e de sentimento de valor, com repercussões profundas na capacidade de tomada de decisão sobre rumos da própria vida e daqueles sob a responsabilidade do sujeito.” (ARCHANGELO, 2007, s/p).

que ficou cego aos trinta anos e parte de sua obra versa sobre a experiência física da cegueira (BORGES, 2000). Apesar das tentativas de ingressar na pós-graduação na USP, não obtive êxito naquele momento. Resolvi tentar em outras universidades. Em razão de um seminário ocorrido na Faculdade de Educação da USP (Feusp) com a presença de formadores da Universidade de Múrcia (Espanha), obtive o contato de outro professor, Vicente Cervera Salinas, especializado em Jorge Luís Borges, da mesma universidade. Após contatá-lo, gentilmente enviou-me a publicação de sua tese de doutorado sobre o autor.

Em 2004, participei de um concurso literário promovido pela FFLCH-USP. A editora Annablume (reconhecida por publicações acadêmicas) patrocinou a edição dos poemas selecionados. Qual não foi minha surpresa quando anunciaram a seleção de meus poemas em primeiro lugar. Desde então, entusiasmado pelo evento, passei a publicar poemas em revistas, livros e jornais. Sentindo-me agradecido por ter recebido a tese de Vicente Cervera Salinas, o professor da Espanha, enviei-lhe também um livro de poemas, onde havia uma produção de minha autoria intitulada “Viver é oblíquo”. O autor espanhol ficou maravilhado com a coincidência: poucos anos antes havia publicado um livro de poemas com o título “El alma Oblicua” e dias depois chegava à minha residência um exemplar dessa obra. A sonoridade, a riqueza metafórica e estilística me encantaram. Então, o autor espanhol instigou-me a traduzir alguns de seus poemas ao português. O resultado dessa troca poética é que, em 2012, vi-me tradutor de poesia espanhola sendo agraciado com o lançamento do livro no Instituto Cervantes, em São Paulo. O que isso teria a ver com a educação especial? Ocorre que, de comum acordo, o autor espanhol e eu, resolvemos produzir um audiolivro, transmitindo na voz toda a riqueza da poesia, dando possibilidade de acesso ao conteúdo da obra para a população cega ou de baixa visão/ visão subnormal. E assim foi feito.

Em 2013, fui até o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão do Campo Limpo (Cefai-CL⁷) da Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo (DRE-CL⁸) para doar o audiolivro publicado, acreditando que poderia ser de alguma utilidade para a população cega da região. Era início da gestão do recém-eleito Prefeito Fernando Haddad no município, a equipe desse Cefai estava em processo de recomposição. Ao notarem minha preocupação para com o público-alvo da educação especial⁹, convidaram-me para o processo seletivo com vistas a integrar a equipe desse Cefai, com a prerrogativa de que, embora não possuísse experiência na área, entendiam que eu possuía perfil para o cargo e iria ganhando autonomia

⁷ Trata-se de um serviço de educação especial que será descrito no Capítulo 4: Ensino médio na rede Municipal de ensino de São Paulo.

⁸ A RME-SP organiza-se regionalmente em 13 diretorias. A DRE-CL é uma delas.

⁹ Alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação (AH/SD) (BRASIL, 2008a).

ao mesmo tempo em que a nova equipe se compunha. Foi então que comecei a cursar pós-graduação em educação especial e iniciei processo de apropriação de conhecimentos dessa nova área. Mais importante do que a especialização em educação especial, que realizei pela Universidade Dom Bosco, foi participar da pesquisa da Feusp, da qual participava o Cefai-CL, intitulada “Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico: focalizando práticas de professores de educação especial”¹⁰, coordenada pela professora doutora Rosângela Gavioli Prieto.

Trata-se de pesquisa qualitativa, mais especificamente pesquisa-ação como abordagem teórico-metodológica. Originou-se do interesse em desenvolver ações colaborativas entre profissionais do Cefai-CL e Freguesia do Ó/Brasilândia (FB) e da equipe de pesquisadores da Feusp. Essa pesquisa encerrou-se em 2013. Foi um laboratório de aprendizado e de aprofundamento em diversas questões da educação especial e das políticas públicas municipais.

Em 2015 foi iniciada nova pesquisa com a participação do Cefai-CL, cujo título era “A Inclusão escolar e políticas de educação especial: direito ao ingresso, permanência e aprendizagem nas escolas municipais paulistanas”¹¹, coordenada pela mesma professora. Os

¹⁰ “Pesquisa sobre a política pública de inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em implantação em rede municipal de ensino paulista desde 2005. Justifica-se a relevância do trabalho pela necessidade de monitoramento de implicações de conjunto de normativas e de orientações nacionais que propõem mudanças significativas na educação especial, enquanto política, estrutura de serviços e diretrizes para a prática de professores nessa área. Pautado no alinhamento da educação especial com princípios da educação inclusiva, o município de São Paulo instituiu, em final de 2004, sua política de educação especial que, entre outras tarefas, visa a assegurar a esse alunado, matriculado na classe comum, condições de acesso e permanência na escola até que atinjam níveis mais elevados de ensino. Nas normativas daquele ano foram criados e regulamentados centros de formação e acompanhamento à inclusão em cada uma das suas treze Diretorias regionais de educação educacionais da capital paulista. Em sintonia com tal processo, esta pesquisa tem por objeto a política de educação especial paulistana e seu objetivo é apreender e analisar suas implicações na gestão dos centros de Campo Limpo e Freguesia do Ó/Brasilândia, as concepções e práticas de atendimento educacional especializado desenvolvidas em escolas municipais nessas regiões pelas professoras de Salas de apoio e acompanhamento à inclusão e discutir efeitos do atendimento educacional especializado na aprendizagem da população-alvo da educação especial, bem como averiguar quais referências teórico-práticas subsidiam a atuação desses professores. Apoiada em pesquisa na vertente qualitativa, mais especificamente na pesquisa-ação como abordagem teórico-metodológica, teve sua origem pautada em interesse de desenvolver ações colaborativas entre profissionais do referido centro e da equipe de pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.” (PRIETO, 2017, s/p).

¹¹ “Esta pesquisa fundamenta-se em discussões sobre direito à educação e papel do Estado no atendimento escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A questão norteadora do estudo é: quais as implicações da inclusão escolar para o alcance dos fins da educação, com destaque para o acesso ao conhecimento do alunado com deficiência intelectual, deficiência múltipla e autismo. Seu objetivo geral é analisar trajetórias escolares desses alunos matriculados em escolas municipais paulistanas de ensino fundamental, nos dois primeiros ciclos (alfabetização e interdisciplinar). Para o estudo de campo, serão selecionadas

fundamentos dessa pesquisa são discussões sobre direito à educação e papel da RME-SP no atendimento escolar de alunos com deficiência intelectual e múltipla e TGD/autismo. O estudo é norteado pelas implicações da inclusão escolar para o alcance dos propósitos da educação, como o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade.

Além dos projetos de pesquisa listados acima, destaco mais um, iniciado em 2015, coordenado pelo professor Rinaldo Voltolini, do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (Lepsi) – Feusp: “Implicação dos sujeitos envolvidos na educação inclusiva, especialmente em relação com educandos com transtornos do espectro autista (TEA)”. Os encontros do grupo de pesquisa foram importantes para refletir sobre as dificuldades da inclusão escolar. Uma reflexão que não vinha carregada de respostas, mas de hipóteses e de ampliação conceitual sobre as dimensões do problema. As contribuições da abordagem psicanalítica rompem o paradigma da formação dos professores por meio do contato com a complexidade do humano, com a não certeza, com a insegurança do inesperado.

Lidar com crianças que estão apartadas das condições de estabelecer laços sociais, que se encontram em estados singulares de existência, de conhecimento de si, desafia a organização tradicional das práticas pedagógicas e provoca questionamentos. A inclusão escolar sempre trará aspectos positivos na medida em que o diferente enriquece as concepções do humano que a sociedade condiciona, abrindo caminho a novas possibilidades pedagógicas. O campo do humano está ameaçado e os encontros do Lepsi buscaram preservar a humanidade, que tem se perdido na correria desenfreada promovida pelo senso utilitário e pela reificação dos papéis profissionais, das pessoas e de suas histórias¹².

escolas de ensino fundamental, de duas Diretorias regionais de educação (Campo Limpo e Freguesia do Ó/Brasilândia) que possuem por mais tempo um número significativo de alunos com essas classificações. Os procedimentos para gerar informações incluem uso de fontes documentais da escola, da classe comum e da sala de recursos, com destaque para o projeto pedagógico, planos de ensino e instrumentos de avaliação da aprendizagem; realização de entrevistas semiestruturadas com professores da classe comum, com matrículas desse público, e especializados, em regência das salas de recursos; e observações de práticas pedagógicas, na classe comum e no [atendimento educacional especializado] AEE, com especial atenção às por estes identificadas como de avaliação da aprendizagem. As informações reunidas serão tratadas por meio de análise de conteúdo e analisadas pelo cotejamento com a fundamentação teórica adotada, legislação e orientações nacionais e municipais.” (PRIETO, 2017, s/p).

¹² “O que é específico deste processo é o predomínio da coisa, do objeto sobre o sujeito, o homem; é a inversão entre a verdade do processo pelo que ele aparenta ser em sua forma imediata. E nisto se aproximam os conceitos de alienação, fetichismo e reificação. [...] Para Lukács e Marx, o capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as ‘coisas’ exercem sobre os sujeitos. Diante das reflexões de Marx, Lukács propõe uma análise ‘do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade’ e o ‘comportamento do sujeito que lhe está coordenado,

Em 2016, iniciei curso de pós-graduação lato sensu em Educação especial com ênfase em AH/SD pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). No curso foi dado grande direcionamento para a concepção social de deficiência, isto é, a compreensão de que a deficiência é um fenômeno que ocorre na interação entre barreiras do ambiente e impedimentos do sujeito, com apoio na Lei Brasileira de Inclusão – LBI – (BRASIL, 2015). Na formação também se priorizou explorar mais o trabalho em sala de aula, isto é, as práticas pedagógicas do que o campo teórico sobre as AH/SD, reiterando a tradição daquela universidade como formadora de professores (CAPELLINI, 2016)¹³.

Além da formação na área da educação especial, trabalhei como Professor de apoio e acompanhamento à inclusão (Paai) no Cefai-CL da RME-SP de 09/2013 a 02/2018.

Essas experiências formativas me aproximaram dos problemas da educação atual, sendo um deles a garantia do direito à educação, entendido como o mais imprescindível dos direitos para uma vida humana, com suas consequências imediatas na vida presente, refletindo-se continuamente nas gerações futuras (MONTEIRO, 2003). Passei a me interessar especialmente pelo direito de acesso e permanência à educação do público-alvo da educação especial a níveis de ensino mais elevados, como o ensino médio, e dediquei-me a investigar as trajetórias dos estudantes que têm acessado essa etapa de ensino.

Dito isso, formulamos o seguinte título para essa pesquisa: “Trajetórias do público-alvo da educação especial no ensino médio paulistano”. A seguir, apresentamos alguns dados históricos relacionados ao tema.

Na segunda década dos anos 2000, o atendimento escolar do público de 15 a 17 anos no Brasil apresenta um crescimento positivo, chegando a 91,3% em 2017 - na coleta de dados do 2º trimestre do ano¹⁴, período em que há mais estudantes nos bancos escolares. Esse dado, contudo, nomeado de taxa bruta de matrícula, refere-se à frequência à escola, sem considerar a etapa em que estão cursando. Quando observamos os dados dos estudantes matriculados no ensino médio ou que já concluíram a educação básica na faixa etária de 15 a 17 anos, a que chamamos taxa líquida, temos apenas 70,1% para as medições no 1º trimestre de 2017 e 66,8% para as coletas em semana de referência do mês de setembro do mesmo ano¹⁵.

questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio””. (CROCCO, 2009, p. 50-51).

¹³ Curso ministrado pela Unesp em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP).

¹⁴ Essa coleta é empreendida pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c) (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018).

¹⁵ As coletas em semana de referência do mês de setembro de cada ano são aferidas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Anual (Pnad) (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018).

O grande desafio da universalização do atendimento dos adolescentes de 15 a 17 anos, proposta da Meta 3 do Plano nacional de educação (PNE), se volta sobre a evasão escolar. Por volta de 900 mil estudantes de 15 a 17 anos que estão fora da escola, sem concluir o ensino médio, tiveram matrícula na idade certa no início de sua trajetória. De certa forma, os números indicam possíveis causas para essa evasão, motivadas provavelmente por desigualdade social, econômica e racial. Em 2017, 93,2% dos adolescentes com autodeclaração de cor ou raça branca frequentavam a escola, enquanto 90,2% os de autodeclaração negra. 94,9% dos 25% mais ricos de 15 a 17 anos frequentavam ou haviam concluído a educação básica até 2015 e apenas 80,7% entre os 25% mais pobres, isso sem considerar a qualidade de educação que receberam e as condições sociais em que se encontravam. O que causa preocupação é que, de 2014 até 2018, as diferenças relacionadas à cor ou raça e situação econômica não apresentaram avanços, podendo prolongar esse cenário até o final da vigência do PNE, em 2024 (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018).

A primeira justificativa da presente pesquisa tem como base a Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a), a qual estabelece o direcionamento das políticas educacionais, assegurando a escolarização dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD na classe comum. E também a legislação federal que normatiza a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a), com a oferta do ensino médio, com a previsão de torná-lo etapa obrigatória¹⁶. Na mesma direção, a Meta 3 do Plano Nacional de Educação de 2014 – PNE-14 – (BRASIL, 2014), com vigência decenal¹⁷, propôs a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda população de 15 a 17 anos¹⁸. A Meta 4, do mesmo PNE, propõe universalizar, até 2016, para toda a população de 04 a 17 anos com deficiência, TGD e AH/SD, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado¹⁹

¹⁶ Tornou-se obrigatório em 2016.

¹⁷ De 26/06 de 2014 até 26/06 de 2024.

¹⁸ Em 2017, 84,3% dos jovens de 15 a 17 anos são atendidos pela escola, sendo que 62,7% deles estão no ensino médio (OBSERVATORIO DO PNE, 2018).

¹⁹ “Não há dados para o monitoramento desta meta. As pesquisas e o Censo Demográfico [...] do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não buscam informações suficientes que permitiriam identificar como está a inclusão nas escolas [...]” desse público. “[...] Indicadores auxiliares ajudam a traçar um panorama geral da situação” (OBSERVATORIO DO PNE, 2018). Já o Portal do MEC, PNE em movimento, indica que 85,8% da população com deficiência, TGD e AH/SD de 04 a 17 anos frequenta a escola (BRASIL, 2018). Não obstante, apresenta ressalvas na Ficha técnica da Meta: “Uma vez que não há, na Pnad, realizada anualmente, informações sobre a população com deficiência, os cálculos desse indicador precisaram ser feitos com base no Censo Demográfico, limitando as informações às coletas decenais. Além da limitação relativa ao acompanhamento da série histórica, ressalta-se também a questão dos diferentes conceitos adotados pelo Censo Demográfico e

(AEE) (BRASIL, 2014a). Portanto, é de interesse público e de grande pertinência mapear o ingresso, permanência, promoção, evasão e abandono do público-alvo da educação especial no ensino médio.

Outro aspecto legal a ser mencionado e que corrobora como justificativa da investigação é a Resolução CNE/CEB²⁰ n° 04/2009 (BRASIL, 2009b), que institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica. A mesma determina que os sistemas de ensino devem matricular os educandos com deficiência, TGD, AH/SD nas classes comuns, com apoio do AEE. Segundo a Resolução, o AEE deve ser ofertado em todas as etapas de ensino e tem como função complementar ou suplementar a escolarização nas classes comuns, com “[...] serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009b, p. 1).

Tendo mencionado as políticas e os compromissos legais assumidos no Brasil para com a população de 04 a 17 anos, vamos observar a quantidade de matrículas, alguns percentuais e a participação das redes municipais. Segundo o Censo de 2016, havia 8.131.988 matrículas no ensino médio²¹. 95,6% desses alunos frequentavam escolas urbanas. As redes municipais de ensino tinham participação de apenas 0,9% do total. As taxas de aprovação para os três anos do ensino médio em 2015 eram de 81,7%, quando as de 9ºs anos eram de 88,6%. Ou seja, a reprovação no 1º ano é quase 7% superior a do 9º ano. Havia 2,8 milhões de jovens de 04 a 17 anos que não frequentavam a escola, sendo que o maior percentual se localizava na faixa etária correspondente ao ensino médio (INEP, 2017).

Há muitos desafios para alcançar a melhoria da qualidade da educação para o ensino médio e para o público-alvo da educação especial. Segundo Marchesi (2003, p. 22),

[...] um conceito mais amplo de qualidade deve incorporar a atenção preferencial aos grupos de alunos com maior risco de baixo rendimento ou de abandono escolar, àqueles que se encontram em situações de desvantagem por ter algum tipo de incapacidade física, psíquica ou sensorial

pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pelo PNE e pelo Censo da Educação Básica. Enquanto o Censo Demográfico identifica pessoas que não conseguem de modo algum ou têm diferentes graus de dificuldade permanente [...], a LDB, o PNE e o Censo da Educação Básica identificam [...]” o público-alvo da educação especial (BRASIL, 2018).

²⁰ CNE: Conselho Nacional de Educação. CEB: Câmara da Educação Básica.

²¹ Número inferior ao que havia em 2011, com 8.400.689 de matrículas. Esses dados serão complementados e analisados no CAPÍTULO 2 – Em busca dos direitos e a democratização do acesso à educação.

[...] A partir dessa perspectiva, a qualidade inclui a equidade²² como um de seus aspectos distintivos.

Essas considerações foram subsídios à formulação das seguintes perguntas dessa pesquisa:

1. Como estão distribuídas as matrículas do público-alvo da educação especial no ensino médio da RME-SP, entre as categorias: deficiência, TGD ou AH/SD?
2. Qual é a porcentagem de meninas e meninos e a declaração de cor ou raça, segundo as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)?
3. Como foi sua trajetória escolar do 9º ao 3º ano? Houve interrupções no percurso escolar, ocasionando distorção idade-série²³?
4. Frequentaram a escola comum ou escolas exclusivas e a quais serviços de educação especial tiveram acesso (sala de recursos, classe especial e/ou escola exclusiva)?
5. Qual trajetória no ensino médio e quais taxas de evasão, abandono, reprovação e aprovação tiveram?

O que se pretende analisar são os efeitos das políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD e AH/SD no ensino médio paulistano no ano base de 2016²⁴, considerando as taxas de rendimento (aprovação, reprovação²⁵ e abandono,) evasão e distorção idade-série. Essas perguntas nos fizeram elaborar as seguintes hipóteses de pesquisa:

1. Predominância de alunos surdos devido às políticas do município para essa população.
2. Apoiados em pesquisas anteriores (REIS, 2008; PEREIRA, 2016; GONZALEZ, 2013), supomos haver predominância de meninos em relação a meninas como público-alvo da educação especial nessa etapa da educação básica. Possivelmente, essa taxa pode representar cerceamento de direitos às meninas.

²² Equidade significa igualdade, simetria e justiça. Na área educacional e em específico no da ação educativa, contemplar diferentes aspirações e considerar a diversidade dos estudantes, e as suas múltiplas possibilidades é uma maneira de fazer justiça e promover a equidade (MARCHESI, 2003).

²³ “A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos de idade.” (INEP, 2011).

²⁴ Retrocederemos o mapeamento até o último ano do ensino fundamental para verificar acesso ao AEE e rastreamos do 1º até o último ano do ensino médio para averiguar aprovação, reprovação, abandono e evasão.

²⁵ O Censo Escolar possui o módulo chamado “Situação Aluno”, o qual comporta dados de aprovação, reprovação e abandono. O Inep considera aprovação e reprovação como dados de “rendimento” e abandono como “movimento”. A reprovação é entendida como permanência no mesmo ano devido a baixo rendimento e aprovação como rendimento satisfatório, com passagem ao ano/série subsequente. (INEP, 2017).

3. Com respeito à raça, hipotetizamos predominar a branca.
4. Trajetórias educacionais dos alunos elegíveis para atendimento pela educação especial no ensino médio com interrupção do fluxo escolar, marcadas por reprovação, abandono e evasão, além de distorção idade-série. Encontraremos predominância de trajetórias escolares na rede pública, com passagem considerável (parte da vida escolar) pelas classes especiais (serviços substitutivos) e baixa frequência ao AEE.
5. Alta incidência de reprovação, abandono e evasão no 1º ano do ensino médio (quando comparadas às taxas dos anos seguintes do ensino médio).

De modo a confirmar ou não as hipóteses de pesquisa, elaboramos os seguintes objetivos para essa dissertação:

1. Coletar e analisar dados referentes aos estudantes público-alvo da educação especial em 2016 dos alunos público-alvo da educação especial nas oito escolas de ensino médio do município de São Paulo em relação a sua classificação categorial, sexo, cor ou raça e utilização de serviços da educação especial.
2. Investigar a trajetória educacional desses educandos, do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, resgatando o histórico escolar e os dados de aprovação, reprovação, evasão, abandono e distorção idade-série.

Para atingir os objetivos mencionados, valemo-nos da metodologia qualitativa de investigação, de tipo descritivo-correlacional. Suas especificidades serão pormenorizadas a seguir.

Metodologia de pesquisa

Esta pesquisa utiliza-se de abordagem qualitativa de investigação, de tipo descritivo-correlacional, embora também envolvamos quantificação (RICHARDSON, 1989). Outro aspecto importante desta pesquisa é o estabelecimento de hipóteses definidas a priori, para as quais se buscam evidências que possam confirmá-las ou não (LUDKE, 2003).

A abordagem é qualitativa descritivo-correlacional, dado que busca descobrir e classificar as relações entre variáveis (RICHARDSON, 1989). Na descrição dos dados adotamos essa abordagem, pois a mesma: a) sustenta-se na compreensão da realidade social como construção e atribuição de significados; b) confere ênfase ao processo e à reflexão; e c) “[...] o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de

construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa” (GUNTHER, 2006, p. 202).

A primeira etapa se vale da compilação documental, que pode ser definida como aquela que investiga informações em documentos que não receberam tratamento científico, como reportagens de jornais, relatórios, cartas, filmes e, em nosso caso, materiais de divulgação de números institucionais. Na pesquisa documental, a análise do pesquisador deve ser mais cuidadosa, considerando-se que os documentos estão isentos de tratamento científico precedente (OLIVEIRA, 2007).

O uso de documentos é apropriado para investigações educacionais. A análise documental, sendo uma técnica exploratória, evidencia problemas do objeto que podem ser explorados por meio de outros métodos (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Procedimentos

Utilizando-se da abordagem exposta anteriormente, realizamos pesquisa documental²⁶ tendo como fontes de dados o portal virtual denominado Dados abertos da Prefeitura de São Paulo²⁷ e o site de ambiente restrito EOL Escola on-line da Secretaria Municipal de Educação (SME), acessados mediante autorização da RME-SP²⁸. O tratamento dos dados tem permitido a identificação, a caracterização e o resgate das trajetórias dos estudantes público-alvo da educação especial inseridos no ensino médio paulistano da RME-SP. A coleta e a organização dos dados estão representadas na Figura 1.

No portal virtual Dados abertos da Prefeitura municipal de São Paulo (PMSP) extraímos informações relacionadas à matrícula e dados pessoais dos estudantes, descritas em 91 variáveis²⁹, significando a matrícula de todos os estudantes da RME-SP no ano de 2016, as quais cobrem desde diretoria regional a que pertencem as escolas, até características do aluno. Dessa primeira planilha geramos uma segunda, contendo a totalidade das matrículas dos estudantes do ensino médio das escolas municipais de ensino fundamental e médio (Emefm). E dessa amostra, geramos a terceira planilha, contendo apenas o público-alvo da educação

²⁶ Compreendemos por documento, nesta pesquisa, materiais de divulgação de números institucionais, como é o caso das planilhas de Excel disponibilizadas por Dados abertos da RME-SP.

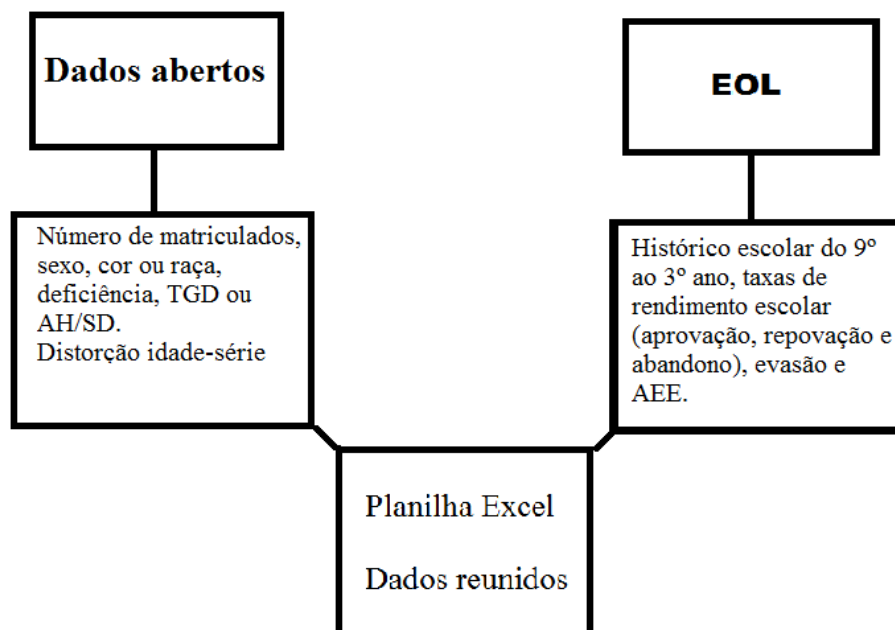
²⁷ Disponível em: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/group/educacao>.

²⁸ Essa autorização foi expedida em 2016, mediante envio de pedido formal à Divisão de educação especial (DIEE) da SME-SP.

²⁹ Devido à sua magnitude, as variáveis não serão exploradas detalhadamente nesta dissertação. A PMSP disponibiliza um dicionário explicativo das variáveis no seguinte endereço eletrônico: encurtador.com.br/xDKRX.

especial. Detemo-nos nas variáveis relativas a número de matriculados, sexo, cor ou raça, classificação categorial (deficiência, TGD ou AH/SD) e distorção idade.

Figura 1 – Esquema de coleta e organização dos dados



Fonte: Elaboração do autor.

No site de ambiente restrito EOL Escola on-line da SME-SP colhemos informações referentes ao histórico escolar dos estudantes, desde o 9º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, as taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono), evasão e à matrícula no AEE. Retrocedemos até o 9º ano para verificar se o estudante advinha de escola comum ou de Emebs e também para averiguar possíveis reprovações e abandono no último ano do ensino fundamental. Essas informações foram reunidas em uma planilha do Excel, de modo a se ter uma visão geral das informações de cada estudante e permitir gerar gráficos e tabelas, os quais subsidiaram as análises apresentadas nesta dissertação.

Os dados dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados nas escolas municipais foram analisados e comparados com os registros do Inep do mesmo período para o estado de São Paulo e com os números Brasil, nos seguintes aspectos: percentual de matriculados por ano do ensino médio; incidência por sexo, cor ou raça; categoria em que estavam classificados; acesso ou não ao atendimento educacional especializado, bem como resultado ao final do ano letivo, considerando aprovação, reprovação, evasão, abandono e distorção idade-série.

Durante toda a dissertação, trabalharemos com as três categorias dos estudantes atendidos na educação especial: deficiência, TGD e AH/SD. Considerando a Lei nº 12.764,

de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, os estudantes com esse transtorno podem ser nomeados pessoas com deficiência: “§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012). Dessa forma, quando citarmos documentos que se referiram à pessoa com deficiência, como a Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (UNESCO, 2006) e documentos nacionais que a reconhecem (BRASIL, 2009c) estaremos também nos referindo às pessoas com TGD, embora compreendamos que haja diferenças específicas entre essas nomenclaturas³⁰. A categoria AH/SD estará na discussão, pois consta no Sistema Escola Online da RME-SP, e assim, nos deteremos nas especificidades desse público, como AEE de caráter suplementar e aceleração de série/ano, dentre outras.

Além desta Introdução, esta dissertação é composta pelo Capítulo 1, no qual realizamos revisão de literatura sobre os temas aqui tratados: trajetórias de estudantes da educação especial no ensino médio em primeira busca; trajetórias educacionais em segunda pesquisa e ensino médio relacionado a trajetórias educacionais ou à educação especial, em terceira consulta. Embora tenhamos encontrado poucos trabalhos, muitos deles foram úteis para subsidiar as análises desta pesquisa.

No Capítulo 2 apresentamos as principais mudanças pelas quais tem passado o ensino médio no país a partir da década de 1980 e realizamos digressões históricas para compreender alguns fenômenos. A ampliação do ingresso das camadas populares a essa modalidade provocou transformações em sua estrutura, trazendo uma busca mais efetiva de sua função e os desafios da universalização e da qualidade de ensino (KUENZER, 2001). Com a abertura política ocorrida na década de 1990 e, em seguida, maior influência das políticas neoliberais, o caráter de formação geral ou profissional dessa modalidade tornou-se um terreno de disputas ideológicas e políticas até a atualidade.

Os capítulos subsequentes tratam do direito à educação, as representações da juventude e a política de educação especial da RME-SP, além da configuração atual dessa rede de ensino. Todos eles subsidiam as conclusões do último capítulo, o qual mapeia detalhadamente o público-alvo da educação especial das oito Emefm e busca traçar um panorama do ensino médio municipal em comparação com dados nacionais e estaduais para a mesma etapa.

³⁰ De acordo com o DSM-IV, os TGD se classificam em transtorno autista, transtorno de Rett, transtorno desintegrativo da infância, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. Com a publicação do DSM-V, foram excluídos o transtorno desintegrativo da infância e a síndrome de Rett na condição da nova designação: TEA (MECCA, et al., 2011).

Na próxima seção realizamos revisão da literatura da área, com o objetivo de assentar bases para as análises desenvolvidas ao longo do trabalho. Descrevemos nos tópicos seguintes partes dessas produções, as quais possibilitaram profícuos diálogos com nosso tema de pesquisa.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA

No presente capítulo apresentaremos as principais produções encontradas sobre o público-alvo da educação especial no ensino médio brasileiro e sobre trajetórias educacionais desse alunado na educação básica. Há muitas produções versando sobre o ensino médio brasileiro, mas o mesmo não pode ser dito sobre o alunado elegível da educação especial nessa etapa educacional. E quando tratamos de trajetórias educacionais do público-alvo da educação especial no ensino médio, os trabalhos são ainda mais escassos. Ao fim da exposição do trabalho de cada autor salientamos os aspectos, temas e direcionamentos teóricos que dialogam e que podem contribuir com a presente investigação.

Para localizar a existência de produções sobre o ensino médio relacionadas ao público-alvo da educação especial, realizamos revisão da literatura nacional sobre o tema. O primeiro movimento de consulta partiu do cruzamento das palavras-chave “ensino médio”, “inclusão”, “deficiência”. A busca seguinte utilizou-se das palavras “ensino médio”, “inclusão”, “deficiência” associadas a “município de São Paulo” e “rede municipal de ensino de São Paulo”. Foi realizada, por fim, uma terceira consulta, com os mesmos termos citados, adicionando “trajetórias”. As buscas foram efetivadas nos seguintes repositórios: Google acadêmico, banco de periódicos e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), banco de periódicos da Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca eletrônica Dedalus.

Ademais das pesquisas realizadas nos repositórios on-line, também foi realizada visita presencial à Memória Técnica Documental da Direção de Orientação Técnica (DOT) da SME-SP. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) por meio da Memória Técnica Documental (MTD) divulga e disponibiliza a consulta de seu acervo para educadores e pesquisadores em geral. “Compreendendo uma diversidade documental de natureza técnico-pedagógica, produzida pela SME e Instituições ligadas à Educação -, que remonta à década de 30 até os dias de hoje – [o] [...] acervo fornece dados significativos para a construção da história da educação da cidade de São Paulo.” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2018, s/p). Nessa instituição tivemos acesso a valioso material sobre criação das Emefm e ano de abertura do ensino médio. Essas informações foram alocadas no Capítulo 4, no qual tratamos das especificidades da RME-SP.

A pesquisa às bases de dados buscou trabalhos acadêmicos ou documentos a partir das palavras-chave do Quadro 1.

Quadro 1 – Palavras-chave utilizadas nos balanços das produções

Ensino médio, inclusão, deficiência
Ensino médio, inclusão, município de São Paulo, rede municipal de São Paulo
Ensino médio, inclusão, município de São Paulo, rede municipal de São Paulo, trajetórias

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os três levantamentos de produção resultaram em mais de 100 produções sobre o tema, cujos resumos foram lidos para selecionar os trabalhos que se relacionassem com educação especial no ensino médio e estudo de trajetórias educacionais. Muitos deles foram utilizados para compor o capítulo histórico sobre o ensino médio no Brasil. As seis pesquisas que especificamente puderam contribuir com o tema desta dissertação seguem descritas adiante.

O primeiro trabalho que listamos foi encontrado no Google acadêmico: a dissertação de Ana Maria Leite Cavalcanti (2007), intitulada “A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio”, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em que apresenta estudo de caso com uma aluna em uma escola da rede estadual, na cidade de Natal. A autora propõe-se a realizar pesquisa em nível de ensino mais elevado (ensino médio) justamente porque, no Brasil, a inclusão tem sido desenvolvida de forma lenta e tem provocado muitos questionamentos sobre sua pertinência. Justifica sua investigação também no fato de que as pesquisas têm se centrado mais na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Para responder às perguntas de pesquisa levantadas, como: “[...] em que condições a escola vem trabalhando os processos de ensino e aprendizagem desse aluno, como esse aluno vem experienciando o cotidiano escolar, sua participação e nível de satisfação em atividades escolares e experiências de aprendizagem” (CAVALCANTI, 2007, p.20), utilizou-se de metodologia de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, e, para sua concretização, fez uso de entrevistas semiestruturadas, somadas a observação livre no ambiente escolar. Formaram parte do estudo uma aluna com deficiência mental³¹

³¹ Usaremos o termo “deficiência intelectual” e não “deficiência mental”. “Quanto à designação ‘intelectual’ em vez de ‘mental’, há muito que esta questão se aborda, uma vez que a avaliação realizada é, de fato, sobre factores intelectuais, ou seja, factores verbal, numérico, espacial, etc., [...] passível de medida pelo QI; o segundo é mais abrangente em termos funcionais porque se relaciona com a dinâmica das dimensões orgânica, neurofisiológica e bioquímica [...]” (BELO et al., 2008, p. 8).

(terminologia utilizada pela autora), sua mãe, três profissionais da equipe gestora e quatro docentes.

Sua pesquisa possui quatro capítulos principais. No primeiro, justifica os motivos que a fizeram investigar, na área educacional, o processo de inclusão de uma aluna com deficiência mental no ensino médio. Descreve a natureza qualitativa da pesquisa, a escolha do método Estudo de Caso e apresenta as etapas e os procedimentos elegidos. Neste capítulo a autora também descreve a escola onde foi realizada a investigação e os sujeitos participantes.

No segundo capítulo, a autora discute conceitos sobre a educação inclusiva e situa o ensino médio no contexto da política educacional brasileira e as características mais gerais dessa etapa. No terceiro, contextualiza as concepções de deficiência mental ao longo da história e as discriminações sofridas por essa população. Além disso, explicita as contribuições da Teoria Psicogenética e da abordagem Psicológica Histórico-Cultural, nos estudos de Inhelder e de Vygotsky, constituindo-se como base teórica para a análise dos dados e possibilidades de escolarização do público estudado. Já no quarto capítulo, as entrevistas são analisadas a partir do referencial teórico adotado em relação aos seguintes aspectos: a escola em relação à inclusão; a percepção dos educadores sobre o estudante com deficiência; o aprendizado e as especificidades do ensino médio.

As discussões levantadas a partir dos dados destacaram a resistência da escola para adequar-se à proposta pedagógica da educação inclusiva. Nesse aspecto, a autora relaciona essa resistência com as especificidades do ensino médio, como a estrutura tradicional do ensino alicerçada sobre o imaginário da classe homogênea e a diminuta expectativa do corpo docente com relação às possibilidades de aprendizagem do discente com deficiência. Cavalcanti também identificou falta de diretrizes educacionais que pudessem conduzir as adaptações curriculares, resultando em uma desditosa prática de integração escolar. Considerou, por fim, que a inclusão de alunos com deficiência intelectual deve “[...] centrar-se numa prática pedagógica que rejeite a ideia de enquadrar todos os alunos a procedimentos didáticos universais cristalizados pelas práticas impostas pela pressão homogeneizadora, encontrando na escola condições favoráveis ao desenvolvimento [...]” (CAVALCANTI, 2007, p. 9) das individualidades, por meio da mediação e práticas sociointeracionistas. A pesquisadora procurou analisar a experiência da inclusão escolar, melhor dito, da matrícula e da presença de uma aluna com deficiência mental em uma classe de escola estadual de ensino médio. Segundo a autora, essa etapa de ensino possui uma prática que vem sendo tradicionalmente desenvolvida em forma de currículo parcelado em matérias enciclopedistas e compartimentalizadas. Essa prática, embora considere as propostas de reforma curricular do

ensino médio, baseia-se na “[...] ideia de indivíduo racional, condicionada pelo ideal de classe homogênea, ou seja, numa perspectiva de homogeneização das possibilidades de aprendizagem” (CAVALCANTI, 2007, p. 138). Sob esse viés de ensino, a função e a prática da escola e dos docentes é a de transmitir conhecimento enciclopédico selecionado pela cultura educacional e acadêmica. Essa perspectiva de ensino, portanto, exige dos estudantes modelos desenvolvidos de recepção. Os que carecem desses esquemas de recepção, custosamente relacionarão o novo saber aos seus incipientes modelos receptivos (CAVALCANTI, 2007).

Assim, o primeiro ponto reflexivo levantado pela autora, entendido como barreira para o aproveitamento do aluno com deficiência mental relaciona-se com o enfoque tradicional do ensino médio na escola pesquisada. Tal enfoque dificulta trocas sociais, afetivas, intelectuais e culturais “[...] essenciais para ativar e transformar o funcionamento cognitivo deficitário” (CAVALCANTI, 2007, p. 138) dos estudantes com deficiência.

Outra barreira para a inclusão escolar, encontrada pela autora, relaciona-se a uma metodologia centrada no professor e não nos estudantes, com poucas atividades diversificadas, o que requer um comportamento adaptativo difícil de ser adquirido por parte dos discentes, especialmente os com necessidades educacionais especiais (mantendo terminologia da autora).

A autora aponta como caminho para solução das questões, a reestruturação do projeto político-pedagógico da escola pesquisada, entendido este como instrumento que norteia as ações educativas. Nessa reestruturação, sugere a readaptação e a diversificação curricular para a inclusão dos alunos com deficiência na classe comum.

A seguir, passemos ao segundo trabalho estudado.

No âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo, Wanda Maria Braga de Barros (2008) analisa o trabalho pedagógico no ensino médio desenvolvido em duas escolas com alunos com deficiência auditiva e física. Sua pesquisa intitula-se: “O trabalho pedagógico no ensino médio, na rede pública estadual paulista: desafios à inclusão dos alunos com deficiência”, dissertação defendida na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. A autora considera inclusão o ingresso, a permanência e a “[...] garantia de bom desempenho escolar [...]” (BARROS, 2008, p. 6) desses educandos.

A pesquisa fundamenta-se em referencial teórico histórico-crítico, embasada pela história da educação e por políticas educacionais. Com respeito a procedimentos metodológicos, foram aplicados questionários com perguntas abertas a treze educadores,

entrevistados outros quatro professores, dois coordenadores pedagógicos e quatro estudantes com deficiência, os quais relataram suas vivências no cotidiano escolar.

A investigação traz reflexões sobre o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência e também com os demais.

A autora conclui que, embora avanços tenham ocorrido no ingresso a essa etapa educacional, os estudantes estão concluindo-a sem conhecimentos necessários para responder às expectativas do mundo laboral e da sociedade. Ademais, os relatos dos docentes evidenciam as condições pouco favoráveis de trabalho na rede pública, a sua formação insatisfatória para o trabalho com a diversidade na classe comum e o desinteresse dos educandos, revelando descompasso entre o que a escola promove e o assédio do mundo de entretenimento da sociedade capitalista, cujo público jovem é o maior refém. Por fim, os relatos revelaram que os estudantes com deficiência dependem do apoio da família e dos colegas de classe “[...] para terem condições necessárias à educação escolar [...]” (BARROS, 2008, p. 6).

A investigação de Wanda M.B.de Barros colaborou grandemente com a presente pesquisa, especialmente o resgate realizado da história da educação no Brasil, trazendo dados específicos da história da educação especial e do ensino médio combinados com reflexão aprofundada sobre o direito à educação. Sua pesquisa também analisa os números de ingresso ao ensino médio e a expansão da matrícula. “O confronto entre a matrícula e a população, na faixa etária correspondente, permitiu retratar a situação da oferta e da demanda no ensino médio.” (BARROS, 2008, p. 74). E para verificar a permanência do alunado nessa etapa, utilizou-se das taxas de frequência, promoção, evasão, dentre outras. Utilizando dados do IBGE e do Inep, traz números da década de 1990 e 2000 (âmbito Brasil, estado de São Paulo e redes municipais). Explicitando dados do alunado da educação especial³², realiza análise considerando que, em 2006, em âmbito nacional, apenas o correspondente a 3% das matrículas do ensino fundamental acessavam o ensino médio.

Ainda sobre a rede estadual paulista, encontramos a terceira pesquisa de interesse para este trabalho. Elaine Candido Sudré (2008) desenvolve a dissertação intitulada: “O ensino-aprendizagem de alunos Surdos no Ensino Médio em classe de ensino regular”, na área de Mestrado em Linguística Aplicada, especificamente na área de Formação de professor de Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisadora concentrou-se nas questões de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de alunos Surdos (respeitando a

³² Na época: matrículas de alunos com Necessidades educacionais especiais (NEE).

grafia da autora) em aulas de língua portuguesa em classe comum. A autora adotou como pergunta norteadora: “Como se dá o ensino-aprendizagem de Surdos inclusos em sala de ensino regular?” e, posteriormente, organizou a análise em quatro temas: ensino-aprendizagem, inclusão-exclusão, Surdo e linguagem. Os dados foram analisados sob referencial sócio-histórico-cultural e a discussão dos dados utilizou base teórica bakhtiniana (BAKHTIN, 1929/1999, 1953/2003) e vigotskiana (VIGOTSKI, 1930, 1934a, b, c), além dos Estudos Surdos de Skliar (1998).

A pesquisa de Sudré (2008) partiu de entrevistas a estudantes surdos e a professores de ensino médio, em escola regular, além de intervenções em horários coletivos (encontros formativos de professores). Sob metodologia interpretativista crítica, questiona a igualdade de oportunidades oferecida pela escola de ensino médio pesquisada, que, segundo a autora, não possui ferramentas para promover o desenvolvimento de todos os alunos. A autora salienta que há bastante tempo se modificou a visão sobre o ingresso do estudante Surdo na classe comum, passando de uma posição dita integradora para uma perspectiva inclusiva. Desse modo, partiu-se da integração, que, de maneira genérica, esperava que o educando se adaptasse à escola comum, normalizando-se a partir de sua permanência nesse espaço, para uma posição inclusiva, segundo a qual se deve ofertar igualdade de oportunidades, reconhecimento das diferenças e reconstrução de uma realidade escolar que respeite as diferenças, sem oprimir através da homogeneização.

Todavia, embora a mudança ideológica signifique avanço na compreensão das diferenças, para Sudré (2008), que se debruça sobre o ensino-aprendizagem de Surdos, as modificações ocorreram muito mais na legislação que rege as práticas do que na práxis propriamente. Na escola estudada não estavam disponíveis os mecanismos de inclusão do Surdo, como o intérprete em sala de aula, o professor de Libras como primeira língua e a professora de língua portuguesa como segunda língua. Além da classe comum, sem esses recursos, contava apenas com uma professora de sala de recursos, que também não dava conta de suprir todas as necessidades educacionais do aluno Surdo, oferecendo “[...] um trabalho deficitário quanto à visão de linguagem” (SUDRÉ, 2008, p. 111).

A pesquisadora conclui, por fim, que o aluno surdo está à margem do processo de ensino-aprendizagem e que é necessário reconstituir a escola para contemplar as demandas das minorias.

Essa investigação na rede estadual de ensino trouxe importantes discussões sobre a inclusão escolar no contexto do ensino médio. Suas contribuições serão especialmente valiosas porque a presente pesquisa levanta como hipótese que a maior presença do público-

alvo da educação especial no ensino médio paulistano em 2016 era a população surda, considerando-se as políticas da RME-SP voltadas a essa população. Mas, por se tratar de um mestrado na área de linguística aplicada e estudos da linguagem, fomenta grandes discussões embasadas nos autores de sua referência, sem considerar pormenorizadamente as trajetórias e os dados de ingresso, permanência, promoção, evasão e abandono do público-alvo da educação especial no ensino médio, focos desta pesquisa.

No Portal SciELO encontramos o quarto trabalho sob nossa revisão e o primeiro que trata sobre trajetórias de estudantes no ensino médio: “Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio I” de Paulo Cesar Rodrigues Carrano, Andreia Cidade Marinho e Viviane Netto Medeiros de Oliveira (CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015). O objetivo dessa investigação é compreender as trajetórias de escolarização de jovens estudantes de ensino médio de escolas públicas em situação de distorção idade-série. Foi aplicado questionário estruturado a 593 jovens da Educação de jovens e adultos (EJA), residentes no município do Rio de Janeiro. A amostra, sob método exploratório e não probabilístico, distribuiu-se entre 14 escolas das zonas Sul, Centro, Oeste e Norte da cidade fluminense. Os jovens que participaram da pesquisa formam parte de classes de EJA e do programa Autonomia – projeto de correção de fluxo escolar. Foi dado especial foco de análise às combinações entre trabalho, estudo e projetos de vida.

A pesquisa identificou “[...] a criação de uma espécie de sistema precário de escolarização que atravessa tanto o ensino fundamental quanto o médio” (CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015, p. 1442). Trata-se de um sistema marcado por processos educacionais de baixa infraestrutura e insatisfatória formação acadêmica em que os jovens, especialmente os pobres, são os mais atingidos. Como reflexo dessa realidade, o artigo traz dados alarmantes. Por exemplo, na cidade do Rio de Janeiro, a taxa média de distorção idade-série é de 47% no ensino médio, com mais alta incidência no primeiro ano (49%), praticamente mantendo-se no segundo (48%) e decaindo um pouco no terceiro (43%).

Os autores também trazem dados sobre idade e frequência escolar. Quanto mais se avança na idade, menor é a frequência à escola. Números nacionais evidenciam essas informações. Somente 24,4 % dos jovens que possuem entre 18 e 24 anos estudam em algum nível de ensino. Os demais estão fora dos bancos escolares. Esses dados são subsídio importante para a presente investigação, pois em análise preliminar dos dados presentes em Dados abertos da RME-SP, destaca-se presença substantiva de alunado público-alvo da educação especial nessa faixa etária (entre 18 e 24 anos) no ensino médio.

Como consideração final, os pesquisadores concluem que o abandono escolar trunca mais o fluxo de escolarização do que a reprovação. Também aponta para uma sobreposição dos tempos do trabalho ante os dos estudos na vida dos jovens. Assim, trabalhar e estudar significam um grande desafio para um fluxo normal de escolarização. No entanto, a experiência de trabalhar desenvolve disposições de independência, autonomia e elaboração de projetos futuros.

Esse trabalho também foi útil à nossa pesquisa, pois traz contribuições quanto às trajetórias educacionais, apresentando dados importantes, nacionais e regionais, além de problematizar questões sociais e do próprio sistema de educação que influenciam na persistência da distorção idade-série. Proporcionou “[...] fontes significativas para a identificação da dinâmica do perfil dos estudantes jovens denominados fora de série e que podem ser cotejadas com outros contextos de instituições e populações semelhantes” (CARRANO, MARINHO, OLIVEIRA, 2015, p. 1442). No entanto, por se tratar da etapa da EJA e pessoas sem deficiência, dialoga parcialmente com nossa investigação.

Na base Dedalus³³, da Feusp, encontramos o quinto trabalho para nossa revisão e o segundo sobre trajetórias educacionais, a dissertação intitulada: “Trajetórias escolares de estudantes com deficiência física no município de São Paulo”, de Claudine Esther Costa Davids (DAVIDS, 2014). A pesquisa, utilizando de método qualitativo, tratou das trajetórias escolares de crianças e adolescentes com deficiência física que buscaram uma instituição filantrópica para colher orientações sobre sua escolarização, de agosto de 2004 a julho de 2010. Seus objetivos foram identificar o perfil desses sujeitos, resgatar, ordenar e discutir trajetórias referentes à progressão escolar dos que residiam no município de São Paulo e que nela permaneciam até 2013 (os que se mudaram de cidade foram desconsiderados). Sob a luz de autores que adotam abordagem sociológica, os dados gerados foram discutidos tendo como referência os conceitos da Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e os documentos norteadores da educação especial válidos em 2013 nas redes de ensino estadual e municipal de São Paulo.

Como resultados, a dissertação apresentou inúmeros casos de reprovação, impedimento de ingresso à escola, frequência em série ou ano distinto daquele em que estudante havia sido matriculado, mudanças de escolas em busca de melhor acolhida, outros casos de promoção sem efetiva aprendizagem e baixa oferta de AEE. Em outros casos, no entanto, notaram-se avanços no processo de inclusão escolar desses estudantes, possibilitando

³³ Site de busca da biblioteca da Feusp.

conclusão do ensino médio e ingresso no ensino superior. Com isso a pesquisa procurou trazer contribuições sobre a escolarização dos estudantes com deficiência física, agregando elementos para implementação de políticas públicas para essa população.

Ao analisar a trajetória dos estudantes, a autora encontrou muitos com distorção idade/série. Este fato é de grande interesse para nossa pesquisa, já que no ensino médio encontramos estudantes com fluxo escolar irregular, especificamente o público-alvo da educação especial que temos pesquisado. Com respeito à distorção idade-série, a autora cita Paulo Sena (2003, p. 10 apud DAVIDS, 2014, p. 243) para quem essa irregularidade “[...] revela a ineficiência do sistema escolar e faz com que a sociedade pague duas vezes, ou mais, pela formação do mesmo aluno em determinada série e que os mesmos recursos sejam divididos por mais alunos”. Além do desperdício de dinheiro público, a reprovação (ou pior, quando o estudante é levado a evadir os bancos escolares) pode trazer danos emocionais ao educando, tratando-se de um mecanismo discriminatório que desrespeita o seu direito à educação.

Sendo a educação básica obrigatória, é dever do Estado ofertar a vaga na idade certa. Para reprová-lo, educadores alegam que o estudante não consegue acompanhar a turma, o que se baseia em concepção de turmas homogêneas, sem sentido em uma escola democrática, que adota o princípio da educação para todos.

No mesmo Portal Dedalus encontramos a sexta pesquisa de nosso interesse: “Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular”, de Rosângela Gavioli Prieto e Sandra Zákia Lian Sousa (2007). A investigação analisa a política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais³⁴ da RME-SP implementada em 1993, com avaliação de 2001, data da pesquisa. Tomando o alunado com deficiência mental como foco, avalia as ações direcionadas a eles por meio das Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (Sapne). Com o objetivo de analisar as contribuições desse atendimento para a então integração escolar desse público, procurou-se caracterizar as trajetórias escolares dos que frequentavam a Sapne do segundo semestre de 1997 até 2001. Os instrumentos da pesquisa foram 1) entrevistas com as professoras de Sapne e seus registros; 2) prontuários arquivados nas escolas; e 3) entrevistas a diretores e coordenadores pedagógicos das escolas para complementar informações.

A investigação mapeou quantos e quais alunos permaneciam na mesma escola ou se transferiram para outras, procurando saber se essas eram regulares ou especiais, quantos e

³⁴ Terminologia da época e do Decreto nº 33.891, de 16 de dezembro de 1993 (SÃO PAULO, 1993).

quais estavam sem atendimento escolar, desde quando e por quais motivos e o desempenho escolar de todos do segundo semestre de 1997 a 2001. Assim, foi possível resgatar informações de 310 estudantes que frequentavam a Sapne em 1997 (do total de 505). A não obtenção de parte dos dados foi devida a que não havia um direcionamento ou organização sistêmica adotada pela SME-SP para acompanhamento do atendimento em Sapne e as escolas, da mesma maneira, não adotavam uma organização das trajetórias desses estudantes ou registros de atendimentos no contraturno escolar.

A ausência de registros oficiais sobre as trajetórias desses estudantes, dependendo exclusivamente de iniciativas próprias de professoras regentes das salas e suas anotações esclarece os motivos da perda de tantos dados, ao mesmo tempo em que demonstra o trabalho hercúleo realizado pelas pesquisadoras para levantar essas informações.

Quanto às características dos 310 alunos das Sapne, em 1997, do total de educandos, 204 eram meninos (65,8%) e 106 meninas (34,19%). Em 2001, 68 permaneciam na Sapne, sendo 44 meninos (64%) e 24 meninas (35,2%), com dados muito semelhantes a 1997, contando com maioria masculina. Esse número pode ser explicado, segundo as pesquisadoras, compreendendo-se que o motivo pelo qual são encaminhados para sala de apoio não se basearia no critério de possuírem deficiência, já que a literatura médica descarta a maior incidência de deficiência mental em meninos. O dado então sugere que os meninos, mais que as meninas, são encaminhados a Sapne por apresentarem comportamentos reconhecidos como inadequados aos padrões escolares.

Outra característica importante encontrada foi a predominância de alunado com idade compatível ao do ensino fundamental, com 82,9% do total. O restante sendo 7,7% da Educação Infantil e 9,35% com 15 anos ou mais (público do ensino médio ou EJA).

Com respeito à permanência na escola regular, foi possível saber o destino de apenas 115 dos 310 alunos registrados. No período de 1997 a 2001, 145 alunos (74%) permaneciam frequentando a escola comum. Desses, 47 (32%) mantinham em 2001 apoio educacional paralelo à classe regular: 43 em Sapne e 4 em Sala de Apoio Pedagógico (SAP)³⁵.

Dos 50 alunos que não estavam mais frequentando classe comum, dezenove transferiram-se para classe especial de escolas da rede estadual; nove haviam ingressado em escola especial; cinco realizavam curso profissionalizante; outros cinco eram atendidos por instituições assistenciais; doze constavam sem matrícula, sendo que cinco deles frequentavam

³⁵ “As Salas de Apoio Pedagógico da rede municipal de ensino de São Paulo são destinadas ao atendimento de alunos que apresentem distúrbios de aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem ou, ainda, distúrbios das capacidades básicas de aprendizagem.” (PRIETO, 2000, p. 206).

somente a Sapne, mesmo sem matrícula na escola; sete abandonaram os bancos escolares, sendo que um deles havia iniciado atividade laboral em 2001. As pesquisadoras chamam a atenção para o fato de que 26% dos estudantes catalogados não tenham permanecido no atendimento escolar integrado, migrando para a escola ou classe especial substitutiva.

A pesquisa também procurou identificar os motivos pelos quais os alunos eram matriculados na Sapne, sendo esperado, segundo a legislação da época, avaliação clínica de médico ou psicólogo (SÃO PAULO, 1993). No entanto, para 40% dos estudantes não foi indicado pelas professoras esclarecimento sobre os encaminhamentos. Também se questionou, durante as entrevistas, sobre os motivos do desligamento da Sapne. A razão esperada, que seria por bom aproveitamento escolar, sem necessidade de apoio paralelo, contou com apenas 12% dos casos. O maior número de razões, 34%, devia-se a causas administrativas ou legais, como excesso de demanda-os alunos que passam para a 5ª série são dispensados do serviço por esse motivo; alunos sem matrícula na classe comum; estudantes com “idade avançada”; transferência para outra escola; dificuldade de transporte; desistência por incompreensão do serviço pela família etc.

A investigação colheu dados sobre promoção e reprovação do alunado, sendo possível colher informações de apenas 148 deles. As professoras declararam que 34 deles mantiveram fluxo escolar regular, sem reprovações. Para os restantes 114, 93 tinham uma repetência (30%) e 21 (7%) duas repetências, a maioria ocorrida nas 3ª e 4ª séries (93,4%). Dos repetentes, 76 eram meninos (66,6%) e 38, meninas (31,5%).

A pesquisa realizada trouxe à luz características presentes nas Sapne que podem indicar ações futuras na direção de garantir a permanência de educandos com deficiência mental nas classes comuns. O propósito da investigação foi o de analisar a Sapne como estratégia de política educacional, enfocando nos princípios, estrutura e procedimentos desse atendimento. Esse empreendimento pode concluir que a RME-SP carecia de uma sistemática de acompanhamento do atendimento nas Sapne, não havendo nem mesmo uma orientação comum às escolas quanto a registros e arquivamento da documentação referente a trajetórias dos educandos. Somente iniciativas individuais das professoras das salas de apoio abarcavam registros, com critérios muito pessoais, gerando grande diversidade de informações.

O trabalho citado traz significativas contribuições para nossa pesquisa, pois nos indica quais categorias são possíveis de submeter os dados disponibilizados pela SME-SP sobre as escolas de ensino médio da RME-SP, como educandos atendidos no AEE (na própria rede ou em instituições conveniadas), porcentagem entre masculino e feminino etc. As informações sobre reprovação, majoritariamente no primeiro ciclo do ensino fundamental, abandono e

transferência para classe especial são importantes dados para estabelecer relações com as trajetórias dos educandos do ensino médio. A maior incidência de reprovação entre meninos também é referência notável para futuras relações.

Encerramos aqui a revisão de literatura, concluindo que há poucos estudos sobre a presença do público-alvo da educação especial no ensino médio, em âmbito nacional, ao menos seguindo os procedimentos aqui utilizados. Há ainda menos investigações sobre esse público no ensino médio em redes municipais de ensino, incluindo aqui a capital paulistana. De toda forma, os trabalhos elencados neste capítulo foram de grande valia para embasar a produção da presente pesquisa.

No capítulo seguinte apresentaremos o histórico do ensino médio no Brasil, desde a abertura política até a atualidade. Realizaremos digressões históricas ao mesmo tempo em que recobramos importantes marcos da educação especial no mesmo período.

CAPÍTULO 2 - EM BUSCA DOS DIREITOS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos o histórico do ensino médio no Brasil, desde a abertura política (1982) até 2017, com a Medida Provisória 746. Escolhemos iniciar o capítulo por esse período histórico, pois é a partir da década de 1980 que ocorrem as principais mudanças no ensino médio, despontadas notadamente pelo início do acesso das camadas populares a essa etapa. No decorrer do capítulo realizaremos algumas digressões históricas para compreender fenômenos político-educacionais que se desenvolveram após a década de 1990 relacionados ao ensino médio. Da mesma maneira, recobramos fatos importantes do cenário da educação especial.

No período de abertura política, iniciado em 1982, a possibilidade de eleições diretas para presidente da República começa a ser aventada nas mais diferentes instâncias sociais e políticas e os partidos iniciam organização para possíveis eleições, especialmente o Partido democrático brasileiro (PMDB) e o Partido dos trabalhadores (PT). Em seguida, alguns grupos da sociedade civil, os quais foram ganhando maior autonomia frente ao Estado, também se mobilizaram em campanha pela chamada “Diretas – já”. Devido a uma série de divisões nos partidos de oposição ao governo e à incipiente articulação da sociedade civil, não foi possível deflagrar portentosa campanha pelas diretas em 1983. Não obstante, 1984 foi marcado por ampla participação da sociedade e mobilização política em prol dessa bandeira de luta. As proporções da campanha permitem caracterizá-la como movimento social em prol das eleições diretas para presidência. No entanto, para alcançar essa magnitude, foi decisiva a adesão dos mais importantes governadores da oposição ao Estado (BERTONCELO, 2017).

Apesar das efusivas campanhas pelas diretas, a votação no Congresso ainda manteve as eleições indiretas, com a vitória de Tancredo Neves (PMDB) para presidente em 1985. Contudo, antes de assumir, afasta-se por sérios problemas de saúde e o vice, José Sarney, assume a presidência. O país passava por graves problemas de ordem econômica, especialmente a inflação fora de controle, gerando ainda maior mobilização social por mudanças. A organização da sociedade civil e de outros partidos que surgiram incitaram a criação, pelo governo, de uma Assembleia constituinte, com o fim de redigir nova Constituição, acompanhando as transformações sociais do país (BERTONCELO, 2017).

E, em 1988, como resultado das discussões da Constituinte ocorrida durante o ano anterior, envolvendo diversos segmentos da sociedade, a nova Constituição Federativa do Brasil, dentre outras conquistas, postula a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino médio

como direitos a se conquistar progressivamente (BRASIL, 1988). Além disso, estabelece os seguintes objetivos:

[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (art.3º, inciso IV) (BRASIL, 1988).

Dessa forma, nossa Carta Magna promove uma positiva combinação de direitos humanos e de direitos do cidadão, de tal maneira que se envolver com a defesa de questões sociais no gigante sul-americano significa lutar pelos direitos humanos, ambos compreendidos (os direitos sociais e os humanos), como consequência de dolorosos enfrentamentos sociais e busca por reconhecimento, político e ético, da dignidade humana (BENEVIDES, 2016).

Contudo, a sociedade brasileira explodia em violentas contradições com as ideias propostas. Vivemos em um país com profunda desigualdade social, “[...] fruto de persistente política oligárquica e da mais escandalosa concentração de renda [...]”, escreve Benevides (2016, p. 1), partindo de reflexões acerca da CF/1988.

Os reflexos das políticas educacionais das últimas décadas podem ser observados pelos dados da Tabela 1, que registra o número de matrículas no ensino médio em nível nacional, iniciando pela década de 1980.

Tabela 1 – Demografia das matrículas do ensino médio no Brasil – 1980 a 2016

	De 1980 a 1990	De 1990 a 2000	De 2000 a 2007	De 2007 a 2014	2015	2016
Número de matrículas	2.819.000	8.193.000	8.369.000	8.300.138	8.074.881	8.131.988

Fonte: Extraída e adaptada de Inep (2016 e 2017).

É possível considerar que de 1980 a 1990 iniciou-se o processo de democratização do acesso, registrando aumento de 34% das matrículas nesses dez anos, segundo o Inep. A década de 1990 concretiza a democratização do acesso, com aumento superior a 200% das matrículas – provavelmente a maior expansão ocorrida em uma década considerando-se todo o século XX. Apesar do crescimento expressivo dessa etapa da educação básica, alguns autores tecem críticas à democratização do acesso ocorrida na década de 1990. Arruda (2013), por exemplo, direcionando sua análise para o ingresso no ensino superior, aponta que a suposta democratização do acesso ao ensino médio (no contexto das reformas do ensino

médio técnico da década de 1990) representou um cerceamento do ingresso das camadas populares ao 3º grau, as quais foram absorvidas pelo ensino técnico. A grande expansão do ensino médio também pode ser reflexo das políticas educacionais de progressão continuada, pois, não havendo reprovação, o acesso à modalidade é automático.

Seguindo com a análise da Tabela 1, de 2000 a 2007, as matrículas mantêm um crescimento tímido, menos de 200 mil matrículas. De 2007 a 2015, há certa regularidade de matrículas, com pequeno saldo negativo. É preciso considerar, contudo, que depois do decênio de 2000 houve retração considerável das taxas de natalidade³⁶. Ou seja, o saldo negativo pode estar apenas refletindo a retração na natalidade. De 2015 a 2016 as matrículas tornam a subir, mas ainda sem expressividade.

Prosseguindo com a nossa discussão histórica, tratávamos da CF/1988 (BRASIL, 1988), a qual postula a “[...] progressiva universalização do ensino médio gratuito [...]”. Nesse período de abertura política e democratização, as eleições diretas para presidente, de 1989, tornam Fernando Collor de Mello o chefe maior do Estado brasileiro e este é reconhecido por ter implantado pautas da política neoliberal (BERTONCELO, 2017). Em seu mandato e nos anos seguintes da década de 90, organismos internacionais – o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) – pressionam o país e propõem o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional (ARELARO, 2003). O Ministro da Educação e Cultura (MEC), Murilo Hingel, apressa a discussão nacional para a elaboração do Plano Nacional de “Educação para Todos”, envolvendo o Sindicato dos Profissionais de Educação do País (SPEP), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) (ARELARO, 2003). Apesar de a discussão contar com a participação de importantes representações “[...] a análise deste Plano já evidencia que o governo brasileiro começa a aceitar, na área da Educação, compromissos e orientações nos termos das exigências das agências de financiamento internacionais [...]” (ARELARO, 2003, p. 18), como a “[...] forte ênfase à padronização (do currículo ao conjunto de insumos/inputs do sistema) e [...] [a] montagem de um sistema potente de avaliação” (KRUPPA, 2001, p. 3-4).

Assim, apesar de o contexto político ser de redemocratização, a dependência econômica ou a subordinação ao capital levam o país a elaborar um Plano de Educação para Todos (1993) com fortes influências externas. Essa falta de autonomia nacional para tomar

³⁶ De 20,86 nascimentos (a cada mil habitantes) em 2000, para 14,16 em 2015 (BRASIL, 2017d).

decisões importantes e fundamentais, quais sejam as concernentes à educação, evidenciam que a democracia ainda não tinha bases suficientes para notórias transformações sociais. Essa fragilidade democrática é reafirmada por Benevides (2016, p. 3), quando escreveu: “A realização periódica de eleições convive com o esmagamento da dignidade da pessoa humana, em todas as suas dimensões”. A autora também considera que os direitos econômicos e sociais, como o direito à educação, só poderão se consolidar com a superação do capitalismo. Dessa forma, são as políticas capitalistas neoliberais que tolhem a efetivação de direitos: “[...] sem a superação do capitalismo, os direitos econômicos e sociais não chegarão a se afirmar e se consolidar, principalmente nas sociedades ditas ‘periféricas’” (BENEVIDES, 2016, p. 3).

O Presidente da República Fernando Collor de Mello renuncia na eminência de *impeachment* em 1992, sendo sucedido pelo vice Itamar Franco. Mesmo havendo interferências externas, os dois anos do governo Itamar Franco (1992 a 1994) foram os de maior “tolerância” da década aos movimentos sociais e defesa de “minorias” educacionais, como o das crianças pequenas, portadores de necessidades especiais (terminologia utilizada pela autora) e de jovens e adultos não alfabetizados (ARELARO, 2003). Já os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) subsequentes (94/97 e 98/2001) promovem modificações significativas na concepção de democracia, alinhando-a “[...] dentro dos cânones da Escola Reformista-Liberal” (ARELARO, 2003, p. 19). O aparato do Estado e o financiamento das áreas sociais sofrem redução: responsabilidades tradicionais do Estado são transferidas a empresas privadas; as empresas estatais rentáveis são privatizadas; cria-se um sistema privilegiado de proteção aos bancos e direitos sociais dos trabalhadores são reduzidos (ARELARO, 2003). Apesar da consolidação do Estado democrático durante a década de 1990, a política neoliberal fortaleceu o interesse privado e a concentração de renda em detrimento das camadas populares, majoritariamente dependentes da educação pública. Como reflexo dessa política, a educação básica pública sofreu contínuo sucateamento.

Esse processo de abertura econômica, com reflexos na educação, iniciou-se muito antes. Retornemos à década de 1940 e a algumas décadas depois, para compreender como o interesse privado se opunha ao ideal de uma educação pública para todos e como a educação especial foi conduzida sob as mesmas tensões.

A primeira grande experiência de liberalismo capitalista no Brasil ocorre com o presidente Dutra, que sucede Vargas em sua deposição militar de 1945 (COMPARATO, 2014). O Presidente Dutra ganhou grande apoio do empresariado nacional e estrangeiro. No entanto, a falta de proteção às indústrias nacionais, às matérias-primas, ao câmbio, dentre outros tributos, em pouco tempo deixou insatisfeita a burguesia industrial, o que favoreceu o

retorno de Vargas pelo voto popular em 1950 (ROMANELLI, 2007). O segundo governo de Getúlio foi marcado pelo nacionalismo e pelo populismo. A criação da Petrobrás e toda campanha para nacionalizar a empresa coloca o então presidente sob forte pressão, provavelmente advinda de correntes políticas comprometidas com o capital internacional.

Juscelino Kubitschek (JK), posterior a Vargas, nesse segundo momento histórico, abre “[...] amplamente as portas da economia nacional ao capital estrangeiro [...]” (ROMANELLI, 2007, p. 53), ainda mais do que Dutra. JK desenha um grandioso Plano de Metas (BOMENY, 2017) para o país, mas reserva apenas uma meta para a educação, em que prescrevia a formação de pessoal técnico para o desenvolvimento. Esse direcionamento refletia a carência de mão de obra para a sociedade industrial nascente, influenciando justamente no ensino secundário, etapa em que se ministrava a formação técnica. O Ministro da Educação do período, Clóvis Salgado, criou a Universidade de Brasília e estimulou a criação de cursos superiores voltados à administração, pois se acreditava que uma elite bem formada poderia conduzir o desenvolvimento do país e estender progressivamente a educação para o restante da população. Assim, as duas preocupações governamentais voltadas à educação encontravam-se no ensino técnico e no superior (BOMENY, 2017). As modificações que ocorrem no ensino secundário refletem essa inclinação nacional: alguns cursos profissionalizantes, que já existiam desde a década de 1930, possibilitavam acesso também ao curso superior. Mas, foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/1961 que se institui a possibilidade efetiva de cursar o nível superior para os que realizassem curso profissionalizante (KUENZER, 2001). Importante destacar que essa LDB/1961 foi iniciada a partir de um projeto de lei enviado ao Congresso em 1948, mas continuamente barrado especialmente pela presença de Gustavo Capanema no parlamento, que discordava das diretrizes apresentadas, particularmente sobre a laicização do ensino e o controle estatal sobre a educação, aspectos que retornaram com toda força na Constituição de 1988.

Um pouco antes da LDB/1961, em 1959, os Pioneiros da Educação, dentre eles Anísio Teixeira³⁷, lançam novo manifesto em defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória para os que estivessem em idade escolar (mesma bandeira levantada na década de 1930). A discussão foi reacendida porque o período democrático era propício, o analfabetismo chegava a 40% e era necessário definir a função do Estado em relação à educação (BOMENY, 2017).

A mesma época foi marcada pelas Campanhas Nacionais, as quais objetivavam dar

³⁷ À época, Secretário geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e diretor do Inep.

encaminhamento a grandes questões sociais, como a alfabetização e as endemias. Aproveitando a ocasião, surgiram também as campanhas pela educação de pessoas com deficiência, como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Cesb), de 1957, Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC) e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente, ambas de 1960 (BUENO, 1993).

A Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, criada a partir de iniciativa do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), estabelecimento mantido pelo Governo Federal, conscientizou a população de outras partes do país e contribuiu para a criação de escolas particulares para surdos em outras unidades federativas (BUENO, 1993).

A Campanha Nacional de educação de Cegos também teve como objetivo estimular os governos estaduais e municipais e órgãos comunitários a ampliar o atendimento da população com deficiência visual. Iniciada no IBC, em 1958 (embora o Decreto nº 44.236, que a oficializa, tenha sido publicado em 31 de maio de 1960), e desvinculada deste Instituto em 1960, a Campanha foi assumida pela Presidente da Fundação para o Livro do Cego, em 1962 (LEMOS, 1981).

A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais iniciou-se das coordenações da Sociedade Pestalozzi e da Apae do Rio de Janeiro junto ao Ministério da Educação e Cultura. Objetivava incentivar a instalação de consultórios especializados, classes e escolas especiais, estimulando a organização de associações e fundações educacionais (BUENO, 1993).

As Campanhas visavam conscientizar a população por meio de encontros, simpósios e estimular o atendimento da população com deficiência em diversas localidades. Contudo, as instituições privadas receberam muitos benefícios e ganharam ainda mais influência no terreno da educação especial (BUENO, 1993), em um momento histórico em que se acirravam as disputas ideológicas quanto à necessidade de uma educação pública, obrigatória, laica e gratuita ou a manutenção da educação privada aos que poderiam a ela acessar.

Darci Ribeiro, intelectual comprometido com os ideais da Escola Nova³⁸, militava em favor da educação pública. Do outro lado, o deputado Carlos Lacerda liderava os interesses da rede privada de ensino e da Igreja Católica (a qual mantinha domínio majoritário sobre as escolas secundárias particulares no país). Neste contexto de disputa ideológica, bispos

³⁸ A Escola Nova: “[...] movimento cultural que, na década de trinta do século passado no Brasil, mobilizou um conjunto significativo de intelectuais brasileiros em torno de um projeto que, nas palavras de Lourenço Filho, visava à organização nacional através da organização da cultura.” (VIEIRA, 2001, p. 54).

católicos lançam um memorial acusando Anísio Teixeira de extremista e solicitando ao governo federal sua demissão da Capes e do Inep. Educadores, cientistas e professores de todo o país se mobilizaram assinando um abaixo-assinado, pedindo a permanência do intelectual nos cargos públicos. Com isso, o diretor do Inep se manteve no cargo. No entanto, a LDB/1961 representou derrota dos “escola-novistas”, pois a educação pública e obrigatória estava longe de ser estabelecida por lei. A União, inclusive, segundo o texto da lei, passaria a dispensar recursos para as escolas particulares (BOMENY, 2017). A mesma LDB/1961 expressa o direito dos “excepcionais” (termo da Lei) à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (MAZZOTTA, 1996; MANTOAN, 2002).

Notamos que as lutas por incluir a educação pública e obrigatória na Constituição remontam desde a década de 1930, sendo apenas conquistadas na CF/1988. Contudo, essa conquista não compreendia ainda o ensino médio, conforme veremos com detalhes, adiante.

Retornando às discussões pós CF/1988, em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco) e, em 1994, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reafirmam o compromisso de Educação para Todos, reconhecendo a urgência do acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais (terminologia do documento) aos sistemas regulares de ensino. No mesmo ano é publicada a Política Nacional de Educação especial (BRASIL, 1994), orientando o processo de integração, o qual condiciona o acesso às classes comuns àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). O texto da lei, no entanto, ao afirmar que acessarão as classes comuns os que tiverem condições de acompanhar as atividades no mesmo ritmo dos demais, coloca as diferentes formas de aprender a cargo de um ensino especializado, distanciando ainda mais as crianças com necessidades educacionais especiais (termos da Lei) da escola comum (BRASIL, 2008a).

A LDB/1996 (BRASIL, 1996), publicada ainda no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, inaugura uma nova fase na educação nacional (KUENZER, 2001). O artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos portadores de necessidades especiais (termo da Lei) “[...] currículo, métodos [...]”, organização e recursos específicos para atender às suas necessidades e assegura a aceleração aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996). Para o último público, o artigo 24 possibilita o avanço nos cursos e nas séries, a partir de verificação da aprendizagem. E no artigo 58 define a educação especial como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades

especiais". Apesar dos avanços, citados anteriormente, o termo “preferencialmente” atrela a educação especial à subjetividade de interpretações (MANTOAN, 2002), o que abriu espaço para a manutenção do ensino segregado.

Especificamente com relação ao ensino médio, a LDB/1996 estabelece que essa etapa passa a fazer parte da educação básica e deixa de ser associada ao ensino profissionalizante, integrando-se à educação básica de formação geral e essencial para o exercício da cidadania, além de estabelecer como finalidades:

- 1.a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- 2.a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- 3.o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- 4.a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

No ano seguinte, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), reforça mais a dissociação entre ensino médio e técnico, apresentando estrutura curricular própria para o segundo. “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial³⁹ a este” (BRASIL, 1997, s/p). A lei do governo de FHC “[...] encerrava com a dualidade estrutural na qual a educação média variava entre propedêutico e profissionalizante⁴⁰ [...]” (PEREIRA; PASSOS, 2001, p. 5) Sem embargo, é preciso considerar também que a desvinculação dos cursos técnicos do ensino comum gerou uma verdadeira mercantilização institucional e pedagógica, com proliferação de cursos técnicos particulares (COELHO, 2008).

³⁹ Pode ser oferecida de forma concomitante, ou seja, em turno contrário ao ensino médio (por exemplo, ensino médio pela manhã e educação profissional de nível técnico à tarde ou à noite) ou sequencial: ao terminar-se o ensino médio, inicia-se a educação profissional.

⁴⁰ O termo propedêutico significa preparatório, introdutório, e foi empregado como função do ensino secundário porque, durante longo tempo, conforme veremos a seguir, essa etapa educacional tinha a função social de preparar os estudantes para ingresso no ensino superior. Ou seja, não possuía valor e função em si mesmo, significava um intervalo entre o ensino fundamental e o ensino superior. Da mesma maneira, o ensino secundário já possuiu, por muito tempo, a função social de preparação para o trabalho, de curso profissionalizante, sem outra função formadora, como a de formação cidadã, por exemplo (KUENZER, 1997).

A dualidade entre educação técnica e profissional, a que nos referimos, remonta à história da consolidação do ensino médio no país, quando se levaram a cabo reformas do ensino secundário e do ensino comercial. Retornemos às primeiras décadas do século XX para compreender essas reformas, ao mesmo tempo em que acompanhamos a organização e o desenvolvimento da educação especial no país.

É na década de 1930, mais precisamente, em 1931, quando se inicia a organização do chamado ensino secundário, com o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931). Dois meses depois é promovida a reforma do ensino comercial, com a publicação do Decreto nº 20.158, em 30 de junho de 1931 (BRASIL, 1931), o qual define a estrutura dessa modalidade de ensino em 1º e 2º ciclos. O primeiro ciclo possibilitando duas formações: curso propedêutico de três anos ou curso de auxiliar de comércio de dois anos. O segundo ciclo compreendendo curso técnico de secretário de um ano, de administrador-vendedor, de atuário e de perito contador (todos de três anos cada). Ambos os ciclos com terminalidade, havendo uma única possibilidade de acesso à educação superior com o curso de finanças. Essa reforma aprofundou ainda mais a dualidade estrutural do ensino secundário (propedêutico versus técnico), sem estabelecer diálogo com outros cursos do ensino médio (MORAES; CALSAVARA; MARTINS, 2012). A organização peculiar do ensino comercial foi permeada por viés político classista, ao estabelecer terminalidade⁴¹ para a maior parte dos cursos. A inacessibilidade ao ensino superior evidencia uma cisão social, pois destina às classes populares trabalhos técnicos⁴² e às classes abastadas a possibilidade do ensino superior e, por fim, as profissões de ponta.

Dessa maneira, as reformas da década de 1930 organizaram, sobretudo, o ingresso das elites ao ensino superior (GONÇALVES; PIMENTA, 1992). Francisco Campos, autor das reformas, titular do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, por meio de seis decretos, representou a primeira tentativa de organizar a educação em esfera nacional. Embora sob discurso aparentemente democrático, suas reformas “[...] foram centralizadoras e coercitivas, perfeitamente de acordo com as ideias de seu autor e do governo que representava” (MORAES, 1992, p. 294).

⁴¹ A maior parte dos cursos do ensino comercial não dava a possibilidade de ingresso ao ensino superior. Ou seja, esses cursos não tinham o valor de um diploma do ensino secundário, o qual abria a possibilidade de acessar a universidade. Daí a palavra “terminalidade”, que indica não prosseguimento ou impossibilidade de ascensão a outro nível de ensino. (PILLETTI, 1987).

⁴² O Decreto nº 20.158, em 30 de junho de 1931 (BRASIL, 1931), nomeia os seguintes cursos técnicos: secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e de perito-contador.

As reformas de Francisco Campos da década de 1930 conferiram seriação e organicidade ao ensino secundário e visavam a superar a cultura de cursos preparatórios com organização arbitrária e exames parcelados para obtenção do título de secundarista (PILETTI, 1987; ROMANELLI, 2007). A medida mais radical da reforma foi aumentar a duração do ensino secundário de cinco para sete anos e dividi-lo em dois ciclos. O primeiro, nomeado “fundamental”, com duração de cinco anos (o que hoje compreendemos como ensino fundamental II), era comum a todos os secundaristas e tinha caráter de formação geral. O segundo ciclo, chamado “complementar”, de dois anos, era preparatório para o ensino superior e possibilitava três caminhos: 1) carreira jurídica; 2) carreiras de medicina, farmácia ou odontologia; e 3) cursos de engenharia ou arquitetura. Com esta estrutura mais complexa e encaminhamentos específicos para as três grandes áreas, o Brasil se aproximava de reformas semelhantes ocorridas no secundário (desde o fim do Século XIX) em países mais desenvolvidos da época (DALLABRIDA, 2009).

Paralelo a essas reformas educacionais da jovem república, procuremos entender que tipo de atenção era dada às pessoas com deficiência no âmbito educacional. Nas primeiras décadas do Século XX, as políticas voltadas à educação especial se relacionavam com o assistencialismo, a caridade e com a saúde (higienismo). Importante recordar que, no Século XIX, foram instituídos o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje, Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atualmente, Ines, ambos criados por uma política mais de caráter assistencialista do que educacional⁴³. Esses mesmos institutos, em pouco tempo, se tornaram asilos para “inválidos” (BUENO, 1993, p. 86). Ao passo que seus congêneres franceses se transformaram em oficinas de trabalho, devido à sociedade industrial que explodia na Europa. Também se iniciou o tratamento de deficientes mentais no Hospital Psiquiátrico da Bahia, em 1874, e a criação do Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II, no Rio de Janeiro (JANNUZZI, 1992). O Brasil, que possuía uma economia baseada na monocultura para exportação, não necessitava dessa população como mão de obra (BUENO, 1993), tanto no período imperial como no início do Século XX.

As preocupações com a eugenia da raça, na área da saúde, e com o fracasso escolar, na área da educação, com grande influência da psicologia, somadas ao surgimento de instituições especializadas foram colocando a deficiência mental como o centro das atenções da educação especial nas primeiras décadas do Século XX (BUENO, 1993). As instituições que tratavam

⁴³ O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado por influência do cego José Alvares de Azevedo, que estudara no Instituto de Paris para cegos. Ele era amigo do médico do Paço, Dr. Xavier Sigaud, que tinha uma filha cega, os quais conseguiram convencer o imperador a criar o Instituto. E o Instituto dos Surdos-Mudos foi criado através da intermediação do Marquês de Abrantes (LEMOS, 1981).

da deficiência mental que foram criadas nesse período: funcionamento do Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II, no Rio de Janeiro/RJ, em 1903 (LEMOS, 1981); o Pavilhão de Menores do Hospital do Juqueri (SP), em 1929; o Instituto Pestalozzi de Canoas/RS, em 1927; trabalhos, na cidade de Recife, do Dr. Ulisses Pernambucano em 1929 e posterior criação da Escola Especial Aires Gama, em 1941 (hoje denominada Escola Especial Ulisses Pernambucano) (JANNUZZI, 1992; BARRETO, 1992). Com respeito à deficiência visual, no mesmo período surgiram apenas três entidades: a União dos Cegos do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1924; o Instituto Padre Chico, em São Paulo, em 1929; e o Sodalício da Sacra Família, no Rio de Janeiro, em 1929. Já com relação à deficiência auditiva, também em 1929 foi criado, na capital paulista, o Instituto Santa Therezinha.

Como notamos, a deficiência mental começa a ocupar um papel de destaque na educação especial - o que se manteria por todo o século XX - e nas políticas públicas educacionais, como veremos mais adiante.

Ainda tratando das três primeiras décadas do século passado, podemos destacar duas tendências que se manterão durante toda a história da educação especial: o enquadramento das instituições que atendem a educação especial no âmbito filantrópico-assistencial (BUENO, 1993), imprimindo a seu público, nessa circunscrição, todo um imaginário caritativo e, portanto, de inferioridade e exclusão social e seu caráter privado – na maioria das vezes captando dinheiro público.

Embora a iniciativa privada começasse a se destacar no atendimento à população com deficiência, antecipando o que aconteceria na educação básica apenas a partir da década de 1960, a rede pública de ensino também manifestou interesse, em decorrência da influência da psicologia, que, desde aquela época, em seu nascedouro, já passava a determinar processos de ensino (BUENO, 1993). No contexto do higienismo social, que buscava causas psicológicas para a degenerescência moral e a má conduta escolar ou social (JANNUZZI, 1992), o Laboratório de Psicologia Pedagógica, no Rio de Janeiro, em 1906, começa a se preocupar com a deficiência mental (PESSOTTI, 1975) e, em São Paulo, atenção semelhante participa do Laboratório de Pedagogia Experimental, na Escola Normal de São Paulo, em 1913. Na mesma cidade, em 1911, dentro do Serviço de Higiene e Saúde Pública, foi criada a inspeção médico-escolar, a qual se responsabilizaria pela criação de classes especiais e formação de pessoal. Ainda em São Paulo, em 1917, o Serviço Médico-Escolar estabelecia normas para a seleção de “anormais” (expressão da época), especificação de suas deficiências e criação de escolas e classes adequadas (terminologia da autora) (JANNUZZI, 1985).

A Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais do Rio de Janeiro, criado por Anísio Teixeira em 1933, realizou pesquisas de 1933 a 1939 com duas mil crianças encaminhadas pelos professores e diretores da rede pública com queixa de “debilidade mental” (expressão do autor). Curiosamente, em apenas 10% dessa população foi identificada deficiência mental (JANNUZZI, 1992).

Bueno (1993, p. 89, grifo do autor) entende essa preocupação da psicologia como “[...] o início do processo de legitimação da segregação pelos especialistas do *aluno diferente*, na medida em que a escolaridade passou a ser uma expectativa social mais abrangente [...]”. A reforma educacional de Francisco Campos (1931) parece participar do mesmo contexto histórico-social referido pelo autor: suas “[...] medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930” (DALLABRIDA, 2009 p. 185). Certamente, a sociedade industrial e progressivamente urbana que se iniciava exigia maior escolarização, o que, muitas vezes, o Estado delegava às próprias indústrias, como veremos mais adiante⁴⁴. Sob outro viés, mas tratando do mesmo assunto, a busca da Psicologia por identificar causas de degenerescência na infância (e daí seu avanço sobre as escolas) ou retirar o diferente da escola comum, refletem, em parte, projetos de uma sociedade disciplinar⁴⁵, cientificista, cuja lógica de produtividade é deslocada para o meio social.

Não apenas São Paulo e Rio de Janeiro se ocupavam da deficiência mental em ambiente escolar. Em Minas Gerais, em 1929, foi criado o Laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento. O Laboratório forma parte de uma série de reformas que Francisco Campos realizou enquanto Secretário do Interior (responsável pela educação) no Estado de Minas Gerais, antes de atuar como ministro no governo de Getúlio Vargas. Sob

⁴⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961, Lei nº 4.024, estabelece no CAPÍTULO III, Do Ensino Técnico, Art. 51: “As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino.” (BRASIL, 1961).

⁴⁵ Na sociedade disciplinar constrói-se um estilo de vida regido pela disciplina e forma-se uma máquina disciplinar que controla os que escapam à sua formatação. A eficiência da máquina é garantida pela vigilância, que se situa no topo do poder, o qual é organizado hierarquicamente. Todo este aparato se faz presente na família, na escola, no exército, na fábrica, no hospital e, obviamente, nas prisões: “As sociedades disciplinares podem ser situadas num período que vai do século XVIII até a Segunda Grande Guerra, sendo que os anos da segunda metade do século XX estariam marcados por seu declínio e pela respectiva ascensão da sociedade de controle. Seguindo as análises de Michel Foucault, Deleuze percebe no enclausuramento a operação fundamental da sociedade disciplinar, com sua repartição do espaço em meios fechados (escolas, hospitais, indústrias, prisão...), e sua ordenação do tempo de trabalho. Ele chamou esses processos de moldagem, pois um mesmo molde fixo e definido poderia ser aplicado às mais diversas formas sociais.” (COSTA, 2004, p. 161).

direção de Helena Antipoff - uma das profissionais trazidas do exterior para concretizar o projeto - o Laboratório era composto pelo que havia de mais moderno na área da psicologia experimental e teve grande importância na formação de professores e psicólogos. Suas ações criticavam os testes psicológicos e os processos de classificação e agrupamentos das turmas escolares vigentes. Apesar disso, criou escolas especiais para acolher crianças que, segundo os autores, eram prejudicadas pelos agrupamentos empregados nas escolas comuns (FAZZI; OLIVEIRA; CIRINO, 2011).

Retomando as discussões da década de 1990, notemos como os percursos históricos da educação especial culminaram com avanços importantes: a LDB/1996 proporciona maior visibilidade aos educandos com necessidades educacionais especiais (assim denominados no âmbito dessa lei), reconhecendo suas diferentes formas de aprender e tencionando os sistemas de ensino para que os mesmos ofertem oportunidades educacionais adequadas às diferenças dos indivíduos. Acompanhando esse processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), no artigo 2º, determina que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Além disso, essa Resolução define a educação especial como modalidade da educação escolar, que deve assegurar um processo educacional organizado “[...] institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...]” (BRASIL, 2001, art. 3). Por um lado, condiciona a matrícula de todos os estudantes nas classes comuns, mas, por outro, ainda abre a possibilidade dos estudantes com necessidades educacionais especiais (termos da Lei) frequentarem apenas as escolas especiais, embora em caráter transitório (termos da resolução).

Mesmo sendo mantida a possibilidade das escolas e classes especiais substituírem a classe comum como serviços de atendimento para esses alunos, os movimentos sociais, educacionais e políticos seguem tencionando o Estado por maior reconhecimento das diferenças individuais e de grupos minoritários. Como reflexo dessas lutas, o movimento Surdo conquista a publicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de expressão e comunicação. A Lei também determina que sejam garantidos apoios a seu uso e difusão por meio de instituições públicas e conveniadas, sendo que os sistemas de ensino federal, estadual e municipal devem incluí-la em seus currículos, nos cursos de educação especial, de Fonoaudiologia e de Magistério. O Decreto nº 5.626, de 22 de

dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e expande a inclusão da Libras como disciplina curricular:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Retornando às discussões do Decreto nº 2.208/97, que dissocia o ensino técnico do ensino médio, Coelho (2008) realiza estudo evidenciando a abertura de muitas instituições particulares que passaram a ofertar cursos profissionalizantes nos anos seguintes após a publicação do decreto. Mesmo havendo um claro beneficiamento das instituições privadas, as discussões sobre uma formação média que fosse ao mesmo tempo humanística e profissional não cessaram. Com a eleição do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, o cenário político se reconfigurou e um novo decreto revoga o de nº 2.208/97 e regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB/1996 (artigos referentes à educação profissional). O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004a), propõe a integração da educação profissional ao ensino médio, mantendo, contudo, certa independência para o ensino técnico (PEREIRA; PASSOS, 2011). Esse Decreto é resposta a uma demanda existente ainda nos governos anteriores, quando várias entidades⁴⁶ propunham uma formação mais humanística e cidadã para o ensino médio. Como consequência da articulação desses grupos e de uma discussão mais aprofundada, em 2008 é lançada uma nova política educacional. O Decreto nº

⁴⁶ As entidades a seguir compuseram o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, iniciado em 2014, formado para atuar junto à Câmara dos Deputados e ao Ministério da Educação para estabelecer diálogos críticos acerca das reformas do ensino médio (SILVA; SCHEIBE, 2017). Possivelmente parte dessas organizações incrementava o debate com respeito ao ensino médio na década de 1990 e início dos anos 2000: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (Forumdir), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Ação Educativa, Associação Nacional de Política e Administração da educação (Anpae), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Conif), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (SILVA; SCHEIBE, 2017).

11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008b), revoga o de 2004 e propõe ações mais integradas entre ensino médio e educação profissional técnica, como consta nos termos da Lei: “Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o ensino médio” (BRASIL, 2008b, s/p). Entretanto, embora figure essa articulação na legislação, faltou desenvolver uma identidade para essa integração. Na prática, a dualidade ensino médio *versus* ensino técnico é mantida (PEREIRA; PASSOS, 2011).

Aprofundando-nos um pouco mais na área da educação especial, no mesmo ano de 2008 é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Dialogando com uma série de documentos, como: a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), que objetiva promover transformações nos sistemas de ensino para garantir acesso e permanência de todos na escola; a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela ONU em 1994, que procura alcançar as metas de educação para todos, problematizando as razões da exclusão escolar; a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), a qual postula que as classes comuns são o caminho mais eficaz para combater a discriminação e que a escola deve acolher a todas as crianças, sejam quais forem suas condições físicas, mentais, sociais etc.; o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a), que estabelece metas e objetivos para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento ao público-alvo da educação especial, apontando fragilidades na oferta de matrículas nas classes comuns, na formação docente, na acessibilidade física e no AEE; a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001⁴⁷ (BRASIL, 2001b), a qual afirma que a pessoa com deficiência tem os mesmos direitos humanos que as demais pessoas e define como discriminação toda diferenciação que possa impedir o exercício dos direitos; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2005, uma elaboração conjunta da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, dos Ministérios da Educação e da Justiça, e da Unesco, o qual objetiva abranger, no currículo da educação básica, temas relativos às pessoas com deficiência; a Convenção dos direitos das pessoas com deficiência⁴⁸ (UNESCO, 2006), que

⁴⁷ Esse Decreto fomenta uma reinterpretação da educação especial no país, momento em que se começa a pensar na eliminação de barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2008a).

⁴⁸ O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009c), que promulga a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência tendo o valor de Emenda Constitucional, orienta mudanças nas práticas da educação especial: a concepção médica, imperante na educação especial, passa a ser gradativamente enfraquecida pela concepção social de deficiência, entendendo que é a sociedade que

estabelece que os Estados-Partes (as nações que ratificaram o acordo) devem garantir um sistema de educação inclusiva (termos da Lei) em todas as etapas e níveis de ensino, promovendo ambientes que potencializem o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência, a Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva considera a educação uma ação política, social, cultural e pedagógica, fundamentada na concepção de direitos humanos (BRASIL, 2008a).

As proposições inovadoras (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010) da Política mencionada e os documentos com os quais dialoga podem corroborar fortemente para o acesso e a permanência do público-alvo da educação especial no ensino médio, tanto no que tange à garantia desse direito como no que concerne aos serviços de educação para atendê-lo com qualidade na escola comum.

Referindo-nos aos desafios que perpassaram toda a história do ensino médio, como a busca de seu caráter propedêutico ou profissionalizante, na década de 2000 a maior preocupação era encontrar uma função social para essa etapa. O PNE/2001 estabelece diversas metas e traça um novo perfil dessa modalidade de ensino. Com respeito às diretrizes apresenta um perfil de habilidades e competências a se adquirir:

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: autoaprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades. (BRASIL, 2001, p. 71).

O documento também reconhece a importância de assegurar recursos para o financiamento dessa etapa e explicita que os estados e o Distrito Federal devem obrigatoriamente aplicar 15% da receita de impostos no ensino fundamental e 10%, prioritariamente, no ensino médio. As metas de melhoria da qualidade e expansão da oferta da etapa devem se associar à correção de fluxo na educação básica, ou seja, superação da distorção idade/série. Para acompanhar esses processos, o Plano destaca a importância das

deve se adaptar para superar as barreiras que impedem a plena participação da pessoa com deficiência. Nesse contexto, surge a necessidade de repensar o currículo escolar para esse público: “O debate atual em busca de reconhecer a natureza pedagógica da área da educação especial, procurando desvinculá-la de sua herança clínica e conferir-lhe uma abordagem educacional, coloca em destaque um desafio: articular a área da educação especial às temáticas relativas ao currículo escolar” (HAAS; BAPTISTA, 2015, p. 1).

avaliações, como o sistema de avaliação da educação básica (Saeb) e o exame nacional do ensino médio (Enem), como está explícito na Meta 3: “Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados [...]” pelo Saeb e Enem e “[...] pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados”. (BRASIL, 2001, p. 74).

Com respeito ao novo perfil de seu público, assevera: “Há que se considerar, também, que o ensino médio atende a uma faixa etária que demanda uma organização escolar adequada à sua maneira de usar o espaço, o tempo e os recursos didáticos disponíveis.” (BRASIL, 2001, p. 72).

Conforme tratávamos, após a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009c), com valor de Emenda Constitucional⁴⁹ à Convenção. Trata-se da mais importante convenção internacional da ONU depois da convenção sobre os direitos humanos. O texto final é formado por 50 artigos, que têm como princípios norteadores: “[...] a autonomia individual, a não discriminação, a igualdade de oportunidades, o respeito à diferença, a acessibilidade, a participação e a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade” (BRASIL, 2009c). No primeiro artigo anuncia o seu propósito: “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009c). O principal avanço da Convenção é o estabelecimento da concepção social de deficiência⁵⁰, a qual será aprofundada no subcapítulo: “Educação especial subordinada a diagnósticos,,,” do Capítulo 3. Essa concepção influencia fortemente os sistemas educacionais:

⁴⁹ Segundo a Emenda Constitucional nº 45, de 8 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004b), se o tratado ou convenção sobre direitos humanos for aprovado pelo Congresso Nacional com o mesmo procedimento previsto para as emendas, terá valor equivalente.

⁵⁰ A concepção social revisa o conceito de que a deficiência estaria somente no sujeito, sendo mais uma construção social impondo-se sobre ele (QUEIROZ, 2007). Ela também inverte a perspectiva do fato: embora o sujeito tenha impedimentos (físicos, mentais e sensoriais), a deficiência não está somente nele, mas em sua interação com as barreiras do ambiente. A concepção social de deficiência inspira a definição de pessoa com deficiência no Brasil “[...] a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, s/p). “A inovação do modelo social de deficiência estava na concepção de que a experiência da opressão não é uma consequência natural de um corpo com lesões. Seria, na verdade, uma imposição social.” (QUEIROZ, 2007, p. 828).

[...] a Convenção defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis [§ 5]. Em suas linhas, percebemos que a educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas [§ 2, “a”]. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado no sistema escolar para que ele se torne totalmente acessível [§ 1º; § 2º, “b” e “c”; § 5º]. Isto permite que cada aluno possa aprender mediante seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas inteligências [§ 1º, “b”]. (BRASIL, 2008c, p. 85)

No mesmo ano em que a Convenção é promulgada como Emenda Constitucional, a Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b) institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Essa Resolução atesta a necessidade de matricular o público-alvo da educação especial em classes comuns e no AEE, com função complementar ou suplementar. Ademais, define o alunado elegível ao atendimento pela educação especial, as atribuições do AEE e reitera a dupla matrícula, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

O Parecer CNE/CEB nº 5, aprovado em 4 de maio de 2011 (BRASIL, 2011), aprofunda a discussão sobre a busca de uma função social para o ensino médio e também estabelece novas diretrizes. Esse Parecer considera que a função dessa etapa vai além da formação profissional, possibilitando, mais do que isso, a construção da cidadania. Para tanto, precisa oferecer aos jovens novas perspectivas culturais para expandir seus horizontes e promover a sua autonomia, “[...] assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos [...]” (BRASIL, 2011, p. 1). Além disso, o Parecer apresenta considerações sobre a estrutura, as condições de trabalho dos professores de ensino médio público e os conteúdos de ensino, observando que não atendem às reais necessidades dos estudantes, tanto com respeito à formação para a cidadania como a preparação para o trabalho.

Uma série de propostas legais para a mudança no ensino médio indicava a necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998: Parecer CNE/CEB nº 15/1998 (BRASIL, 1998a) e Resolução CNE/CEB nº 3/98 (BRASIL, 1998b). A necessidade dessa

mudança advinha também das novas exigências educacionais, da facilidade de acesso às informações e a novos meios de comunicação, “[...] das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional [...]” (BRASIL, 2011, p. 2).

Em 2011, dando continuidade aos projetos do governo petista, Dilma Roussef é eleita presidenta do Brasil, levando Michel Temer como vice, representante da chapa conservadora do PMDB.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Dcnem), expressas no Parecer CNE/CEB nº 5, de 05 de maio 2011 (BRASIL, 2011) e Resolução CNE/CEB nº 02 de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012)⁵¹, propunham como preocupação central a formação integral do educando. Sua organização pedagógica “[...] considera o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana e o eixo da organização curricular” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 24). Dessa forma, o trabalho é visto com caráter educativo, conceituado como realização intrínseca ao ser humano em seu processo de desenvolvimento ontológico. A ciência é tratada como arsenal de saberes sistematizados construídos ao longo da história com o fim de compreender e transformar a sociedade e o meio. A tecnologia é entendida como o uso da ciência como força produtiva ou mediadora do conhecimento científico, atravessada sempre pelas relações sociais. A cultura é conceituada como sucessão de expressões concretas, simbólicas, representativas e significados que compreendem princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2011).

Silva⁵² e Scheibe (2017) consideram as Dcnem (BRASIL, 2012) como um avanço importante para as discussões da área e fazem a seguinte síntese de suas propostas:

[...] as propostas eram do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento

⁵¹ Um pouco depois dessas Diretrizes, mas no mesmo sentido de mudança e reformulação, o Plano Nacional de Educação de 2014, Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), estabelece como meta universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e propõe a institucionalização de programa nacional de renovação de ensino médio, voltado para abordagens interdisciplinares com flexibilização curricular, respeito à diversidade e articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais.

⁵² Professora na Universidade Federal do Paraná e coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio.

e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 23).

Apesar da robustez do texto legal e das ricas possibilidades de seu desenvolvimento, não houve nem mesmo tempo para pesquisadores e educadores apropriarem-se de suas proposições. No mesmo ano em que foram homologadas as novas Diretrizes, em 2012, formava-se na Câmara dos Deputados uma comissão com o fim de avaliar e propor mudanças para o ensino médio nacional, denominada Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi). Depois de 19 meses de atividades, a Comissão promoveu 22 audiências públicas, quatro seminários estaduais e um nacional, o que resultou em minuta de projeto de lei, sendo a origem do Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013⁵³ (SILVA; SCHEIBE, 2017).

O PL nº 6.840/2013 retomava um modelo de organização do ensino médio que vigorou no período da ditadura civil-militar (denominação das autoras) (SILVA; SCHEIBE, 2017), quando o estudante podia optar pelo seu caminho formativo, mas com esse PL, apenas no último ano faria essa escolha, conforme texto a seguir:

§ 5º A última série ou equivalente do ensino médio será organizada a partir das seguintes opções formativas, a critério dos alunos:

I – ênfase em linguagens;

II – ênfase em matemática;

III – ênfase em ciências da natureza;

IV – ênfase em ciências humanas; e

V – formação profissional. (BRASIL, 2013, s/p).

Ainda segundo as autoras, esse modelo reforçou a fragmentação e a hierarquização de conhecimentos que as Dcnem de 2012 procuravam suavizar. Significou perda de direitos a um amplo rol de conhecimentos, comprometendo a possibilidade de formação igualitária a todos, o que pode intensificar ainda mais a desigualdade social e educacional do país. O PL nº 6.840/2013 também propunha obrigatoriedade de jornada de 7 horas por dia e proibição de que menores de 18 frequentassem o período noturno, o que poderia constituir cerceamento de direito ao acesso à educação a aproximadamente dois milhões de jovens de 15

⁵³ Projeto de Lei n.º 6.840-a, de 13 de dezembro de 2013 (Da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI): “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.” (BRASIL, 2013).

a 17 anos que, além de estudar, trabalham. Ademais, havia proposta de aumento de carga horária, sem considerar as estruturas físicas das escolas e a quantidade de professores suficientes para tal (SILVA; SCHEIBE, 2017).

O movimento estudantil e diversas entidades do campo educacional criticavam as formulações do PL nº 6.840/2013 (BRASIL, 2013). Dentre esses se destacava o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, criado no início de 2014 para atuar ante a Câmara dos Deputados e MEC, formado por várias associações e organizações da área educacional, sendo algumas delas a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (Forumdir), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Ação Educativa, a Associação Nacional de Política e Administração da educação (Anpae), o Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Conif), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). As oposições por parte desses movimentos fizeram com que o PL sofresse alterações, atenuando formulações radicais como as expostas anteriormente (SILVA; SCHEIBE, 2017). Sem embargo, boa parte das formulações do PL seriam incorporadas na Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a).

Para entender os possíveis retrocessos que a Medida Provisória nº 746/2016 anuncia, retornemos ao período da ditadura militar e ao texto da reforma da LDB/1961 levada a cabo em 1971, pela via da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). No artigo 5º, inciso 2º, se refere à parte de formação especial de currículo, a qual

[...] terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971).

Foram fixadas duas formas de currículo, a geral e a especial. No 1º grau (até então nomeados de primário e ginásio e hoje o que corresponde ao ensino fundamental) com predominância da formação geral, incluindo, contudo, sondagem de aptidões e iniciação ao mundo do trabalho. Já para o ensino de 2º grau (nomeado antes de 1971 como secundário e atualmente ensino médio), o texto é incisivo ao esclarecer que o grande objetivo é a habilitação profissional.

Com respeito ao alunado com deficiência, o artigo 9º da Lei nº 5.692/1971 refere-se a tratamento especial e remete sua regulamentação ao estabelecimento de normas pelos Conselhos de Educação:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Apesar da citação do alunado reconhecido como público da educação especial e da especificação “receber tratamento especial”, não é promovida a organização de um sistema de ensino capaz de atender a esses estudantes que continuavam a ser encaminhados, majoritariamente, para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2008a).

A implantação do regime militar e do traçado de uma política de “recuperação econômica” geraram crescimento de demanda social por educação, “[...] o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional [...]” (ROMANELLI, 2007, p. 196). Essa crise serve de justificativa para o governo assinar uma série de convênios entre o MEC⁵⁴ e a *Agency for International Development* (AID), com a finalidade de prestar assistência técnica e financeira à organização do sistema educacional brasileiro. A análise da autora Romanelli (2007) revela-nos que a assistência entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento é permeada por uma visão capitalista eurocêntrica, acrítica, sendo o problema do subdesenvolvimento encarado como meramente técnico; seus objetivos são formar consumidores, alterar hábitos de pensamento e de ação de países em desenvolvimento. Essa interferência externa se acentuaria ainda mais nas décadas seguintes, fornecendo um amparo inconsistente e mantenedor da dependência, porque o próprio viés adotado impossibilita planejamento e ações coerentes.

Com respeito ao ensino médio na década de 1970, Moehlecke (2012, p. 39) afirma: “Outra mudança significativa no denominado 2º grau (segundo ciclo do ensino secundário) foi a profissionalização compulsória, estabelecida pela Lei nº 5.692/1971, que também unificou o antigo ginásio (primeiro ciclo do ensino secundário) com o primário, formando o 1º grau.” Observemos que até então o secundário possuía dois ciclos e com essa mudança, que, de certa forma, vigora até a atualidade, o primário e o ginásio são compreendidos pelo ensino fundamental e o secundário com apenas um ciclo de três anos ou quatro (em alguns casos),

⁵⁴ Com esse nome a partir de 1953, quando a Saúde ganhou autonomia e surgiu o Ministério da Educação e da Cultura (BRASIL, 2017c).

atualmente reconhecido como ensino médio de três anos. Referindo-nos à “profissionalização compulsória”, Franco (1994) e Cunha (1975) afirmam que o intuito do Estado era o de preparar recursos humanos para demandas de novas empresas que surgiram e também conter a demanda para o ensino superior. Contudo, não houve investimento efetivo da Federação nessa direção, por um lado porque dependeria de investimentos maciços e, por outro, porque as camadas médias resistiam em profissionalizar seus filhos na escola secundária, objetivando ingresso no ensino superior (ZIBAS, 2005). Assim, a profissionalização compulsória acabou sendo abolida no período de abertura política.

Apesar do contexto de opressão, próprio de uma ditadura, em 1972 o Ministério de Educação e Cultura – MEC – constituiu o Grupo Tarefa de Educação especial e, sob orientação do especialista James Gallagher - que chegou ao país a convite desse Grupo - apresentou-se a primeira proposta de organização e gerenciamento da área, tendo sido criado um órgão central para tanto, denominado Centro Nacional de Educação especial – Cenesp –, dando início a uma gestão direcionada da educação especial no país (RAFANTE, 2015).

No ano seguinte, em 1973, é publicada a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 13/1973, a qual privilegia o atendimento integrado dos alunos deficientes (nomenclatura da Lei) no regime comum de ensino, estabelecendo que somente devem ser encaminhados a escolas especiais os que não se beneficiarem dos recursos integrados (SÃO PAULO, 1973). Outra contribuição importante dessa Resolução, e que diz respeito ao ensino médio, é o que consta no artigo 7º, assegurando a continuidade da educação de acordo com as potencialidades dos alunos deficientes, não restringindo seu atendimento dos 7 aos 14 anos (MAZZOTTA, 1996). Apesar dos avanços legais, a presença dos deficientes nessa etapa é insignificante na década de 1970.

Como vimos, a reforma da LDB de 1971 tinha o objetivo de formar os estudantes apenas para o trabalho. O PL nº 6.840/2013, incluído na MP nº 746 ignora praticamente todos os avanços das Dcnem (BRASIL, 2012) e parece dialogar mais com a LDB de 1971. Em seguida, estudaremos mais a fundo os pressupostos da MP nº 746/2016 e seus desdobramentos para o ensino médio no país.

2.1 A reforma do ensino médio como reversão das crises capitalistas⁵⁵

A MP nº 746/2016, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016a), institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, apresentada pelo relator Pedro Chaves (Partido Social Cristão - PSC⁵⁶, deputado estadual pelo Mato Grosso do Sul), propõe ampliação da carga horária do ensino médio e prevê que 40% desse tempo se destine ao aprofundamento de estudos em uma das cinco áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino técnico e profissionalizante. Os outros 60% da carga horária serão destinados a disciplinas comuns a todos os alunos, definidas pela Base nacional comum curricular (BNCC⁵⁷). Além disso, essa MP altera a LDB/1996 e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007 (BRASIL, 2007), que regulamenta o Fundeb⁵⁸.

Tratando-se de garantir o direito à educação básica comum a todos, a MP nº 746/2016 possui problemas ainda mais graves do que o PL nº 6.840/2013 (BRASIL, 2013). A escolha, pelo estudante, por uma das áreas (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, formação técnica e profissional), que ocorreria no último ano do ensino médio (de acordo com texto do PL), na MP será uma escolha já no primeiro ano, o que significa negação ao acesso a uma formação básica comum. Tal cerceamento pode intensificar ainda mais as desigualdades educacionais e, por consequência, sociais. Outro ponto controverso é que não serão os estudantes os que escolherão aquelas áreas, como foi disseminado pelas propagandas governamentais, mas sim os sistemas educacionais de cada rede estadual (SILVA; SCHEIBE,

⁵⁵ O ilegítimo governo de Michael Temer (iniciado em 2016) implementou uma série de medidas estruturais, as quais foram justificadas “[...] sob o discurso de reinserir competitivamente a economia brasileira no cenário global” (GAWRYSZEWSKI, 2017, p. 83). Quando, na verdade, tratam-se de “[...] *contratendências* [...] operadas no sentido de restabelecer os níveis de lucratividade [...]” (GAWRYSZEWSKI, 2017, p. 86, grifo do autor) do capitalismo. “Um dos componentes para essa recomposição capitalista ser bem-sucedida é a formação da força de trabalho de nível médio.” (GAWRYSZEWSKI, 2017, p. 83). Assim, “[...] os sentidos para o Ensino Médio defendidos pelas frações burguesas e seus intelectuais orgânicos apontam para a formação de um trabalhador flexível, com base em competências e dotado de subjetividade conformada à intensificação da precarização do trabalho e do desemprego estrutural [...]”. (GAWRYSZEWSKI, 2017, p. 83).

⁵⁶ Partido a favor da redução da maioria penal e que anunciou efusivamente a filiação do militar Jair Bolsonaro em março de 2016 (BRAGA, 2016).

⁵⁷ BNCC: “[...] a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.” (BRASIL, 2019). A BNCC do ensino médio foi aprovada no final de 2018. Seus efeitos poderão ser dimensionados e discutidos futuramente na RME-SP, pois esta instância terá que elaborar o seu currículo para o EM, assim como já aconteceu para com o ensino fundamental (SÃO PAULO, 2017e).

⁵⁸ Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007).

2017). Desse modo, se a rede estadual de ensino não oferecer a área de interesse do estudante, basta o mesmo mudar de estado federativo, alternativa inviável para a população de baixa renda que frequenta a escola pública.

O texto torna optativas as disciplinas de sociologia e filosofia. Artes e educação física, inicialmente apresentadas como optativas, foram incorporadas como obrigatórias após críticas e pressões de diversos setores da sociedade. Passados alguns meses, quando essa temática saiu do foco dos meios de comunicação, eis que as disciplinas de artes e educação física são tornadas optativas novamente (FERRETI; SILVA, 2017). Com respeito às disciplinas sociologia e filosofia, em dado momento o relator foi questionado sobre os motivos pelos quais excluíram sua obrigatoriedade, informou que seu retorno como disciplinas obrigatórias dependeria da BNCC (AQUINO, 2016). Concluímos que o posicionamento político do governo Michel Temer contrasta com a presença das disciplinas sociologia e filosofia para a juventude, já que as mesmas possibilitam refletir sobre política, sobre a organização da sociedade, a dominação de um homem sobre o outro, a reificação da vida, dentre outros aspectos. Para tornar essas matérias optativas, a MP nº 746/2016 revogou a Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006), a qual determina como obrigatório o estudo da sociologia e da filosofia e a inclusão dessas disciplinas no ensino médio, conhecimentos necessários para o exercício da cidadania.

A MP nº 746/2016 também revogou a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005), a qual estabelecia a obrigatoriedade da língua espanhola no ensino médio. Assim, a língua espanhola também se torna optativa, sendo a língua inglesa obrigatória. A lei foi assinada em 2005 por Fernando Haddad, então Ministro de Educação do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. O que torna o tom da MP nº 746/2016 também político, pois quer opor-se ao governo anterior.

O texto da MP nº 746/2016 abre a possibilidade para que as redes de ensino estabeleçam convênios com instituições de educação à distância – EaD – “com notório reconhecimento” (BRASIL, 2016) para cumprir parte das exigências do currículo. Ademais, a MP também permite o financiamento de estabelecimentos privados, com fundos públicos, para oferecer parte da formação do alunado do ensino médio. Esses fatos evidenciam os objetivos governamentais para essa etapa da educação: adequação ao mercado, remetendo-se

ao neoliberalismo⁵⁹ mais regressivo, o qual tem como referência a modernização tecnológica, no campo da produção, e subordinação ao capitalismo financeiro (FERRETI; SILVA, 2017).

Nos documentos precedentes e derivados da MP nº 746/2016 existe um posicionamento argumentativo que vem disputando espaço nas discussões do ensino médio desde a LDB/1996, presentes também em documentos da Câmara dos Deputados relativos ao PL nº 6.840/2013 (BRASIL, 2013). Esse viés retórico defende a necessidade de adequação do ensino médio a exigências do mercado de trabalho e a necessidades do setor empresarial. Em síntese, essa lógica baseia-se em uma visão mercantil da escola pública, especialmente a última etapa da educação básica, e para encampar a reforma adota critérios desde há muito criticados, como avaliações externas e limitação do acesso ao ensino superior pelos concluintes (SILVA; SCHEIBE, 2017).

O Partido Socialismo e Liberdade (Psol), registrado no Tribunal Superior Eleitoral por meio da Resolução nº 22.083 de 15 de setembro de 2005 (BRASIL, 2005), propôs Ação Direta de inconstitucionalidade ao Supremo Tribunal Federal (BRASIL, 2016b) contra a Medida Provisória nº 746/2016. Alega inconstitucionalidade na adoção da Medida, pois os requisitos constitucionais são a relevância e a urgência (nos termos do artigo 62 da CF/1988). O tema é relevante, mas não há urgência e não há perigo na tardança do cumprimento do ato legislativo, segundo o Psol. O artigo 1º da medida, em redação proposta para o artigo 24 da LDB/1996 esclarece que: “A carga horária mínima [...] deverá ser progressivamente ampliada [...]” (BRASIL, 2016a, s/p) e o artigo 1º, que propõe redação para o parágrafo 14 do artigo 36 da mesma lei prevê que: “A União [...] estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio [...] considerada a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2016a, s/p). É de conhecimento que a BNCC tinha previsão de ficar pronta no segundo semestre de 2017. O que evidenciava a não urgência da Medida.

A MP nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), representa a predominância de um dos lados no cenário de “[...] disputa pela hegemonia político-ideológica relativa ao sentido, às finalidades e ao formato do ensino médio brasileiro [...]” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 400) iniciada na década de 1970. Essa contenda histórica, referente às políticas educacionais dessa etapa educacional, vem sendo marcada por sua vinculação aos interesses dos setores privados, outorgando ao ensino médio mais características instrumentais do que de formação humana e cidadã.

⁵⁹ O neoliberalismo é entendido como “[...] um fundamentalismo econômico cujo dogma é a liberdade de circulação de mercadorias, serviços e capitais, e cujos mandamentos são a desregulação, a privatização [...] e o desinvestimento público [...]” (MONTEIRO, 2003, p. 770).

Comentaremos mais uma última Portaria, encerrando a discussão do ensino médio até o momento. A Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, a qual Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (BRASIL, 2016c). O texto compõe critérios para seleção das escolas para período integral. Observando os critérios, que envolvem inclusive notas do Enem acima da média, é notório que escolherão as escolas que vieram obtendo os melhores resultados segundo avaliações externas. Isso pode gerar uma nova disputa entre as escolas e alunos, em corrida meritocrática (LEÃO, 2016). Além disso, as escolas de regiões mais precárias, com piores índices estarão excluídas do processo. A Portaria evidencia um modo de tratar a educação; talvez uma lógica empresarial, de mercado, sendo diretamente remetida à educação. Haveria aqui, também, a intenção de uma elitização do sistema público de ensino?

Observadas as relações entre democracia e acesso a níveis mais elevados de ensino, notamos que os períodos democráticos foram os mais benéficos à implantação e fomento de políticas sociais e educacionais com finalidades de enfrentar as desigualdades socioeconômicas, culturais, étnico-raciais, dentre outras. Na primeira metade do século XX, o ensino médio era voltado à preparação das elites para o ingresso na educação superior e a classe média para o trabalho. Na mesma época, a educação especial era marcada por ações da área da saúde – preocupada, sobretudo, com a eugenia - e do assistencialismo, ainda bastante vinculado à Igreja Católica. A psicologia, adentrando o campo educacional, detinha-se nas possíveis causas orgânicas do fracasso escolar, momento em que a deficiência mental começa a tomar a maior parte das atenções da educação especial (BUENO, 1993).

No curto período democrático (1946-1964), a siderurgia nacional impulsionou a abertura de escolas técnicas e profissionalizantes nos centros urbanos, além de formar seu próprio pessoal. O mesmo período foi assinalado pelas campanhas em favor da educação de pessoas com deficiência (BUENO, 1993). As campanhas visaram à conscientização da população brasileira sobre a necessidade da educação e reabilitação de pessoas com deficiência, ao mesmo tempo a fortalecer a influência de instituições privadas como executoras de políticas da educação especial (BUENO, 1993).

No período de ditadura militar (1964-1985) propôs-se acentuação do caráter tecnicista do ensino médio, com menos enfoque para a formação geral. Para conter as demandas da população por mais vagas na educação superior, foi criada a profissionalização compulsória no ensino médio. Com respeito à educação especial, apresentou-se a primeira proposta de organização e gerenciamento dessa modalidade, tendo sido criado um órgão central denominado Cenesp (RAFANTE, 2015).

Com a abertura política subsequente, a CF/1988 veio firmar o compromisso de redução das desigualdades sociais e democratização do acesso à educação - metas ainda não alcançadas. Nas décadas de 1990, 2000 e 2010 há uma série de políticas procurando consolidar a função social do ensino médio e superar seu caráter meramente propedêutico ou profissionalizante, surgindo os desafios da universalização e da qualidade de ensino. Uma série de tratados internacionais seguidos por legislação nacional sinalizam a importância de matricular o público-alvo da educação especial na classe comum e um novo fenômeno surge na educação especial na primeira década dos anos 2000: o número de matrículas na escola regular supera os da escola especial e esse alunado começa a acessar também o ensino médio.

Em 2016 a democracia é abalada por golpe anticonstitucional, acompanhado por políticas de restrição de direitos, como a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241 (BRASIL, 2016d) e a MP nº 746/2016, o que evidencia a relação estreita entre Estado, democracia e políticas públicas. Esperamos que as conquistas na área da educação especial não retrocedam e que os estudantes com deficiência, TGD e AH/SD possam acessar e permanecer em uma escola de ensino médio que alcance melhoria de qualidade.

No capítulo seguinte teceremos algumas considerações sobre o direito à educação. Recobramos as visões de alguns autores sobre o tema, com especial foco no ensino médio e no alunado elegível para atendimento da educação especial.

CAPÍTULO 3 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO

Neste capítulo discorreremos sobre a natureza do direito, dando especial ênfase ao direito à educação. Focaremos nossa análise na última etapa da educação básica, o ensino médio, e no alunado elegível para a educação especial, recorrendo a tratados internacionais e à legislação nacional que versam sobre o acesso à educação pública e gratuita.

Segundo Chauí (2012), direito se opõe a necessidades, interesses e carências, não sendo particular e específico, mas universal, para todos. “A necessidade ou carência de fato é algo particular e específico. Necessidades ou carências tendem a ser conflitantes porque exprimem as especificidades de diferentes grupos e classes sociais” (CHAUÍ, 2012, p. 150). Isso é confirmado porque quando consideramos o termo “direitos”, este deve valer para todos os indivíduos, classes sociais, grupos ou, quando tratamos de minorias (terminologia utilizada pela autora), é universalmente reconhecido como válido.

Os direitos, ao longo da história, passaram por uma série de transformações com respeito ao seu conteúdo, eficácia, titularidade e efetivação (SARLET, 2006). Contudo, sua constituição como a figura jurídica do direito público subjetivo é considerada desde o fim do século XIX, definido como o poder da vontade humana com objetivo de um bem ou interesse, reconhecido e protegido juridicamente. Essa proteção decorre dos interesses individuais (subjetivos) coincidirem com o interesse público. Os interesses do Estado não se chocam com o bem comum dos cidadãos, mas o compreendem. “Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio.” (DUARTE, 2014, p. 113). Mais adiante veremos como o direito à educação fundamental, no Brasil, se configurou como direito público subjetivo.⁶⁰

O direito de viver – e seus direitos conexos como direito à alimentação, à habitação e aos cuidados básicos de saúde – culmina no direito ao desenvolvimento, com o estabelecimento de uma vida com a maior dignidade possível. Esta vida digna prescinde de um processo de desenvolvimento tal que favoreça a concretização de todos os outros direitos (MONTEIRO, 2003). E o direito à liberdade não deve ser somente o objetivo do desenvolvimento, mas seu principal meio, pois é através dela (da liberdade) que se realizam os outros direitos. Nas palavras desse autor:

⁶⁰ “[...] o fato de a Constituição atual ter enunciado de forma expressa o direito público subjetivo como regime específico do direito ao ensino fundamental conferiu aos indivíduos, irrecusavelmente, uma pretensão e uma ação para exigirem seus direitos [...]” (DUARTE, 2004, p. 116).

Assim concebido, o direito ao desenvolvimento é, na opinião de Moahmmed Bedjaoui, “o alfa e o ômega dos direitos humanos, o primeiro e o último direito humano, o princípio e o fim, o meio e o objetivo dos direitos humanos, numa palavra, é o direito nuclear do qual derivam todos os outros [...] o corolário do direito à vida”. (MONTEIRO, 2003, p. 785, grifos do autor).

Moahmmed Bedjaoui, citado por Monteiro (2003), considera o direito ao desenvolvimento como o direito mais importante, do qual derivam todos os outros. Não é a visão de Sarlet (2006), por exemplo, quem ordena os direitos fundamentais em quatro dimensões (e situa aquele na terceira). À primeira pertencem os direitos civis e os políticos, os quais põem limites aos poderes do Estado frente aos indivíduos. São chamados de direitos de cunho negativo, justamente por defenderem os direitos das individualidades em relação à opressão estatal: o direito à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade (formal) perante a lei. A liberdade apresenta-se como princípio nuclear e articulador dessa dimensão, ainda que esse princípio da Revolução Francesa tenha sido, em diferentes contextos históricos, “[...] erigido em bandeira por diferentes movimentos ultraliberais como, nos dias atuais, pelo neoliberalismo [...]” (FERRARO, 2008, p. 276). Entendemos que o uso desse princípio pelo neoliberalismo advém da astúcia e da ambição, como escreveu Marx: “Uns, astutos, ambiciosos e práticos, se engajaram sob a bandeira de Bastiat [...]” (MARX, 1996, p. 12), o que não condiz com o espírito revolucionário, que propunha a liberdade como alforria da exploração de um homem sobre o outro.

A segunda dimensão dos direitos fundamentais compreende os direitos sociais, sendo descritos no artigo 6º da nossa CF/1988 como os direitos “[...] a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988).

Esses direitos têm como esteio o princípio da igualdade (o segundo dos três princípios da Revolução Francesa). São direitos afirmativos, positivos, que estabelecem a responsabilidade do Estado na concretização da justiça social, pois o mesmo deve criar as condições para que todos participem do bem-estar social.

A terceira dimensão de direitos corresponde ao terceiro princípio da Revolução de 1879, a fraternidade. São direitos voltados à proteção de coletividades humanas: a família, a sociedade, a nação etc., como o direito à paz, ao desenvolvimento, à qualidade de vida, ao usufruto do patrimônio histórico e cultural.

Assim vemos que, para Sarlet (2006), o direito ao desenvolvimento pertence à terceira dimensão dos direitos fundamentais e está relacionado à coletividade, ao passo que para Moahammed é o corolário do direito à vida. Monteiro, por sua vez, compreende-o mais próximo aos conceitos de Sarlet:

O direito ao desenvolvimento tem uma natureza mista, complexa, plural e dialética. É um direito dos indivíduos e dos povos (que os Estados representam), mas é, antes de mais, um “direito do homem”. É direito a um desenvolvimento global, responsável e solidário com toda a humanidade, no espaço e no tempo, fundado no respeito da dignidade dos seres humanos e na sua participação, para melhorar a sua qualidade de vida, sobretudo dos mais pobres e vulneráveis, por meio da produção sustentável e justa distribuição dos “bens públicos globais” necessários a uma vida digna, saudável, longa e criadora. (MONTEIRO, 2003, p. 776, grifos do autor).

Se o grande sentido do desenvolvimento se refere à pessoa humana, “[...] a chave do desenvolvimento, na sua dimensão individual e coletiva, cultural, política, econômica, ecológica, está no direito à educação” (MONTEIRO, 2003, p. 785). Torna-se, assim, o mais imprescindível dos direitos para uma vida humana, com suas consequências imediatas na vida presente, refletindo-se continuamente nas gerações futuras (MONTEIRO, 2003).

O direito à educação é historicamente recente em nosso país. Há até poucas décadas, frequentar a escola era privilégio de poucos (ARANHA, 2006; CURY, 2008; TEZANI, 2008).

A CF/1988 apresenta a educação como um direito fundamental de natureza social, sendo competência da União, dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e da família “[...] proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência [...]” (BRASIL, 1988), com a colaboração de toda a sociedade, objetivando o pleno desenvolvimento dos indivíduos, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para o trabalho. A CF/1988 estabelece o ensino fundamental como obrigatório e gratuito, fato já presente na CF/1967: “O ensino dos sete aos quatorze é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (BRASIL, 1967, s/p). A CF/1988 acrescenta, ademais, importante informação: “[...] inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...]”. Este adendo é de grande valia ao público-alvo da educação especial, pois, segundo levantamentos preliminares desta pesquisa, muitos deles passam a frequentar o ensino médio com distorção idade/série. A mesma Carta Magna contempla a educação infantil, sem mencionar obrigatoriedade nem gratuidade: “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]”. É na Lei Maior, também, onde aparece, em seu artigo 208, § 1º, a

menção “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade [...]” ao ensino médio (BRASIL, 1988). A progressiva extensão da obrigatoriedade, ou seja, a dilatação de séries obrigatórias se referia ao artigo 20 da Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), com seguinte redação: “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos”. Dessa forma, para a época, a extensão da idade compreendia dos 15 aos 17 anos, ou seja, a faixa etária ideal do ensino médio.

Somente em 2009 (21 anos depois da CF/1988) figuraria na legislação brasileira a “universalização do ensino médio gratuito”. A Lei 12.061 de 27 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009d), altera o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10 da LDB/1996 e enfatiza que é dever do Estado “[...] assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no artigo 38 desta Lei, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público” (BRASIL, 2009d).

A LDB/1996 (BRASIL, 1996) reafirma o direito à educação e o dever do Estado de educar, reorganizando a educação nacional, delegando atribuições à União, estados, Distrito Federal e municípios, “[...] tratando da composição da Educação escolar, dividindo-a em Educação Básica (que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e Educação Superior [...]” (SILVA, 2010, p.71).

No entanto, “[...] apenas o acesso ao ensino fundamental constitui direito público subjetivo, sendo os demais níveis e modalidades de ensino, como ensina a regra do direito, direito público objetivo” (SILVA, 2010, p. 69). A oferta, pelo poder público, das demais etapas e modalidades de ensino prescinde de organização e pressão popular. Foi o que ocorreu no ensino médio. Sua organização e expansão se relacionam diretamente com a industrialização e com as pressões da massa operária dos centros urbanos (ROMANELLI, 2007), conforme citado no capítulo anterior.

O direito à educação traz deveres à família, ao Estado, à Comunidade Internacional e aos próprios estudantes. Os pais, ou os responsáveis legais pelo menor, são “naturalmente” os primeiros responsáveis por assegurar o direito à educação. Na atualidade, caso os responsáveis (seja pessoa física ou jurídica) não levem a criança/adolescente à escola (ou não lhe deem condições para frequentá-la), podem sofrer ação judicial por impedimento ao direito fundamental. Mesmo os responsáveis sendo os primeiros a sofrer sanções, o Estado tem a responsabilidade de ofertar a educação e satisfazer o direito, porque é o órgão do Bem Comum “[...] formulado nas normas fundamentais de cada comunidade nacional e da

Comunidade Internacional, as mais importantes das quais são as que reconhecem os direitos do ser humano” (MONTEIRO, 2003, p. 770).

O Estado, sendo o órgão do bem comum, tem o dever de satisfazer o direito de todos os cidadãos. Contudo, cada cidadão tem suas peculiaridades, alguns assumindo posições sociais com mais privilégios do que outros. Nesse aspecto, os bens de direito devem ser distribuídos de modo equitativo, evitando a injustiça. Valendo-nos do referencial teórico de Marchesi (2003), trataremos a seguir do conceito de equidade na educação.

Equidade significa, *ipsis litteris*, igualdade, simetria, justiça. No terreno da educação e em específico no da ação educativa, contemplar diferentes aspirações e considerar diversidade de possibilidades dos educandos é uma maneira de fazer justiça e promover a equidade (MARCHESI, 2003). O mesmo autor cita que o desenvolvimento do conceito de igualdade no contexto educacional amplificou-se em quatro níveis, com ordenamento gradativo de exigência. O primeiro é a igualdade de oportunidades e se refere à necessidade de ofertar a maior pluralidade de possibilidades a todos os estudantes, evitando a discriminação. O uso das possibilidades oferecidas, no entanto, dependerá do interesse dos indivíduos. Sendo assim, essa categoria não garante experiência educativa e nem resultados.

O segundo nível é a igualdade no acesso à educação, necessitando de acessibilidade arquitetônica ou curricular. A palavra acessibilidade é citada no sentido de adaptar as condições para promover participação plena de todos. Nesse nível, então, os saberes da educação especial são importantes para acesso de seu público e também para outros que se beneficiarão com os mesmos recursos.

O terceiro nível é a igualdade no tratamento educativo, que se relaciona diretamente com o anterior, provendo recursos e organização do ensino para todos. A igualdade de tratamento é sistematizada pelo ensino abrangente, o qual se baseia em currículo comum e integrador, que poderíamos chamar de flexibilização curricular, segundo a conceitua Leite et al. (2000). Assim, essa flexibilização abrangeria a todos e não apenas estudantes com deficiência, TGD e AH/SD. Marchesi (2013) refere-se a escolas abrangentes, descrevendo que nessas instituições integram-se vertentes educacionais que tinham valoração social diferente e que eram frequentadas por alunado de nível acadêmico distinto.

O nível seguinte é a igualdade de resultados, um conceito mais vigoroso de igualdade na educação, pois assegura que estudantes procedentes de diferentes classes sociais ou culturais possam obter rendimentos semelhantes (termos do autor). O que significa que o sistema escolar foi capaz de remover as condições desiguais iniciais. Nesse nível, não se

objetiva que todos os estudantes possuam as mesmas avaliações, mas que suas diferenças sociais e culturais não determinem seu aproveitamento escolar (MARCHESI, 2013).

Prosseguindo em nossa discussão sobre legislação, na atualidade praticamente não existe nação no mundo que não garanta, em suas leis, o acesso de sua população à educação básica (CURY, 2002). “Afim, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional” (CURY, 2002, p. 2). No sistema capitalista o mundo laboral exige formação básica e para o trabalho. Segundo Romanelli (2007, p. 59): “O capitalismo [...] engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta”. Embora esse conhecimento esteja restrito às necessidades transitórias do mercado, como observamos na história do ensino médio, sem compromisso com uma formação humanizada e integral.

A consolidação da educação básica como obrigatória (dos 4 aos 17 anos) na legislação nacional e recomendações internacionais relaciona-se a uma intenção de garantir igualdade de oportunidades a diferentes estratos sociais. Como as escolas se tornaram um aparelho de Estado formador e possibilitador de ascensão social (MARCHESI, 2003), o acesso a elas deveria estar livre de qualquer seleção. No entanto, as próprias condições social e econômica criam barreiras para acesso à escola. Com o objetivo de promover a maior igualdade possível, têm sido pensadas diversas reformas educacionais (MARCHESI, 2003), as quais foram impulsionadas por uma série de documentos internacionais que validam direitos, como veremos a seguir.

Há diversos documentos internacionais, assinados por países da Organização das Nações Unidas (ONU), que reconhecem e garantem o direito à educação. Dentre esses, podem ser citados o artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, o artigo 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, e a Conferência de Jomtien (CURY, 2002). Reconhecida também como Conferência Mundial sobre Educação para Todos, resultou no documento intitulado Declaração Mundial sobre Educação para Todos. De acordo com a Declaração:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a

escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, s/p).

Esse “estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas” depende do desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio, entendida como uma ação conjunta com os setores social, cultural, político e econômico para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. “Assim, o avanço da educação básica está amarrado a um ajuste político confirmado por reformas na política educacional, política essa vinculada com a economia, comércio, trabalho, emprego e saúde.” (DIAS; LARA, 2008). Além da reforma política, dar condições prescinde de “[...] recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica” (UNESCO, 1990, p.7). Segundo Dias e Lara (2008), esses recursos não são somente monetários, mas também humanos (terminologia das autoras) e devem advir da iniciativa pública, privada e voluntária – visão que coaduna com o discurso neoliberal, conforme veremos mais adiante.

Prosseguindo com a análise do excerto, no documento consta que as necessidades educacionais compreendem instrumentos e conteúdos “[...] necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo ” (UNESCO, 1990, s/p). A declaração remete-se ao contexto mundial da época (ainda não superado), quando havia um grande número de crianças, em sua maioria meninas, sem acesso ao ensino primário e 960 milhões de adultos analfabetos, composto majoritariamente por mulheres (DIAS; LARA, 2008). De toda forma, a afirmação pode referir-se ao Brasil, onde ainda temos números alarmantes de analfabetismo⁶¹.

A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) segue as diretrizes e objetivos arquitetados pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Organismo Multilateral de Garantia de Investimento (Miga) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) (DIAS; LARA, 2008). Compreende-se, assim, que a

⁶¹ 8% foi a taxa de analfabetismo no Brasil em 2015 (BRASIL, 2017d).

Conferência de Educação para Todos (1990) pode se tratar de um pressuposto para financiamento educacional a partir de uma cartilha neoliberal de desenvolvimento. Arelaro (2003) corrobora essa hipótese ao afirmar que no início de 1990 o Brasil elabora o Plano Nacional de Educação para Todos, no qual transparecem orientações e compromissos com as exigências das agências estrangeiras de financiamento.

No neoliberalismo a função do Estado passa a ser mínima na regulamentação e ação em vários setores, especialmente nos inerentes às políticas sociais e educacionais, como ocorreu no Brasil em toda a década de 1990. Isso é ratificado pela afirmação de Peroni (2003, p. 50): “[...] é o Estado de classe, hegemonizado pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, que se torna mínimo apenas para as políticas sociais”.

Nesse contexto de enfraquecimento do Estado e de políticas sociais, a população mais pobre⁶² é a que mais tem sofrido, já que é a que mais necessita de políticas públicas para garantia de direitos.

Consideremos dados apresentados por Monteiro (2003): há 40 Estados no mundo em que a educação primária ainda não é obrigatória e a metade das crianças do orbe tem obstáculos a direitos, em especial à educação, por razões econômicas. Essa população é dependente de políticas públicas para sua ascensão à cidadania. Em específico às pessoas com deficiência, a Convenção dos Direitos das pessoas com deficiência (UNESCO, 2006), estabelece relação de causalidade entre pobreza e deficiência. Ou seja, impedimentos nos acessos aos direitos básicos como saúde, saneamento básico, educação, segurança, alimentação (que recaem sobre as pessoas mais pobres) podem acarretar o desenvolvimento de deficiências, especialmente as decorrentes de falta de assistência perinatal. O que nos leva a concluir que as pessoas com deficiência e TGD são a parcela da população que possivelmente têm os direitos mais feridos.

A deficiência é tanto uma causa como uma consequência da pobreza; alguns cálculos indicam que uma em cada cinco pessoas pobres apresenta uma deficiência. Podemos então dizer que todas as famílias de uma comunidade pobre são diretamente afetadas pelos efeitos sócio-econômicos dela decorrentes. Existem no mundo 600 milhões de pessoas com deficiência, sendo que 400 milhões vivem em países pobres ou em desenvolvimento. No Brasil, 27% destes brasileiros vivem em situação de pobreza extrema e 53% são pobres (IBGE, 2000). (BRASIL, 2008c, p. 24).

⁶² A pobreza aqui é entendida não somente como baixa renda econômica, mas falta de acesso a direitos fundamentais, como alimentação, segurança, saúde, educação, cultura e lazer (BRASIL, 2008c).

A deficiência pode ser uma causa da pobreza porque pesquisas mostram que até 80% das pessoas com deficiência não trabalham; se não trabalham, não têm renda, ou usam da renda de outros familiares (BRASIL, 2008c). Considere-se também que a pessoa com deficiência precisa de uma renda maior para manter-se (ou de mais políticas públicas), devido às suas necessidades especiais, como saúde especializada, dieta específica, meio de transporte adaptado, acessibilidade em sua residência etc. (BRASIL, 2008c). É por isso que “[...] todas as famílias de uma comunidade pobre são diretamente afetadas pelos efeitos sócio-econômicos [...]” (BRASIL, 2008c, p. 24) decorrentes da deficiência. E como podemos depreender dos dados do IBGE de 2000, apenas 20% da população brasileira com deficiência está acima do limiar da pobreza; 80% são pobres; dentre estes, 27% vivem em pobreza extrema. Diante desses dados é inconteste a proposição da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (UNESCO, 2006) de que há relação entre pobreza e deficiência. Na publicação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), em que a Convenção citada é comentada, encontramos:

[...] a população com deficiência no Brasil tem crescido em decorrência do aumento na expectativa de vida da população, e da violência urbana (assaltos, violência no trânsito, entre outros motivos), alterando paulatinamente o perfil desta população que, anteriormente, era o de deficiências geradas por doenças. (BRASIL, 2008c, p. 18).

Em específico, no Brasil, não só a pobreza tem gerado deficiência. A violência também a tem feito crescer, e o público jovem, com parte dele cursando o ensino médio, é a população-alvo. Assim, a pobreza deve ser combatida pelas políticas públicas que promovem a igualdade:

A pobreza e a marginalização social agem de forma mais cruel sobre as pessoas com deficiência. Como consequência, a redução da pobreza também deve ser considerada nas políticas públicas que serão implementadas, como um elemento de redução de desigualdade ou de promoção da igualdade plena e efetiva. (BRASIL, 2008c, p. 18).

A partir da década de 1990, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) iniciou publicação anual de relatório sobre o desenvolvimento humano. Ao invés de contar somente com o Produto Interno Bruto (PIB⁶³) de cada país, adotou um indicador que se

⁶³ O PIB é entendido como o somatório de todas as riquezas produzidas. Para chegar a esse número, o IBGE calcula a quantidade de veículos, alimentos, venda de serviços, estoques e tudo o que é

vale de três critérios, a saber: longevidade e expectativa de vida; acesso à educação (média de anos de estudos); e renda nacional bruta com base na paridade de poder de compra (PPC) (ONU, 2017).

De 2004 até 2014, o Brasil teve aumento consecutivo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH⁶⁴). No entanto, em 2015 estacionou, mantendo o mesmo resultado que em 2014 (CANCIAN, 2017). No mesmo período, com respeito à desigualdade na distribuição de renda, saúde e educação, o IDH do Brasil cai mais 19 posições em relação aos outros países. Podemos dizer, por fim, que houve políticas de controle da pobreza, mas estas não reduziram, necessariamente, a desigualdade e não promoveram a igualdade plena. Com a finalidade de amenizar as desigualdades, principalmente em relação às pessoas com deficiência, no texto da Convenção consta que

[...] uma convenção internacional geral e integral para promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência prestará uma significativa contribuição para corrigir as profundas desvantagens sociais das pessoas com deficiência e para promover sua participação na vida econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades, tanto nos países desenvolvidos como naqueles em desenvolvimento. (UNESCO, 2006, s/p).

A Convenção da ONU é comentada pela Corde (BRASIL, 2008c), como já mencionado, revelando que 82% das pessoas com deficiência no planeta estão abaixo da linha da pobreza, além de trazer dados importantes sobre o Brasil, em que há relação entre deficiência e “[...] questões étnico/raciais, de gênero, região. A deficiência atinge em maior proporção as mulheres, a população negra e indígena e as populações do Norte e Nordeste” (BRASIL, 2008c, p. 66). Não nos aprofundaremos nessas questões, mas elas apontam maior porcentagem de pessoas com deficiência e TGD entre os grupos mais desprivilegiados socialmente.

A Comunidade Internacional organizada também tem uma responsabilidade “[...] concorrente, subsidiária e supletiva dos Estados, na proteção e promoção dos direitos do ser humano” (MONTEIRO, 2003, p. 770). Essa responsabilidade também é afirmada pela Declaração de Jomtien, artigo 10, primeiro parágrafo:

produzido. O instituto calcula o valor desses bens e serviços depois de deduzidos os custos dos insumos (BRASIL, 2016e).

⁶⁴ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida do desenvolvimento humano, a longo prazo, avaliada em três dimensões básicas: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita (ONU, 2017).

Satisfazer as necessidades educativas fundamentais constitui uma responsabilidade comum e universal da humanidade, que exige a solidariedade internacional e relações econômicas equitativas e justas, a fim de corrigir as disparidades econômicas existentes. (UNESCO, 1990, s/p).

A responsabilidade universal toca diretamente a solidariedade internacional e as relações econômicas (equitativas e justas). O tratado é de 1990, década que marca a abertura econômica no Brasil e consolidação de política internacional neoliberal, que significa, na prática, “[...] um fundamentalismo econômico cujo dogma é a liberdade de circulação de mercadorias, serviços e capitais, e cujos mandamentos são a desregulação, a privatização [...] e o desinvestimento público [...]” (MONTEIRO, 2003, p. 770). É evidente que com tais medidas de enfraquecimento do Estado, estabelecer relações “econômicas equitativas e justas” vai se tornando ainda mais difícil e as disparidades econômicas aumentam. Em 1980, 41% da população da América Latina e Caribe viviam abaixo do limiar da pobreza. Em 2003 esta taxa subiu para 43% (MONTEIRO, 2003). Apesar do aumento do PIB, não houve avanço na correção das “disparidades econômicas existentes”.

Apesar do enfraquecimento do Estado, nas últimas décadas temos observado, no Brasil, um avanço nas políticas públicas na área da educação especial. A organização dessa modalidade de ensino baseia-se, em parte, em diagnósticos clínicos da área da saúde. Alguns autores têm criticado essa forma de organização, a qual pode, inclusive, ferir direitos. Adiante, vamos entender o que pensam esses autores e que relação há entre subordinação aos saberes médicos e direito à educação.

3.1 Educação especial subordinada a diagnósticos: ferindo direitos?

Depois de longo percurso histórico, a principiar-se pela segregação, quando as pessoas com deficiência eram separadas da sociedade em instituições de caridade, de assistência social ou médica, passando pela integração, momento em que acessam o sistema escolar (ainda que em escolas especiais ou classes especiais), até a proposta inclusiva, em que adentram a classe comum, consolida-se importante conquista de direitos a essa população (BUENO, 2011).

Não obstante, apesar dos avanços conquistados referentes à garantia de direitos desse público, algumas questões se mantêm inertes, ferindo a dignidade e, se bem refletido, aspectos dos direitos humanos. Referimo-nos inicialmente à maneira pela qual definimos essa

população e a nomeamos. A definição reconhecida por lei é a de que forma parte do público-alvo da educação especial pessoas com deficiência, TGD e AH/SD. Nos casos de “deficiência” e “TGD”, os termos referem-se a diagnósticos clínicos da área da Saúde. Isto significa que há uma subordinação epistemológica, legando-se a outra área de saber a organização/definição de um público específico da educação. A subordinação da educação aos saberes médicos é crítica realizada por diversos autores (GUARIDO, 2010; MOYSÉS; COLLARES, 2013; COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013; GERALDI, 2013; NUNES, 2013; ANGELUCCI, 2014).

Provavelmente a predominância dos saberes médicos, fundados muitas vezes nos mitos da ciência (GERALDI, 2013), e seu prestígio social, sobre as diversas áreas do saber humano, nos façam aceitar com naturalidade nomear um indivíduo por sua falta, ignorando sua identidade complexa, sua história e o contexto social onde se insere:

Impulsionados pelos movimentos sociais em campos como a luta antimanicomial, as diferenças etnicorraciais, regionais, religiosas, de gênero, idade etc., nós, cientistas, já temos procurado sair das armadilhas que propõem a hierarquização das diferenças desde os anos 1960. Porém, quando falamos de deficiência, sequer temos problematizado a nomenclatura que designa sujeitos a partir da falta: de audição, de mobilidade, de visão, de cognição, etc. [...] Com naturalidade, fixamos a identidade de uma pessoa, deixando de considerar seu gênero, sua sexualidade, sua classe social, sua pertença cultural, e tomando-a como deficiente. (ANGELUCCI, 2014, p.120).

Ao nomearmos esse outro diferente como deficiente e ao colocarmos todo um conjunto de seres humanos nessa categoria faltante, criamos um subgrupo humano. Embora aceitemos contribuições de diversas áreas das ciências humanas para refletir sobre preconceito, subordinação e racismo de diversos grupos sociais, parecemos ignorá-las ao encaminharmos cotidianamente pessoas com deficiência a uma série de tratamentos médicos com o objetivo de aproximá-las da normalidade. Não desconfiamos dos construtos socioculturais que demandam estética e funcionalidade padronizadas. Olvidamos, enfim, que normalidade e ideais de corporalidade são saberes construídos. Procuramos medicalizar as diferenças corporais e funcionais e passamos a patologizar diferentes relações para com o corpo (ANGELUCCI, 2014).

Seguindo com as contribuições da autora, vamos refletir sobre o quanto a organização da política brasileira de educação especial fere a dignidade das nomeadas pessoas com deficiência ao ignorar suas identidades e reforçar estigmas dentro dos ambientes educacionais.

Uma escola que usa “[...] seu aparato técnico-ideológico a serviço da busca, identificação e aprisionamento simbólico [...] dos diferentes” (ANGELUCCI, 2014, p. 118). Essa organização ingênua de toda uma política fere o direito à educação desse público, pois como foi citado anteriormente, a educação é o principal meio do direito ao desenvolvimento. Como promover o desenvolvimento de um educando quando, ao nomeá-lo e classificá-lo, reafirmo suas fragilidades e contribuo para a formação de uma identidade estigmatizada? Angelucci (2014), apoiada em discussão realizada na V Conferência de Vida Independente, ocorrida em 2005, justifica apoio ao uso da terminologia *diferenças funcionais* no lugar de deficiências.

Essa abordagem crítica sobre a organização da educação especial toca o cerne de nossa pesquisa, já que os dados pesquisados são descritos de acordo com as terminologias médicas. Importante esclarecer que temos consciência dessas contradições e que, ao nomear o público-alvo da educação especial por estudantes com deficiência, TGD e AH/SD, não ignoramos que se tratam de seres sócio-históricos, que produzem história e cultura, e que seu valor como ser humano ultrapassa as nomenclaturas que tentam identificá-los.

Tratando do Movimento de Vida Independente das décadas de 1960 e 1970, citado por Angelucci, (2014), Palacios (2008), ao tratar de estratégias políticas do Movimento, reflete sobre a construção social da deficiência:

De modo más general, afirma Oliver que dicha característica del Movimiento de Vida Independiente como una estrategia política, prefigura la creciente visión dominante respecto de que la discapacidad no es meramente una construcción social, sino *socialmente creada* como una forma de opresión social institucionalizada, al igual que el racismo o el sexismo institucionalizados. Así, destaca el autor que el desarrollo del movimiento de la discapacidad ha tenido mucha influencia de ciertas herramientas como los derechos civiles, el consumismo, la auto-ayuda, la *desmedicalización*, el auto-cuidado, la *desinstitucionalización*, etc.; y el significado del movimiento de vida independiente no puede ser entendido sin dichas contribuciones. (PALACIOS, 2008, p. 153).

Há uma sutil diferença em se tratar a *discapacidad* (deficiência) como uma construção social ou socialmente criada (como forma de opressão social institucionalizada). Um efeito é pensar na deficiência como uma construção social, algo que vai se formando sem dada autoria, reinventando-se e consolidando-se a partir das interações e práticas sociais. Outra consequência é pensar a deficiência como sendo socialmente criada, institucionalizada como forma de opressão social. Ao institucionalizar-se e tornar-se categorias diagnósticas, e as pessoas sendo reconhecidas como abstrações subhumanas, seres faltantes (ANGELUCCI,

2014), mais difícil é a transformação do paradigma, sendo necessário valer-se de uma série de ferramentas de movimentos como os direitos civis, a desinstitucionalização etc.

A opressão social institucionalizada também é estudada por Bourdieu (1983), ao desenvolver a categoria racismo da inteligência. A instituição escolar legitima a opressão social ao marginalizar os que têm menos capital cultural e ao classificar as crianças segundo seus diagnósticos. Muitas vezes, esses diagnósticos não passam de deficiências sociais a serem consideradas deficiências mentais. “A classificação escolar é uma discriminação social legitimada e que recebe a sanção da ciência.” Essa classificação transforma diferenças de classe em diferenças de natureza, de “dom”. Bourdieu (1983) nos alerta quanto à produção desse racismo da inteligência, uma vez que a nossa sociedade ocidental elenca a escola e a universidade como motores de seleção social cujo critério parece ser a inteligência. Essa inteligência, todavia, é marcada por discriminação social, a qual as instituições do saber legitimam. A partir disso, podemos refletir sobre o quanto esses estabelecimentos ferem os direitos humanos, ao negar possibilidades plenas de desenvolvimento, e também ferem o direito à educação, pois, de certa forma, é ofertado parcialmente, sob o peso da discriminação. Podemos relacionar o racismo da inteligência à concepção social de deficiência na medida em que refletimos sobre a organização das instituições escolares e no quanto sua lógica discriminatória pode ser invertida: flexibilizar a velha e rígida escola às diferenças que adentram seus portões, ao invés de manter a mesma lógica da sociedade e tolher os desprivilegiados.

A concepção social de deficiência representa uma mudança profunda de paradigma, comparada com a concepção médica, e suas principais consequências podem ser relacionadas com os direitos humanos:

[...] las principales consecuencias jurídicas de este cambio de paradigma hacia el modelo social, pueden ser relacionadas con la consideración de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Ello supone dejar de ver a las personas como problemas para pasar a considerarlas titulares de derechos, como asimismo significa situar muchos de los problemas fuera de la persona con discapacidad, y centrar la atención en el modo en que los diferentes procesos económicos, sociales y culturales tienen presente o no “la diferencia implícita en la discapacidad”. Como expresa Rafael de Asís, los derechos humanos deben ser la referencia desde la cual abordar el tema de la discapacidad —no solo desde la conciencia de que las actuales regulaciones jurídicas sobre la materia reflejan esta perspectiva— sino porque los derechos humanos son una serie de instrumentos que manifiestan una determinada concepción de la moralidad pública, y que, en este sentido, constituyen un criterio de legitimación y de justificación. (PALACIOS, 2008, p. 155).

[...]

El modelo social presenta muchas coincidencias con los valores que sustentan a los derechos humanos; esto es: la dignidad, entendida como una condición inescindible de la humanidad; la libertad entendida como autonomía – en el sentido de desarrollo del sujeto moral – que exige entre otras cosas que la persona sea el centro de las decisiones que le afecten; y la igualdad inherente de todo ser humano – respetuosa de la diferencia –, la cual asimismo exige la satisfacción de ciertas necesidades básicas. (PALACIOS, 2008, p. 154).

Esta é a principal colaboração de Palacios (2008), levar a discussão da concepção social de deficiência para o âmbito dos direitos humanos. Citando Rafael de Assis (2007), esclarece que esta abordagem da deficiência atrelada aos direitos humanos não se refere somente ao entendimento de que as regulações jurídicas atuais refletem esse viés humanista, mas porque, ao ligar-se aos valores de dignidade, liberdade e igualdade (que representam concepção mais ou menos geral da moralidade pública), constituem um critério por si só de legitimidade.

A autora espanhola aprofunda a reflexão sobre os valores que fundamentam os direitos humanos, aproximando-os da concepção social de deficiência. A liberdade passa a ser entendida como autonomia, legando ao sujeito as decisões sobre sua vida. Este valor possui correspondência na Convenção internacional dos direitos das pessoas com deficiência (UNESCO, 2006). Juridicamente, a pessoa com deficiência não pode ser mais nomeada como incapaz e explorar-se-ão todas as possibilidades comunicativas e subjetivas para que a sua vontade/decisão seja atendida. A igualdade é considerada inerente a todo ser humano, considerando que há certas necessidades individuais específicas que devem ser respeitadas.

A dignidade é o único valor (essencialmente moral) que a autora dispensa associações. Contudo, valeria a pena explicitá-lo (já que todo conceito moral representa a construção sócio-histórica de determinada coletividade humana) especialmente na era atual em que o neoliberalismo sujeita grandes massas humanas à exploração social (MONTEIRO, 2003).

No contexto atual de ascensão do neoliberalismo (2016 em diante), até mesmo a educação se torna uma mercadoria e passa a exercer o papel de um produto, com utilidade determinada. A esse aspecto, educação com fim utilitário, Arroyo (2007) considera que fere os direitos humanos e, sobretudo, o direito à educação.

No âmbito dos direitos humanos e pensando no direito à educação, Arroyo (2007) declara que as escolas brasileiras, em geral, não correspondem ao direito à educação, por tratar-se de um ensino propedêutico, considerado como uma base para algo, mas pouco

valorizado pelo que é realmente. Ele se refere tanto ao ensino fundamental quanto ao médio, historicamente associado ao ensino preparatório para a educação superior. Segundo o autor, nosso país já tem iniciado processo, como em outras nações, de considerar a educação básica como acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade a que todos têm direito, com valor em si mesmo. Isto significa direito à reflexão, à inserção no universo das artes, das letras e do pensamento; “[...] direito a formar sua mente, seus valores, sua identidade, a formar sua percepção do mundo, da realidade [...]” (ARROYO, 2007, p. 121).

Especificamente com relação ao ensino médio, a LDB/1996 (BRASIL, 1996) caracterizou-o como fundamental para o exercício da cidadania. Arroyo considera absurda essa designação, pois forma parte de uma descaracterização, reminiscências do Império, de uma educação que formava serviçais para o Império e em seguida forma cidadãos para a República. Ao invés da escola ser importante por ser um “[...] passaporte, uma chave para tudo [...]”, o educador afirma que ela é importantíssima “[...] porque somos sujeitos de direitos e temos direito ao conhecimento, ao saber, à formação, ao trabalho, e isso é outra lógica.” (ARROYO, 2007, p. 124). E a principal razão dos direitos terem avançado, não se relaciona à lógica do capitalismo, do mercado, segundo o sociólogo, mas aos movimentos sociais, aos movimentos democráticos, que buscaram, sobretudo, a dignidade humana.

Sob outra abordagem, mas na mesma direção, para Geraldi (2013, p. 6), a escola moderna se funda na “[...] formação do sujeito economicamente produtivo e consumidor, referenciado num conjunto estreito de conhecimentos partilhados e suficientes para fazer crer que o modo de funcionamento social está dado [...]”, sendo a tarefa do estudante se adaptar a ele. O autor critica a escola moderna, o ambiente artificial do ensino da língua materna, que retira todo o sentido social da linguagem e a higieniza para homogeneizar. Esse processo de higienização envolve o corpo, a cognição, o comportamento e a ideologia, especialmente das crianças das camadas populares. Todo o seu mundo simbólico é desautorizado em nome de uma razão objetiva e cartesiana. Esse apagamento de subjetividades e supressão das “sujeiras” da linguagem pode ser acentuado pela organização da educação especial por diagnósticos clínicos: o laudo médico, ao ser considerado mais importante do que o próprio indivíduo, transforma-o em uma categoria universal (descrita no Catálogo Internacional de Doenças), sujeito a-histórico, despolitizado, cuja identidade passaria a ser reduzida a uma descrição orgânica.

A crítica dos dois autores se encontra na aquisição do conhecimento, mantendo sua identidade histórica. Conforme mencionado, Arroyo (2008) reprocha uma escola feita com um propósito republicano, disciplinar e cientificista, uma escola “para” e não uma escola que

traz os conhecimentos acumulados da humanidade por ser direito de todo homem apropriar-se deles. Enquanto que para Geraldi (2013) os educandos devem ter acesso aos conhecimentos universais, sem, no entanto, apagar a própria identidade, as marcas de sua linguagem, de seu meio social.

Ao contrário de Arroyo (2008), Oliveira (2000, p. 181) cita Loke e afirma que esse filósofo: “[...] adverte, o caminho que leva à construção dessa sociedade [em que todos têm acesso à educação] implica um processo gigantesco de educação, e não apenas a educação entendida no sentido da transmissão do conhecimento, mas no sentido da formação da cidadania”. A citação põe em discussão a proposição de Arroyo (2008), pois apenas a transmissão de conhecimento, sem formar o cidadão (para a República, para a vida ordenada em comunidade), não é possível consolidar essa sociedade do direito e do saber. Tal fato demonstra que a discussão com respeito à educação que forma para a cidadania ou a que transmite conhecimentos é complexa e controversa.

Considerando essa complexidade, Arroyo (2008, p. 12) declara: “Dada a precariedade de produção da existência que são condenados os setores populares hoje pelo neoliberalismo, é mais tentador reduzi-los a mercadoria vendável, ao menos para saírem dessa situação insustentável.” Sua frase revela, possivelmente, o cotidiano do professorado que leciona para as camadas populares. A educação é direito e seu fim é transmitir conhecimento, mas as camadas populares vêm sendo assoladas pelas políticas neoliberais. O sociólogo usa o termo “tentador” porque em sua argumentação diz que não podemos nos adaptar, aceitar que o valor humano seja reduzido ao de mercadoria e que a escola legitime essa farsa, como também escreveu Bourdieu (1983). Arroyo (2008) acrescenta que esse paradoxo, vivenciado pelos educadores, acaba por contaminar o direito à educação.

Por fim, entendemos que o maior direito que deve ser concedido a um ser humano é o direito à liberdade. Intrínseco àquele está o direito ao desenvolvimento. Desenvolvimento nas dimensões cultural, política, econômica, como sujeito individual e como coletividade só pode ser alcançado através da educação. Daí advém o direito à educação como fundamental para o desenvolvimento e por fim para a liberdade. O homem, sendo um ser biopsicossocial, só pode se desenvolver e ser livre por meio da educação.

Há uma série de normativas nacionais e recomendações internacionais que asseguram o direito à educação. Não obstante, apenas acesso e permanência parecem não contemplar esse direito, pois nossa educação permanece incipiente na formação para a cidadania (OLIVEIRA, 2000). A pergunta que pode ser feita então é: a que educação é necessário ter direito? A perspectiva inclusiva apresenta um aporte educativo que propõe promover maior

desenvolvimento do sujeito, por considerar suas potencialidades e evitar o estigma. Essa perspectiva não necessita apenas de modificações na organização das escolas e formação para docentes, mas uma transformação mais nuclear, que reformule a ética. Os educadores precisam compreender que a diferença, indo além da tolerância, enriquece a todos e assim assumir um compromisso moral de inclui-los dentro da sociedade (PALACIOS, 2008).

Outro aspecto que fere o direito à educação e o desenvolvimento integral do ser é a concepção de educação que está por trás das políticas públicas. Uma educação que se propõe preparatória para a cidadania, ou utilitária, voltada apenas à formação para o trabalho, na opinião de Arroyo (2007), não corresponde ao direito à educação. Segundo o autor, contemplar esse direito é promover a reflexão, a inserção no mundo das artes, das letras e do pensamento. A educação, nesses termos, seria o mais imprescindível dos direitos para o desenvolvimento da vida humana, tanto para as gerações presentes como para com as futuras (MONTEIRO, 2003).

A consideração final que trazemos, e com a qual encerramos este capítulo é: no contexto atual de políticas neoliberais que assolam as classes populares e cerceiam direitos, propugnar pelo direito a uma educação de qualidade torna-se uma forma de resistência em defesa da dignidade humana (pilar fundamento dos direitos humanos).

No próximo capítulo, apresentaremos discussões da atualidade relativas à juventude, as quais procuram refletir sobre as representações e as políticas públicas voltadas para esse seguimento, analisando os dados de escolarização, gravidez/natalidade, demografia, mortalidade, cor ou raça, trabalho, renda, independência e sua relação com o ensino médio e o público-alvo da educação especial.

CAPÍTULO 4 - DISCUSSÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DA JUVENTUDE E SEUS DADOS COMO SUBSÍDIO PARA POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO

Na contemporaneidade, o termo juventude se refere a uma categoria sociocultural, composta por sujeitos do sexo masculino e feminino, de distintas classes sociais e origens étnico-raciais, mas com uma série de características em comum (LEBOURG; COUTRIM, 2018), como faixa etária, situação de dependência da família - para a maioria - etc. Esse período da vida é marcado por um largo processo de constituição de identidades, o qual se relaciona à maneira como os jovens desenvolvem seu modo de ser intrínseco.

As políticas públicas para o ensino médio devem levar em conta as discussões em voga sobre adolescência e juventude nos fóruns com representantes desses segmentos, nos movimentos sociais e na academia. O primeiro aspecto a ser considerado diz respeito às representações dos jovens no Brasil. Nas últimas décadas houve avanços neste quesito, não sendo mais tolerados, pelos movimentos organizados, discursos que veem na juventude simplesmente a corrupção de costumes (como eram vistos na década de 1950), focos de agitação social e subversão da ordem pública (nas décadas de 1960 e 1970), agentes e vítimas de violência e risco potencial para o crime no cenário de desemprego, desocupação e enfraquecimento das instituições (décadas de 1980 e 1990) (CARRANO, 2010). Contudo, essas representações ainda vigoram hibridizadas em diferentes concepções da atualidade.

Representações estigmatizadas, e que enxergam o jovem como problema social, estimulam respostas públicas de caráter profilático, tutelam corpos, tempos e espaços e são pouco sensíveis às razões, sentimentos e vivências reais dos sujeitos aos quais se destinam as políticas. (CARRANO, 2010, p. 240).

Também há representações positivadas sobre os jovens e que os consideram possíveis soluções para os seus próprios problemas e de sua realidade local, incitando-os ao protagonismo, empreendedorismo, voluntariado etc. Essas representações bem intencionadas, em muitos casos, “[...] foram também formas de pedagogização da participação de jovens na direção do controle social e do ajustamento.” (CARRANO, 2010, p. 240) e que raramente potencializaram ações coletivas que estimulassem o conflito público e o debate acerca de tensões que explicitassem interesses de diferentes categorias.

Sposito (2007) investigou políticas públicas municipais em oito regiões metropolitanas brasileiras. Nos depoimentos dos gestores e nos textos dos projetos havia noção e

reconhecimento do protagonismo juvenil. Paradoxalmente, a análise das práticas revelou pouco estímulo à participação, sendo as palestras de conscientização sobre gravidez na adolescência e prevenção ao uso de entorpecentes as modalidades mais desenvolvidas em todas as regiões. Ou seja, não foram estimulados debates que envolvessem interesses de distintos agrupamentos, mas, as práticas apenas reiteraram preocupações da esfera pública sobre essa população.

Carrano (2010) constata que na década de 2000 as políticas públicas voltadas aos jovens se incumbiram mais em ofertar o que imaginavam que eles precisavam, do que abrir espaços de diálogos para conhecer suas necessidades e demandas. E neste propósito de intuir as suas necessidades, muitas vezes surgem as representações excessivamente positivadas, idealizadas, as quais não têm percorrido o caminho do diálogo, impondo-se como estratégias de controle social. Dessa forma, desenvolver ações que abram diálogo com a juventude é um caminho apontado pelos pesquisadores como mais frutífero.

“Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores [...]” (CARRANO, 2010, p. 242). Assim, ao invés de propor caminhos a partir de personagens (o empreendedor, o voluntário, o protagonista etc.), as instituições poderiam promover ações para a autonomia e protagonismo juvenis.

Pesquisadores da contemporaneidade apontam que o peso das tradições culturais, sociais e morais encontram-se diluídas, tornando os caminhos para a juventude mais incertos, por um lado, mas com maiores possibilidades, por outro. Os riscos e incertezas são provocados por um processo de globalização que oferece oportunidades de maneira desigual e fragiliza os vínculos para com as instituições (LECCARDI, 2005). Essas mudanças de paradigmas motivadas pela velocidade temporal têm atingido as construções biográficas individuais, especialmente a juventude (LECCARDI, 2005).

Uma série de teóricos tem repensado a natureza e o papel da juventude. A definição pela coorte de idade é um critério variável com diferentes concepções em cada país ou continente. Na América Latina, por exemplo, há um possível consenso de que a juventude estaria delimitada dos 15 aos 29 anos (CARRANO, 2010). Esse recorte temporal encontra fatores objetivos no corpo biológico e tem sua importância no planejamento e execução de políticas públicas, que necessitam de contagem de população, divisão de recursos orçamentários, dentre outros. Contudo, entender a juventude apenas pela idade biológica seria ignorar que somos seres sócio-histórico-culturais.

Temos visto as principais discussões da atualidade relacionadas à juventude, suas representações e concepções. A seguir, vamos analisar dados de demografia e natalidade para entender como esses aspectos têm demandado diferentes políticas públicas nas últimas décadas.

4.1 Demografia e natalidade da população jovem no Brasil

Tratando sobre a demografia brasileira, as questões ligadas à juventude têm ganhado grande importância, dada sua magnitude populacional e a dois fenômenos recentes: a fecundidade na adolescência e a mortalidade de jovens do sexo masculino (CAMARANO; MELLO; KANSO, 2009).

O fenômeno da gravidez na adolescência teve número expressivo na década de 1990, quando as taxas de natalidade diminuíram bastante no país. Essa disparidade abriu ocasião para grandes discussões e campo de pesquisa. O que mais chamou a atenção nos debates foi o fato das maiores taxas de natalidade se concentrarem nas jovens com menor renda e escolaridade, o que gerou grande preocupação dos órgãos governamentais e não governamentais quanto ao futuro dessas mães e de seus filhos. É uma questão complexa que toca especificamente em nossa pesquisa, pois a gravidez na adolescência traz obrigatoriamente interrupção momentânea nos estudos, podendo tornar-se evasão dependendo da situação da família para a integração do novo membro. Além disso, pode haver prejuízos na saúde da mãe e do bebê, entrada precoce no mercado de trabalho e em piores condições e também possível vulnerabilidade social (CAMARANO; MELLO; KANSO, 2009).

As explicações para o fenômeno, pela perspectiva demográfica, indicam as mudanças nos padrões de configuração familiar e no conceito de nupcialidade. Importante mencionar, ademais, as evoluções no papel social da mulher, a iniciação à vida sexual mais cedo e sua dissociação do casamento. Abordagens de cunho sociológico procuram explicar a questão apontando que as adolescentes, em especial as de baixa renda, se valem da maternidade para vivenciar outras identidades e principalmente para buscar reconhecimento e valoração em seu meio social (CAMARANO; MELLO; KANSO, 2009).

Houve queda nas taxas de natalidade no Brasil em todas as idades. Embora também houvesse queda nos grupos de 15 a 19, essa foi menos acentuada. Assim, essa faixa etária se manteve como a com mais alta fecundidade (CAMARANO; MELLO; KANSO, 2009). Não obstante, os números apresentaram queda a partir de 1999.

Outro aspecto notório é que as adolescentes de 15 a 19 anos que viviam com um quintil de renda⁶⁵ engravidavam até cinco vezes a mais do que as que viviam com 05 quintis em 2007. Fato também alarmante, decorrente do primeiro, é que, de 1992 a 2007, enquanto em todas as faixas de renda houve redução da gravidez para essa idade, para as que recebiam apenas um quintil o número se manteve praticamente estável (CAMARANO; MELLO; KANSO, 2009). Isso representa o fracasso de 15 anos de políticas públicas, pois não conseguiram atingir o público mais carente delas.

Gravidez na adolescência é um tema sério quando se trata de abuso a menor com deficiência ou TGD (BARROS; WILLIAMS; BRINO, 2008). Do outro lado do abuso está o direito à vivência de sua sexualidade, bandeira defendida por uma série de organizações (GLAT; FREITAS, 2007). Analisando o perfil das adolescentes que engravidam de 15 a 19 anos, constatamos que 55,8% eram cônjuges (ou seja, viviam em uma união em seu agrupamento familiar) em 1992. Esse número caiu para 38,2 % em 2007. O que ocorreu então com os outros 17%? A maior parte deles passou a morar com os pais, o que pode significar uma flexibilização das concepções de família ou condições socioeconômicas que impediam a saída imediata da casa dos pais. Vale mencionar que 4% delas deixaram a casa dos pais para chefiar suas famílias (CAMARANO; MELLO; KANSO, 2009).

Outro fenômeno que tem chamado a atenção dos pesquisadores é a mortalidade de jovens do sexo masculino. Nas últimas décadas houve retração nos números de mortalidade em todas as idades, exceção feita a homens da idade de 15 a 29 anos, cujas taxas têm aumentado de 1980 a 1991. Dados de 2000 indicam redução dessa taxa, mas ainda com números superiores a de 1980. Estimativa realizada no ano de 2000 concluiu que por volta de 4,5 % dos jovens de 15 anos não completariam 30 anos devido a óbito por causas externas. Esses fatos preocupam as entidades e órgãos que lidam com a juventude, pois demonstram vulnerabilidade dessa faixa etária em relação às demais. A principal causa morte tem sido o homicídio, seguida por acidente de trânsito e suicídio – denominados óbitos por causas externas (CAMARANO; MELLO; KANSO, 2009). A desocupação, causada pelo desemprego, a evasão e o abandono escolar podem corroborar as taxas de mortalidade nessa faixa etária.

Outro traço importante do perfil do jovem da atualidade é a maior permanência na casa dos pais antes de construir sua vida em outro núcleo familiar. Em comparação com dados

⁶⁵ É utilizado para mensurar a condição socioeconômica: significa a divisão da renda em cinco partes, categorizadas em: menor renda (sem renda, primeiro e segundo quintis) e maior renda (terceiro, quarto e quinto quintis) (LOUVISON et al. 2008).

de 1982, os jovens saem menos de casa nessa faixa etária. Em 1982, 70,7% dos jovens do sexo masculino permaneciam vivendo com os pais, para 74,7% em 2007. Para as mulheres, em 1982, 55,8 % viviam na casa dos pais e em 2007, 62 %. A maior parte das mulheres deixava a família primária para conviver com o seu cônjuge (CAMARANO; MELLO; KANSO, 2009).

Tendências demográficas apontam para uma desaceleração na presença do público jovem na demografia brasileira, o que implicaria diretamente na educação e na população economicamente ativa (PEA) (CAMARANO; MELLO; KANSO, 2009).

Quanto ao quesito educação no ensino médio, temos o seguinte perfil da juventude brasileira em 2007. 82% dos adolescentes de 15 a 17 anos frequentavam alguma modalidade de ensino, mas apenas 48% cursavam o ensino médio, o que indica uma baixa proporção de jovens em idade adequada. Em 2016, os índices são de 85,1% para frequência em alguma modalidade e 66,8% no ensino médio. O aumento no período analisado (2007-2016) é inexpressivo (3,1%) para frequência à escola e significativo (18,8%) para os que cursam a última etapa da educação básica. Contudo, retrocedendo dez anos, notamos que os índices quase dobraram: em 1996, apenas 24,1% dessa faixa etária estava matriculada no ensino médio. Dividindo-se em regiões, vemos Sul e Sudeste na dianteira e Norte e Nordeste com os piores índices. Em 2007, a região Nordeste apresentava 34,6%, enquanto o Sudeste possuía 58,7 % de seus estudantes de 15 a 17 anos no ensino médio (CORBUCCI; CASSIOLATO; CODES; CHAVES, 2009). Em 2016, a região Norte contava com 57,7% e a Nordeste com 58%; sudeste apontava 74,8%. A Meta do PNE era chegar a 85% em 2016 (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018). Embora a região Nordeste tenha avançado 23,4% em matrículas no ensino médio na idade de 15 a 17 anos, ainda permanece 27% abaixo da Meta, e, a região Sudeste, 10,2%.

No quesito cor ou raça também encontramos grandes disparidades. Em 2007, a taxa de frequência escolar entre os brancos no Brasil era de 59% e entre pretos e pardos era de 38%. De toda forma, a literatura aponta avanços entre esses dois grupos étnicos: em 1996 a expressão de negros que frequentavam a escola representava menos de dois quintos da taxa correspondente à população branca. Ou seja, se hipoteticamente a taxa de frequência à escola da população branca era de 50%, a da população negra não chegava a 20%. Já em 2007, a proporção de matrícula escolar da população negra diminuiu para cerca de dois terços da taxa de matrícula da população branca. Se a população branca possuía 50% de frequência, a negra superava os 30% (CORBUCCI; CASSIOLATO; CODES; CHAVES, 2009).

Tratando da variável de gênero, o sexo feminino tem se sobressaído em relação ao masculino no acesso à educação escolar. Em 2007, a porcentagem de frequência líquida entre as mulheres chegava a 53,8%, 11 pontos percentuais acima da marca masculina (CORBUCCI; CASSIOLATO; CODES; CHAVES, 2009).

Observando-se o ensino médio, notamos que o ingresso das camadas populares só teve registros expressivos no Brasil após a década de 1990, aumentando, de modo exponencial, como reflexos de investimentos, como, por exemplo, o do Fundef, que, ao buscar a universalização do acesso ao ensino fundamental, ocasionou efeitos no ensino médio (PEREGRINO, 2010). Contudo, apesar dos avanços do acesso da juventude pobre a essa etapa, não foi criada uma infraestrutura adequada, o que fez com que esse processo se tornasse massificador, ou seja, salas superlotadas, falta de professores, escolas deterioradas etc. A expansão do acesso foi considerada uma “expansão para menos” devido a esse processo de queda de qualidade (PEREGRINO, 2010).

Apesar da massificação ocorrida no ensino médio e todos os seus problemas decorrentes, dados comparados apresentam importantes avanços na escolarização de jovens no país. De 2001 a 2011, por exemplo, a frequência escolar líquida cresceu, para jovens de 15 a 17 anos, em todas as regiões do país, especialmente nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste. Mesmo as políticas de correção de fluxo, consideradas de eficiência limitada, conseguiram suavizar desigualdades de longa data. Quando tomamos como referência os quintos de renda, notamos que o aumento da taxa de frequência foi mais expressivo nos três quintos mais pobres (PEREGRINO, 2014).

Tomando o mesmo período, de 2001 a 2011, a faixa etária de 18 a 24 anos a partir do recorte da cor ou raça – principal marcador de desigualdade no país - notamos avanços importantes na distribuição por nível de ensino. Em 2001, a maior parte dos estudantes pretos ou pardos de 18 a 24 anos estava matriculada no ensino fundamental ou médio, estando a menor porcentagem no ensino superior. Já em 2011, a maior porcentagem se encontra no ensino médio e superior e a menor, no ensino fundamental (PEREGRINO, 2014). Apesar desse recorte temporal estar fora do período pesquisado nesta dissertação (2011-2018), sua menção é importante para ancorar as reflexões que faremos mais adiante sobre as políticas públicas promovidas nos dois mandatos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) para as camadas populares.

As categorias preta e parda são entendidas como pertencentes à identidade política de negro pelos militantes das lutas antirracistas e pelo campo das políticas de ações afirmativas. Mesmo considerando-se os avanços alcançados na primeira década dos anos 2000, os 65,7%

de brancos que frequentavam a educação superior em 2011 é percentual bastante além aos 35,8% de pretos e pardos no mesmo nível de ensino. Essa disparidade cresce quando observamos as carreiras nas quais os estudantes negros têm ingressado, em sua maioria nas de menor prestígio social. Nos cursos mais disputados, como Medicina e Direito, a presença de negros é ainda menor.

As condições do estudante trabalhador são ainda mais complexas do que para os que somente estudam. Se tivemos avanços importantes para o acesso das camadas populares ao ensino médio e superior, houve também mudanças positivas para o cotidiano do jovem que estuda e que historicamente trabalhava. Entre 2005 e 2015, os jovens de 15 a 17 anos vivem mudanças em suas trajetórias, as quais passam a redefinir as combinações entre estudo e trabalho. No mercado de trabalho há diminuição da taxa de participação dessa população, evento inédito na história do país. Um grande contingente das camadas populares começa a experimentar a condição de apenas estudar – situação vivida com maior porcentagem pelas jovens mulheres. Assim, os poucos mais de dez anos de governo com políticas públicas para as minorias possivelmente potencializaram a inversão de um cenário secular de predominância do trabalho sobre o estudo para a juventude de 15 a 17 anos até a década de 1990, seguida por uma situação de equilíbrio entre trabalho e estudo na década de 1990, para se chegar à predominância do estudo sobre o trabalho no período de 2005 a 2015 (PEREGRINO; PINHEIRO; SOUZA, 2018).

Contudo, quando observamos os indicadores de educação e trabalho dos jovens de 18 a 29 anos – idade bastante recorrente no público da educação especial nas escolas de ensino médio do município – o que mais salta aos olhos é o fim repentino da moratória juvenil, ou seja, o fim da condição exclusiva de estudante. Conforme se avança na idade, mais se trabalha e menos se estuda. Em 2014, mais de 60% dos jovens de 17 anos do sexo masculino apenas estudavam. Para os jovens homens de 19 anos (em 2014) a taxa já se inverte: mais de 60% só trabalham. Analisando-se ainda 2014, tomando-se jovens homens de 25 a 29 anos, apenas 20% deles estudam. Para as jovens mulheres, a modificação é pequena: aos 17 anos mais de 70% somente estudam (diferença de dez pontos percentuais em relação aos homens); com 19 anos, mais de 50% apenas estudam e, dos 25 aos 29, somente 30% estudam (PEREGRINO; PINHEIRO; SOUZA, 2018).

4.2 As políticas do governo popular para a população jovem

Os dois mandatos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2002-2009) promoveram importantes avanços legais para o segmento populacional denominado juventude (SILVA & SILVA, 2011). Desde seu início, parlamento e movimentos sociais passam a promover diálogos sobre políticas públicas voltadas à juventude, o que culminaria, em 2005, com a criação da Secretaria Nacional de Juventude. Também foi criado o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), com fim de formular diretrizes para as políticas públicas de juventude, promover intercâmbio, estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica juvenil (BRASIL, 2008).

O período de 2005 a 2015 foi marcado por expressiva institucionalização no campo das políticas públicas de juventude. Foram criados centenas de órgãos municipais e estaduais para promover proteção social e bem-estar a esse segmento, em sintonia com um ciclo de políticas sociais que se desenvolviam no país. No entanto, inicialmente a oferta de programas priorizou “[...] mais as disponibilidades e interesses dos órgãos que oferecem os programas do que atender as necessidades e interesses peculiares de cada faixa etária” (SILVA & SILVA, 2011, p. 670)

Também houve avanços na legislação, como a adição do termo “jovem” à Constituição Federal, em 2010 (BRASIL, 2010), aprovação do Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013), a realização das Conferências Nacionais sobre a Juventude (2008, 2011 e 2015), além da “[...] elaboração e o monitoramento de planos e programas; a realização de pesquisas nacionais com diagnósticos mais precisos sobre esse segmento; e o desenvolvimento de centros de informação juvenil e portais na Internet [...]” com a finalidade de apoiar e implementar as políticas dessa área (RIBEIRO; MACEDO, p. 03, 2018).

A importância da aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) da juventude nº 42, de 2008 (BRASIL, 2008d), foi a consolidação de políticas para esse segmento no Estado brasileiro e o reconhecimento da juventude como “agente de desenvolvimento nacional”. Contudo, Silva e Silva (2011) alertam que não basta a criação de um órgão e todo um aporte legal para dar conta das demandas existentes:

Um dos principais desafios para a implementação de uma política pública asseguradora de direitos sociais para a juventude é obter a mobilização permanente da sociedade civil, conjugada à vontade e à decisão política para

ampliar, aperfeiçoar, avaliar e monitorar, além de realizar o controle social democrático das atuais iniciativas. (SILVA; SILVA, 2011, p. 670)

O Senado aprovou em 07 de julho de 2010 a PEC nº 42/2008 (BRASIL, 2010). Essa PEC é de grande importância, é um marco legal que apresenta base para a implantação de políticas públicas para a juventude no Brasil. Trata-se de uma iniciativa do deputado federal Sandes Júnior, do Partido Progressista (PP) e de autoria da Câmara dos Deputados. A Ementa altera a denominação do Capítulo VII, Título VIII da Constituição Federal e modifica o artigo 227, que dispõe sobre a proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude (BRASIL, 2018).

O Senado Federal considera que a Ementa confere ao jovem prioridade, ao lado da criança e do adolescente para fins de proteção pelo Estado, pela família e pela sociedade; impõe a obrigatoriedade de o Estado contemplar também o jovem nos programas de assistência integral à saúde, de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência (expressão do original), de prevenção e atendimento especializado ao dependente de entorpecentes e drogas afins e de garantia de acesso do trabalhador à escola; prevê a criação, por lei, do estatuto da juventude e do plano nacional da juventude (BRASIL, 2018).

No entanto, após o golpe de Estado de 2016, em que a Presidenta Dilma Rousseff foi ilegítimamente destituída de seu cargo (MATTOS; BESSONE; MAMIGONIAN, 2016) os direitos conquistados para os segmentos mais vulneráveis ou desprivilegiados vêm sendo drasticamente cortados por uma série de PEC, durante o governo de Michel Temer. Esperamos que a organização civil e políticos comprometidos pressionem os poderes para proteger e promover avanços dos direitos das pessoas com deficiência, TGD, AH/SD e para a juventude em geral.

No capítulo seguinte recobramos o histórico e a configuração atual da Rede Municipal de ensino de São Paulo (RME-SP). Também serão analisadas concepções e princípios que definem as diretrizes da sua política de educação especial e definição do público-alvo.

CAPÍTULO 5 - A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Neste capítulo recobramos o histórico da educação especial da RME-SP desde a década de 1940 e nos deteremos nos textos legais da década de 1990 até a atualidade. Serão analisadas concepções e princípios que definem as diretrizes de sua política de educação especial no que tange ao seu aspecto conceitual, e à definição do público-alvo. No último tópico, apresentaremos a configuração das unidades educacionais da RME-SP, com ênfase nas Emefm e indicando sua localização geográfica na cidade.

5.1 Histórico da educação especial na rede municipal de ensino

O atendimento às pessoas chamadas, à época, “excepcionais” ou “deficientes”, no município de São Paulo iniciou-se na década de 1940, com a Fundação para o Livro do Cego (desde 1990 nomeada Fundação Dorina Nowill). Na década de 1950 é criado o I Núcleo Educacional para Crianças Surdas, a partir de 1999 intitulado de Emee⁶⁶ e firmado convênios com a instituição privada Associação de Assistência à Criança Defeituosa, atualmente nomeada Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) e com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) (MAZZOTTA, 1996). Assim se manteve a educação especial do município até a década de 1980, com escolas especiais para surdos e convênios com instituições privadas para cegos, pessoas com deficiência física (AACD) e deficiência mental (Apae).

Em meados da década de 1980 o cenário começa a se modificar. Na gestão do Prefeito Jânio Quadros (1985-1988), as escolas especiais para surdos são ampliadas e renomeadas como Escolas Municipais de Educação Infantil e de 1º Grau de Deficientes Auditivos (Emeda). Cria-se o “Setor de Educação especial” dentro da SME-SP e é criado o “Setor Integrado de Educação especial”, o qual projetava a abertura de salas de recursos especiais, uma ação que não se concretizou até o fim do mandato de Jânio (PRIETO, 2000). A gestão seguinte, da Prefeita Luiza Erundina (1989-1992), é influenciada por uma série de mudanças políticas no país e marcada por importantes avanços nos documentos legais que regem a União, como a CF/1988, a Constituição do Estado de São Paulo, de 05 de outubro de 1989 (SÃO PAULO, 1989), a Lei Orgânica do Município de São Paulo, de 04 de abril de 1990 (BRASIL, 1990), e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990

⁶⁶ No final de 2011 passam a se chamar Escolas Municipais de Educação Bilíngue de Surdos (Emebs), com o Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011 (SÃO PAULO, 2011).

(BRASIL, 2017). Todos esses documentos atestam que a matrícula de alunos com necessidades especiais (terminologia de parte dos documentos) deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

Destaquemos que nos dois primeiros anos do mandato de Luiza Erundina o professor Paulo Freire esteve à frente da SME-SP, sendo uma gestão que investiu na educação básica (na época, primeiro grau e segundo grau), na EJA (conhecida como supletivo) e na educação especial. Foi instituído Grupo de Trabalho Intersecretarial, com articulação das Secretarias Municipais de Educação, da Saúde, do Bem-Estar Social, dos Esportes, da Cultura, Lazer e Recreação e dos Transportes (PRIETO, 2000). Para a área da educação especial, foi desenvolvido o “Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais” (Papne), estabelecido pelo Decreto nº 32.066, de 18 de agosto de 1992 (SÃO PAULO, 1992). Essa normativa propunha um atendimento intersecretarial e multidisciplinar. O público-alvo foi definido como portadores de necessidades especiais. Essas necessidades especiais são definidas como “[...] o conjunto de problemas apresentados pelos alunos decorrentes de deficiências de condições de saúde que os expõem à discriminação e exclusão dos equipamentos sociais e do processo pedagógico, exigindo por parte do poder público uma atenção especial [...]” (SÃO PAULO, 1992, s/p).

Observe-se como, no excerto, a deficiência é relacionada à doença. O texto também expressa que o “conjunto de problemas” dos alunos os expõem à discriminação. Notamos que a concepção de discriminação aqui exposta considera que o problema do indivíduo é a causa da discriminação e não as atitudes dos que se relacionam com ele. Esse adendo sobre concepção de deficiência e de discriminação é importante, pois, conforme tratamos nos capítulos 2 e 3, as concepções de deficiência de cada época influenciam a articulação de políticas públicas.

Retornando ao Papne, trata-se de uma proposta de atendimento que, como vimos, pressupunha integração de várias secretarias e de profissionais de diversas áreas. Participando da mesma proposta de trabalho intersecretarial, foi criado o Centro Público de Apoio e Projetos (Cpap), o qual apoiava pais e alunos com necessidades especiais (terminologia da época) inicialmente em uma escola municipal da zona Sul de São Paulo. Essa escola abriu uma sala com a intenção de proporcionar apoio a esses alunos e pais, contando com o apoio do Núcleo de Ação Educativa (NAE) e SME-SP, a qual convidou a Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo (SMS-SP) para formar parte do projeto (PRIETO, 2000).

Desviando-se de adotar o modelo de classe especial, tipo de serviço predominante naquele momento histórico, o Cpap organizava-se como apoio aos alunos que frequentariam a

classe comum, divididos por área de deficiência (mental, auditiva, sensorial e física). O objetivo era facilitar a integração dos portadores de necessidades especiais (terminologia da época) na escola regular, proporcionando atividades especializadas. O programa também instituía uma equipe de três secretarias em cada NAE: da saúde, da educação e do bem-estar social (PRIETO, 2000). Neste núcleo notamos a origem do que viria se tornar a Equipe Multidisciplinar, criada em 2010, e que será detalhada mais adiante.

Os Cpap, divididos por área de deficiência (auditiva, física, visual, intelectual e múltipla) chegaram a um total de 29 no final do mandato da Prefeita Luiza Erundina (PRIETO, 2000). Em 30 de dezembro de 1992, penúltimo dia da gestão citada, foi publicada a Lei nº 11.326, de 30 de dezembro de 1992 (SÃO PAULO, 1992b), intencionando manter os avanços obtidos na área da educação especial e estabelecendo que a RME-SP instalaria os Centros de Treinamento e Apoio (CTA), os quais comportariam as salas para atendimento de pessoas com necessidades especiais (terminologia do documento), garantindo equipamentos e professores especializados, de acordo com o artigo 1º:

A Prefeitura do Município de São Paulo instalará espaços adequados nas Escolas Municipais para a complementação do atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais, através de Centros de Treinamento e Apoio.

§1º - Centro de Treinamento e Apoio, é o espaço na Escola equipado com materiais que permitam receber os alunos com necessidades especiais oferecendo-lhes retaguarda e atendimentos específicos.

§2º - O Centro de Treinamento e Apoio contará com professores especializados nas áreas de deficiências:

I – visual;

II – auditiva;

III – mental;

IV – física. (SÃO PAULO, 1992b, s/p).

No ano seguinte, em 1993, é eleito como Prefeito do município, Paulo Salim Farah Maluf. Segundo Prieto (2000), foi a gestão que não logrou avanços na área da educação especial e não deu continuidade aos programas intersecretariais do governo de Luiza Erundina. No final de 1993 é lançado um novo Decreto referente à educação especial.

No Decreto nº 33.891, de 16 de dezembro de 1993 (SÃO PAULO, 1993), registra-se que o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser garantido preferencialmente na rede regular de ensino em Salas de Atendimento aos

Portadores de Necessidades Especiais (Sapne)⁶⁷. Os estudantes podiam frequentá-las paralelamente à classe comum, recebendo apoio educacional em contraturno com relação àquela, ou poderiam receber atendimento exclusivo, frequentando somente a Sapne.

Ainda se referindo ao atendimento educacional especializado, o artigo 7º do referido decreto também previa a possibilidade de atendimento em instituições especializadas dos educandos que não se beneficiariam da Sapne, segundo avaliação precedente (SÃO PAULO, 1993). O atendimento, no entanto, dependia de vagas disponíveis oferecidas pelas entidades conveniadas com a SME-SP, conforme consta:

Art. 7º - Os alunos que, após avaliação, comprovadamente não puderem se utilizar dos recursos especiais oferecidos pela Rede Municipal de Ensino, serão encaminhados para as vagas disponíveis oferecidas pelas entidades sem fim lucrativos, que mantenham convênios com a Secretaria Municipal de Educação. (SÃO PAULO, 1993).

Adotando a perspectiva da integração, segundo a qual é a pessoa com deficiência que precisa se adaptar ao meio social (MANTOAN, 1997), o alunado da educação especial nesse Decreto era definido como:

[...] alunos que apresentem desvio da média considerada normal para uma faixa etária nos aspectos físicos, sensorial, mental por deficiência ou superdotação, e que necessitem de recursos educativos especiais, para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e integração no meio social. (SÃO PAULO, 1993, s/p).

O artigo 5º do mesmo Decreto especifica a definição desse público como aqueles com “distúrbios das capacidades básicas de aprendizagem”, com “deficiência mental leve”, surdos e com deficiência auditiva, física, visual, para os cegos, para os superdotados ou com altas habilidades. Observemos que o espectro de definição desse alunado era bastante amplo, especialmente devido a termos de ampla abrangência, como “desvios da média considerada normal” e “distúrbios das capacidades básicas de aprendizagem” (SÃO PAULO, 1993).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ocorrida um ano após o Decreto estudado, também mantém um entendimento bastante amplo dos alunos com necessidades educacionais especiais, compreendendo-os como as “[...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos

⁶⁷ Sapne é a nova nomenclatura dada aos Cpap, da gestão anterior. Segundo quem? (SÃO PAULO, 1993)

desavantajados ou marginalizados [...]” (UNESCO, 1994, s/p). O que nos leva a entender que a Convenção Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) pode ter influenciado tanto o Decreto nº 33.891/1993 quanto a Declaração espanhola.

Destacaremos mais um excerto do Decreto nº 33.891/93, que evidencia a perspectiva da integração “[...] dos portadores de deficiência ou necessidades especiais, ou superdotados [...]” (SÃO PAULO, 1993). O parágrafo 2º do artigo 6º menciona que os estudantes citados “[...] que frequentarem os recursos especiais da Rede Municipal de Ensino, terão a sua participação assegurada na dinâmica geral da escola regular, em atividades em que não haja impedimento real à sua participação” (SÃO PAULO, 1993). Apesar de terem seu acesso assegurado na classe comum, só poderão participar de atividades que não apresentem impedimento real à sua participação. Ou seja, se a atividade tiver barreiras, não são estas que devem ser eliminadas, mas o estudante é que não deve participar. Essa explicitação não significa crítica à concepção de integração, mas tem o objetivo de salientar os principais aspectos que assinalam o paradigma dessa época.

Em 1994 é publicada a Política Nacional para Educação Especial (BRASIL, 1994), a qual orienta o processo de integração e intenciona condicionar o acesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais (terminologia do documento) às classes comuns. No entanto, o texto legal afirma que somente acessarão as classes regulares os que conseguirem acompanhar as atividades escolares no mesmo ritmo dos estudantes ditos normais. Esta asserção, por um lado, reafirma os pressupostos da integração, para a qual é o indivíduo que deve se adaptar ao meio, mas, por outro lado, não encoraja o acesso à escola comum do público-alvo e a situação de segregação permanece (BRASIL, 2008a).

Dois anos depois, a LDB/1996 reforça a necessidade de garantir a matrícula dos portadores de necessidades especiais (termos do documento) nas classes comuns. E sustenta que os sistemas de ensino assegurarão: “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades [...]” (BRASIL, 1996).

O fim da gestão de Paulo Maluf, em 1996, concluída sem grandes avanços na área da educação especial, como já mencionado, é sucedida por Celso Pitta (1997-2000) que, igualmente, manteve estacionados os serviços para o público da educação especial (PRIETO, 2000). Em direção oposta, buscando reconhecer e dar visibilidade a mulheres, negros, indígenas, gays, lésbicas e simpatizantes (GLS – terminologia à época) (BAHIA, 2010), Marta Suplicy foi eleita prefeita da capital paulista (2000-2004). A preocupação de sua gestão para com as minorias refletiu-se também nos textos legais que iremos detalhar adiante.

Em 2004 foi publicado o Decreto Municipal nº 45.415, de 18 de outubro de 2004 (SÃO PAULO, 2004a) pela RME-SP, no final da gestão da prefeita Marta Suplicy. O mesmo “estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino” e organiza setor responsável pela educação especial denominado “Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão” (Cefai).

Provavelmente o lançamento desse Decreto Municipal relaciona-se com a Legislação Federal de 2001. Assinada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) é publicada a Resolução 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa deliberação também define com mais precisão os estudantes com necessidades educacionais especiais, separando-os em três agrupamentos. O primeiro são aqueles com “[...] dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares [...]” (BRASIL, 2001), divididos em “[...] a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; [...]” (BRASIL, 2001). Ao segundo grupo pertencem os que possuem “[...] dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos [...]” (BRASIL, 2001), necessitando de códigos e linguagens apropriados. Ao terceiro agrupamento pertencem os estudantes com grande facilidade de aprendizagem ou altas habilidades/superdotação (descritos dessa forma na Lei).

Ademais, além de uma delimitação mais estrita do público, a Resolução 2/2001 define a educação especial como uma modalidade de educação escolar, entendida como um processo educacional a partir de uma proposta pedagógica que assegura

[...] recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 1).

E em seu artigo 3º, Parágrafo único, complementa: “Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, p. 1). Os termos do primeiro excerto “organizados institucionalmente” e a descrição do parágrafo único “Os sistemas de ensino

devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial [...]” provavelmente corroboraram com a publicação do Decreto nº 45.415, que trabalha com a terminologia “Necessidades Educacionais Especiais”, a mesma utilizada pela Resolução 02/2001. Confere preferência, no entanto, por descrever seu público-alvo como o de “[...] crianças, adolescentes, Jovens e Adultos [...]” ao invés de referir-se aos três termos como o faz a Resolução, de acordo com o artigo 1º: “A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (BRASIL, 2001, p. 1). Essa diferenciação descritiva da redação paulistana (a qual interpretamos como esforço para respeitar as particularidades dos indivíduos) também se manifestará em marcação de gênero, como no artigo 3º, em “educandas”: “O Sistema Municipal de Ensino, em suas diferentes instâncias, propiciará condições para atendimento da diversidade de seus educandos e educandas [...]” (SÃO PAULO, 2004a).

Além da criação do Cefai, o Decreto nº 45.415/2004 também renomeia as Sapne, denominando-as “Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão” (Saai), nas quais atuam como seus regentes professores com formação em educação especial. O Cefai é um setor que passa a ser instalado em cada uma das 13 DRE da RME-SP. Compõe-se por “Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão” (Paai) com as seguintes atribuições:

- I - analisar a demanda do território otimizando o uso dos serviços de Educação Especial e dos recursos humanos disponíveis, visando ampliar a oferta de AEE;
- II - implementar as diretrizes relativas às Políticas de Educação Especial da SME, articular as ações intersetoriais e intersecretariais com vistas a fortalecer a Rede de Proteção Social no âmbito de cada território;
- III - organizar, coordenar, acompanhar e avaliar ações de formação permanente aos educadores das Unidades Educacionais por meio de cursos, reuniões formativas, grupos de estudo, seminários e formação in loco, nos horários coletivos e em outros planejados pelas Equipes Gestoras;
- IV - participar das discussões sobre as práticas educacionais desenvolvidas nas U.Es, em parceria com o Coordenador Pedagógico, os familiares e responsáveis e demais educadores envolvidos, na construção de ações que garantam a aprendizagem, o desenvolvimento, a autonomia e a participação plena dos educandos e educandas;
- V - disponibilizar, com recursos fornecidos pela SME/DRE, materiais às Unidades Educacionais, bem como orientá-las quanto à utilização dos recursos financeiros para a aquisição de materiais e o desenvolvimento de suas ações voltadas ao AEE;
- VI - apoiar a institucionalização do AEE no Projeto Político - Pedagógico das Unidades Educacionais;
- VIII - realizar o AEE itinerante, por meio da atuação colaborativa, nos diferentes tempos e espaços educativos, dentro do turno de aula do educando e educanda, colaborando com o professor regente da classe comum e demais

educadores no desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade;

IX – orientar, acompanhar a elaboração e execução do Plano de AEE, de forma articulada com os demais educadores da U.E, nas formas de contraturno e colaborativo nos termos do § 3º do Artigo 5º do Decreto nº 57.379/16, dos educandos e educandas de acordo com o Anexo III, parte integrante desta Portaria;

X – acompanhar, avaliar e reorientar as ações desenvolvidas pelo Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE;

XI - promover ações que fortaleçam o diálogo, a participação e orientem à comunidade escolar, em relação aos direitos das pessoas com deficiência, bem como a importância do envolvimento dos familiares e responsáveis no acompanhamento da vida escolar;

XII – estabelecer parceria com o Supervisor Escolar, no acompanhamento, orientação e avaliação do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Especial conveniadas à SME;

XIII – sistematizar e documentar as práticas pedagógicas do território, produzindo dados e registros para contribuir na elaboração de políticas para a área no âmbito da SME;

XIV – elaborar e manter atualizados os registros do acompanhamento às U.Es e das demais ações desenvolvidas;

XV - elaborar, ao final de cada ano, relatório circunstanciado de suas ações, divulgando-o e mantendo os registros e arquivos atualizados. (SÃO PAULO, 2004a).

Além da terminologia “alunos com necessidades especiais”, o Decreto nº 45.415/2004 descreve o público da educação especial como “[...] aqueles cujas necessidades educacionais se relacionem com diferenças determinadas, ou não, por deficiências, limitações, condições e/ou disfunções no processo de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (SÃO PAULO, 2004a).

Tratando das atribuições das Saai, no artigo 7º constata-se que a essas salas compete “[...] o serviço de apoio pedagógico para o trabalho suplementar, complementar ou exclusivo voltado aos educandos e educandas com necessidades educacionais especiais [...]” (SÃO PAULO, 2004a). Isto significa que os educandos público-alvo da educação especial podem ser atendidos exclusivamente na Saai, em caráter substitutivo. No entanto, o Decreto 45.415/2004 explicita que o atendimento substitutivo deve ser oferecido em caráter transitório, com a perspectiva de retorno à classe comum - o que também está definido na Resolução 02/2001.

A gestão de Marta Suplicy também procurou retomar a política intersecretarial da gestão de Luiza Erundina, lançando a Portaria Intersecretarial nº 22, de 10 de dezembro de 2004 (SÃO PAULO, 2004b). “Considerando a necessidade de promover uma maior interlocução entre as representações regionais, em prol de um atendimento de qualidade à comunidade [...]” (SÃO PAULO, 2004b), dentre outras razões, a Portaria resolve “[...]”

Instituir um Grupo Intersecretarial de Apoio a Inclusão no âmbito de cada Subprefeitura [...]” (SÃO PAULO, 2004b) constituído por representantes das Coordenadorias de Educação, da Saúde e da Assistência Social. Não obstante, a pesquisa de Bendinelli (2012) revela que essa Portaria acabou por não se concretizar.

Prosseguindo com a análise do Decreto nº 45.415/2004, ao tratar da matrícula estabelece alguns critérios para sua efetivação:

Parágrafo único. A matrícula no ciclo/ano/agrupamento correspondente será efetivada com base na idade cronológica e/ou outros critérios definidos em conjunto com o educando e a educanda, a família e os profissionais envolvidos no atendimento, com ênfase ao processo de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2004a).

Observemos que o documento menciona que a efetivação da matrícula se dará com base na idade cronológica, em primeiro lugar e, em segundo, “[...] definidos em conjunto com o educando e a educanda, a família e os profissionais envolvidos no atendimento [...]” (SÃO PAULO, 2004a). A idade cronológica é compreendida como o principal critério para a efetivação da matrícula, baseado, certamente, em teorias que reconhecem a importância do educando conviver com os seus pares. Outras teorias apontam para outros critérios de organização de turmas, como aptidões do educando, habilidades, perfil etc.

O artigo 3º propõe que o Sistema Municipal de Ensino paulistano proporcione condições para atendimento da diversidade. A palavra diversidade é usada pela primeira vez (em comparação com os outros decretos) e representa a intenção da escola comum em atender a todos, conforme preconizado pela Conferência de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e pela Convenção de Salamanca (UNESCO, 1994), mas também reafirma o posicionamento ideológico da gestão de Marta Suplicy, o de dar visibilidade às minorias. Em seguida, nomeia o público como “educandos e educandas”. A inflexão de gênero indica intenção de representar e reconhecer esse aspecto que não aparece em normativas anteriores. O mesmo artigo também sustenta a elaboração de Projeto Político Pedagógico como princípio para atendimento da diversidade:

Art. 3º. O Sistema Municipal de Ensino, em suas diferentes instâncias, propiciará condições para atendimento da diversidade de seus educandos e educandas mediante:

I - elaboração de Projeto Político Pedagógico nas Unidades Educacionais que considere as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades educacionais especiais [...] (SÃO PAULO, 2004a).

O Portal da SME-SP de 2015 expõe como fundamentação legal para o Projeto político pedagógico (PPP) legislações anteriores ao Decreto 45.415/2004, quais sejam: “Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96 – artigos 12, 13, 14 e 15; Decreto nº 33.991, de 24/02/94 - Título III, Capítulo I, artigos 70 a 75; Deliberação CME 01/99 – artigos 11, 12 e 13; Indicação CME 04, de 27/11/97; Indicação CME 07, de 10/12/98; Portaria SME nº 5.491, de 29/08/03 – Parágrafo Único do artigo 10; Orientação Normativa SME nº 01 de 04/12/04” (SÃO PAULO, 2015).

O Decreto nº 45.415/2004 também trata do auxílio aos educandos no que tange à locomoção, higiene e alimentação, conforme encontramos no artigo 3º:

[...] atendimento das necessidades básicas de locomoção, higiene e alimentação de todos que careçam desse apoio, mediante discussão da situação com o próprio aluno, a família, os profissionais da Unidade Educacional, os que realizam o apoio e o acompanhamento à inclusão e os profissionais da saúde, acionando, se for o caso, as instituições conveniadas e outras para orientação dos procedimentos a serem adotados pelos profissionais vinculados aos serviços de Educação Especial e à Comunidade Educativa [...] (SÃO PAULO, 2004a).

Essas preocupações com as necessidades básicas dos estudantes público-alvo da educação especial, envolvendo, se preciso, instituições conveniadas e outras para auxiliá-los, iria culminar com a publicação do Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010, que “[...] institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação” (SÃO PAULO, 2010). Trata-se de um programa que integra diferentes projetos, como a Equipe Multidisciplinar (que atua nas DRE), o Auxiliar de Vida Escolar (AVE), que auxilia diretamente os estudantes público da educação especial nas escolas, e os Supervisores Técnicos, que apoiam o serviço das AVE. Além desses, institui convênio com prestadora que contrata estudantes de pedagogia, denominados estagiários, para apoiar a escolarização do público elegível da educação especial em classes comuns. Antes de nos aprofundarmos no Decreto nº 51.778/2010, voltemos dois anos antes para localizar, em âmbito federal, a publicação de uma política nacional para a educação especial, a qual influenciaria todas as políticas da área nos anos subsequentes.

Em 2008 o MEC publica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Esse documento define o público-alvo da educação especial como estudantes com deficiência, TGD e AH/SD e orienta os sistemas de ensino para que promovam respostas às necessidades educacionais dos estudantes, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, s/p).

O primeiro aspecto a ser considerado, a transversalidade da educação especial, refere-se à qualidade dessa modalidade de perpassar todos os níveis e modalidades de ensino, apoiando, complementando ou suplementando a classe comum, objetivando a autonomia e independência dos estudantes. O tópico seguinte, o atendimento educacional especializado, está exemplificado no primeiro item, sendo um serviço da educação especial que tem como “[...] função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes [...]” (BRASIL, 2008a), ofertando programas de enriquecimento curricular, “[...] o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (BRASIL, 2008a).

O terceiro tópico é extremamente importante para este estudo, pois é a garantia da continuidade da escolarização em níveis mais elevados de ensino e, portanto, assegura a presença do alunado elegível para atendimento pela educação especial no ensino médio e na educação superior.

O ponto seguinte, que se refere à formação docente, evidencia uma política de Estado com vistas a atender às demandas dessa modalidade. O texto legal explicitava uma cisão entre formação para o professor do AEE e para demais profissionais da escola, ou seja, a classe comum, como se dividisse dois subgrupos prioritários. A pesquisa de Michels (2011) procurou mapear o perfil da formação de professores da educação especial no país e encontrou baixa representatividade na articulação entre o AEE e a classe comum, além da preponderância nas formações de um modelo médico-psicológico, conforme problematizado no Capítulo 3 desta dissertação.

A participação da família e da comunidade são os itens do tópico seguinte, compreendendo que a educação é uma prática social que não se reputa unicamente às instituições formais, mas prescinde da colaboração da família e da comunidade.

Com respeito à acessibilidade, o ponto seguinte, a Política Nacional de educação especial de 2008 traz um dado específico relativo à educação: em 1998 apenas 14% dos estabelecimentos de ensino com matrículas da educação especial possuíam acessibilidade arquitetônica (BRASIL, 2008a). Tal dado, por si, denota a necessidade de políticas públicas para concretizar a acessibilidade arquitetônica, a qual deve se estender a mobiliários, equipamentos e transportes.

O último tópico, “Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas”, evidencia a necessidade já identificada anos antes na política municipal de educação de São Paulo, na gestão da Prefeita Luiza Erundina (1989-1992), quando se executaram políticas intersecretariais (entendidas como intersetoriais) para atender as pessoas com deficiência e superdotadas, como denominadas à época.

A Política Nacional de educação especial de 2008 (BRASIL, 2008a) possivelmente influenciou as políticas municipais desenvolvidas após sua publicação, as quais procuravam se alinhar às diretrizes federais. Assim, o público-alvo da educação especial passa a ser os estudantes com deficiência, TGD e AH/SD e a educação especial é organizada como modalidade transversal, como citado anteriormente.

Retornando ao cenário municipal, tratando com mais detalhes do Programa Incluir, o mesmo objetivava constituir “[...] uma rede de apoio ao aluno, à escola e à família, por meio de suportes e serviços especializados que viabilizem o acompanhamento da trajetória escolar e do processo de aprendizagem [...]” (SÃO PAULO, 2010), por meio de: Projeto Identificar, o qual qualifica os dados de alunos com deficiência, TGD e AH/SD apontados no Sistema Escola Online (EOL); Projeto Apoiar, que procura ampliar as ações de suporte pedagógico especializado ao público da educação especial, instalar e prestar manutenção às Saai⁶⁸ e ampliar o módulo de Paai, distribuir estagiários para as escolas das DRE, readequando os convênios com instituições especializadas; Projeto Formar, o qual oferece formação específica a docentes da educação especial e formação continuada aos outros profissionais da educação; Projeto Acessibilidade, que propõe eliminar “[...] barreiras arquitetônicas, físicas, de comunicação, de acesso ao currículo e de transporte [...]” (SÃO PAULO, 2010); Projeto Rede, que propõe oferecer aos estudantes com deficiência e TGD apoio na locomoção, higiene e alimentação; Projeto Reestruturação das Emee, que procura reorganizá-las sob perspectiva bilíngue; Projeto avaliar, que analisa os impactos da implantação e

⁶⁸ Segundo experiência do autor no Cefai-CL, os serviços de manutenção das Saai (partindo de ações das DREs e SME-SP), com recursos físicos e materiais, foram sendo abandonados paulatinamente após 2013, até se reduzirem a inexistentes em 2016 e 2017.

implementação do Programa Incluir nos alunos e unidades escolares, promovendo adaptações para as provas de grande escala, como a Prova São Paulo e desenvolvendo o referencial de avaliação de aprendizagem na área da deficiência intelectual. Todos esses serviços voltados à educação especial certamente dialogam com o que ocorria no cenário internacional, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNESCO, 2006) e, em território nacional, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Ambos os documentos reconhecem o direito à educação da pessoa com deficiência e TGD e asseguram serviços e oportunidades de desenvolvimento em igualdade de condições.

Retomando o contexto político municipal, Marta Suplicy (2001-2004) deixa a prefeitura e é sucedida pela gestão de Serra/Kassab (2005-2008). Nessa gestão, destacamos a redução das DRE de 31 para 13 (BENDINELLI, 2012). Kassab é eleito prefeito na eleição seguinte (2009-2012).

A gestão de Kassab (2009-2012) encerra⁶⁹ um ciclo de investimentos nas regiões periféricas: “[...] no período [de 2001 a 2012] ocorreu uma importante ampliação na oferta de serviços públicos [...] para as áreas do município que apresentam piores condições socioeconômicas [...]” (COELHO; SZABZON; DIAS, 2014, p. 154), com destaque para o período em que foi prefeita Marta Suplicy (2001-2004).

No período de 2008 a 2013, uma série de estados e municípios aderiram ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), dentre eles, São Paulo Capital. A doação de recursos pelo MEC impulsionou a abertura de novas salas de recursos no município. A distribuição dos recursos acessíveis estendeu-se até 2015, segundo a Portaria nº 105, de 14 de outubro de 2015 (BRASIL, 2015), que dispõe sobre a doação dos itens que compõem as salas de recursos multifuncionais.

Fernando Haddad assume a Prefeitura de São Paulo em 2013, com final do mandato em 2016. Fato que pode ser considerado importante foi a premiação do Plano Diretor da cidade de São Paulo pelo concurso promovido pela ONU-Habitat, de melhores práticas urbanas. Participaram 146 candidaturas de 16 países, sendo quatro contempladas (ONU, 2017). O Portal virtual da ONU elenca como uma das qualidades do Plano a proposta de defender “[...] um projeto mais democrático e inclusivo de cidade [...]”:

⁶⁹ Segundo pesquisa dos autores Coelho, Szabzon e Dias (2014) que estudam esse período.

Segundo o ONU-Habitat, o plano foi contemplado por seu propósito de “tornar a cidade mais humana, moderna e equilibrada, através do emprego e da moradia, para enfrentar as desigualdades socioterritoriais”. Para isso, a iniciativa defende um projeto mais democrático e inclusivo de cidade, além de ambientalmente responsável, produtivo e, sobretudo, com vistas a melhorar a qualidade de vida das pessoas [...] (ONU, 2017, s/p).

Sem endossarmos outros comentários a respeito da gestão do petista, passemos à Política de educação especial.

Em 2014, é publicada a Lei nº 15.960, de 8 de janeiro de 2014 (SÃO PAULO, 2014a), que institui o Serviço de Assistência Psicológica ao Estudante na Rede Municipal de Ensino. Em seguida, é publicado o Decreto nº 55.309, de 17 de julho de 2014 (SÃO PAULO, 2014b), regulamentando a Lei anterior. No artigo 2º, consta:

O Serviço de Assistência Psicológica ao Estudante será realizado mediante orientação dos educandos, dos profissionais das Unidades Educacionais e das famílias, voltada à prevenção e tratamento de distúrbios psicológicos e outras condições que possam comprometer o desempenho escolar e o bem-estar dos educandos e da sociedade. (SÃO PAULO, 2014b).

Destacamos que esse serviço não é oriundo da educação especial e nem se destina especificamente a seu público. A menção é importante devido aos desdobramentos que virão a seguir, relacionados com a educação especial.

No artigo 4º do citado Decreto, registra-se:

Nas Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógica, das Diretorias Regionais de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, fica criado o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem - NAAPA, que abrangerá, dentre outros, o Serviço de Assistência Psicológica ao Estudante de que trata este decreto.

Parágrafo único. A estrutura e a organização do Núcleo ora criado serão objeto de portaria específica do Secretário Municipal de Educação. (SÃO PAULO, 2014b).

O Decreto nº 55.309/2014 detalha os procedimentos através dos quais os psicólogos lotados nas DRE atenderiam os estudantes, profissionais e familiares. Contudo, ao criar o núcleo de apoio e acompanhamento para a aprendizagem (Naapa), toda a gerência do trabalho dos psicólogos passa a se organizar a partir das atribuições desse núcleo, o qual foi detalhado na Portaria 6.566 de 24 de novembro de 2014, que: “[...] Dispõe sobre a implantação e implementação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA, nas Diretorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras

providências”. (SÃO PAULO, 2014c). A Portaria mencionada define como objetivos desse núcleo:

- I- articular e fortalecer a Rede de Proteção Social no(s) território(s);
- II- apoiar e acompanhar as equipes docentes e gestoras no processo de ensino-aprendizagem dos educandos que apresentam dificuldades no processo de escolarização, decorrentes de suas condições individuais, familiares ou sociais que impliquem em prejuízo significativo no processo de ensino-aprendizagem;
- III – realizar, no NAAPA, avaliação multidisciplinar aos educandos, mediante análise da solicitação da Equipe Gestora. (SÃO PAULO, 2014c)

Seu público-alvo pode ser definido como “[...] educandos que apresentam dificuldades no processo de escolarização, decorrentes de suas condições individuais, familiares ou sociais que impliquem em prejuízo significativo no processo de ensino-aprendizagem [...]” (SÃO PAULO, 2014c).

A equipe do Naapa é formada por 1 coordenador, 2 psicopedagogos, 2 psicólogos, 1 fonoaudiólogo, 1 assistente social e 1 auxiliar técnico de educação. Com atribuições muito semelhantes as do Cefai, mas com a diferenciação do público-alvo, as atividades do Naapa são descritas a seguir:

- I – realizar o serviço itinerante, mediante as necessidades apontadas pelas Unidades Educacionais;
- II – realizar avaliação multidisciplinar, com enfoque pedagógico, a qual efetivamente contribua para as ações pedagógicas, envolvendo os educadores das Unidades Educacionais com a participação das famílias e/ou responsáveis e, se preciso for, de profissionais que compõem a Rede de Proteção Social do território;
- III – identificar dificuldades e necessidades da Equipe Escolar em relação aos educandos, público-alvo desse serviço;
- IV - organizar estudos de caso, com os educadores envolvidos, a Equipe do NAAPA e, se necessário, discuti-los com os profissionais que compõem a Rede de Proteção Social do território;
- V – elaborar relatório dos atendimentos realizados com o devido registro virtual e/ou físico;
- VI – oferecer orientações aos profissionais das DREs, às Equipes Escolares e aos familiares e/ou responsáveis, a fim de contribuir com o processo educacional;
- VII – orientar as Equipes Escolares na construção e implantação de ações para a mediação de conflitos nas Unidades Educacionais, quando necessário;
- VIII – realizar encaminhamentos e intermediações junto aos serviços de Saúde, da Assistência Social, dos Direitos Humanos e da Justiça, dentre outros;
- IX - articular e fortalecer a Rede de Proteção Social no território, visando à integralidade de atendimento ao município, participando e/ou organizando reuniões intersetoriais junto aos serviços públicos (CRAS, CREAS, CCA, CJ, UBS, NASF, CAPS(s), Conselhos Tutelares, entre outros), entidades parceiras e às Unidades Educacionais;

X – promover atividades formativas destinadas à Comunidade Escolar sobre temas relevantes a sua área de atuação, em parceria com DOT P, CEFAI, Supervisão Escolar e Programas Especiais;

XI – participar de eventos realizados pela DRE/SME divulgando as experiências de apoio e acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem, efetivadas pelo NAAPA em conjunto com as Equipes Escolares;

XII – desenvolver ações em parceria e apoio ao CEFAI nos processos de avaliação, orientação e encaminhamentos dos educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação. (SÃO PAULO, 2014c)

Tal como fizeram as outras gestões do PT no município, no final do mandato de Haddad são publicados um Decreto e uma Portaria procurando, possivelmente, consolidar uma política na área da educação especial. O Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016 (SÃO PAULO, 2016a), e a Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016 (SÃO PAULO, 2016b).

O Decreto nº 57.379/2016 institui, no âmbito da SME-SP, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Revoga todos os decretos anteriores.

A principal inovação do Decreto nº 57.379/2016 refere-se a formas de oferecimento do AEE:

Art.3º A oferta do AEE dar-se-á nos diferentes tempos e espaços educativos, sob as seguintes formas:

I - no contraturno;

II - por meio de trabalho itinerante;

III - por meio de trabalho colaborativo. (SÃO PAULO, 2016a).

A Portaria nº 8.764/2016 o regulamenta da seguinte maneira:

Art. 23 - O AEE nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino será organizado nas seguintes formas:

I – colaborativo: desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do PAEE;

II – contraturno: atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, no contraturno escolar, realizado pelo PAEE, na própria U.E, em U.E do entorno ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE em Instituição de Educação Especial conveniada com a SME.

III - Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE.

§ 1º - No AEE Colaborativo previsto no inciso I deste artigo, o trabalho a ser realizado deverá considerar o fortalecimento da atuação dos professores do AEE em parceria com os Coordenadores Pedagógicos, junto aos professores regentes das classes comuns, com apoio ao planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias para a eliminação de barreiras e acesso ao currículo;

§ 2º – As atividades previstas no AEE colaborativo, contraturno ou itinerante não substituirão aquelas desenvolvidas para todos os educandos e educandas nas classes comuns e demais espaços educativos, não devendo ser confundido ou considerado como recuperação paralela ou atividade terapêutica.

§ 3º - Fica vedada qualquer forma de organização do AEE ou estratégia/recurso que impeça o acesso às atividades educacionais com seu agrupamento/turma/etapa. (SÃO PAULO, 2016b, s/p).

Há duas formas de AEE que não estavam previstas nos Decretos e Portarias anteriores: o AEE colaborativo e o itinerante. O colaborativo, conforme expresso no excerto, é desenvolvido na classe comum e necessita de articulação entre o professor de AEE, professores da escola e coordenação pedagógica. O itinerante possui essas mesmas características, mas pode ser realizado pelo professor de atendimento educacional especializado (Pae) (o qual pode estar alocado em duas unidades educacionais⁷⁰) ou pelo Paa:

Art. 36 – Para o pleno atendimento a demanda, o PAEE poderá cumprir sua jornada de trabalho em 2 (duas) U.Es da mesma DRE, que tenham de 05 (cinco) a 11 (onze) educandos e educandas que necessitem de AEE, não ultrapassando o número máximo de educandos atendidos previsto no art. 35 desta Portaria;

§ 1º – Para autorização da composição das duas Unidades que trabalharão com PAEE compartilhado, a DRE/DIPED/CEFAI e a Supervisão Escolar deverão considerar:

- a) atendimento integral da demanda das duas U.Es;
- b) a proximidade;
- c) a compatibilidade de horários e turnos. (SÃO PAULO, 2016b, s/p).

Para o compartilhamento de Pae ocorrer é necessário que a unidade (a ser compartilhada) possua de cinco a onze estudantes que necessitem desse atendimento, dentre outras características expressas na Lei. Ultrapassando esse número de educandos, a unidade educacional terá de alocar um professor de AEE (designado para atuar nessa escola como sede). Esse é outro aspecto inovador da nova legislação. A Política anterior não previa a

⁷⁰ O Pae pode cumprir sua jornada de trabalho em duas unidades educacionais, atendendo menos de 12 alunos em cada uma delas.

itinerância de Paee entre duas unidades educacionais e também não estabelecia número mínimo de estudantes.

Destacamos também a ênfase dada ao acesso dos educandos à classe comum, nos parágrafos 2º e 3º, reiterada pela explicação de que, qualquer que seja a forma de organização do AEE, não poderá substituir as atividades educacionais no agrupamento/turma/etapa a que pertence o educando. Este ponto supera o Decreto 45.415/2004, para o qual o atendimento em Saai poderia substituir, ainda que provisoriamente, a frequência em classe comum.

O Decreto 45.415/2004 estabelecia um número máximo de 20 alunos para cada sala de recurso multifuncional (SRM). Surgindo o AEE colaborativo, a nova Portaria estabelece um número mínimo de estudantes e mantém vinte como máximo:

Art. 35 – Cada PAEE atenderá de 12 (doze) a 20 (vinte) educandos e educandas, independentemente da forma de AEE e da necessidade de acompanhamento às classes comuns, considerando as necessidades específicas dos educandos e educandas e a organização da Unidade Educacional. (SÃO PAULO, 2016c, s/p).

Especificamente no que interessa a esta pesquisa, sendo o público-alvo da educação especial no ensino médio, as Disposições finais da Portaria nº 8.764/2016 tratam da continuidade dos estudos até atingir níveis mais elevados de ensino, expondo que a certificação ao final do ensino fundamental, EJA ou ensino médio não se caracterizará, sempre, como terminalidade⁷¹ respeitando a escolha dos educandos e de seus familiares:

Art. 95 - Todos os educandos e educandas público-alvo da Educação Especial terão direito à certificação ao final do Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio;
 § 1º - Poderá ser emitido relatório descritivo anexado ao histórico emitido pelas Unidades Educacionais, quando necessário;
 § 2º - A certificação, acompanhada de relatório, não se caracterizará, necessariamente, como terminalidade específica prevista no art. 100 da Portaria SME nº 5.941/13, pois permitirá que os educandos e educandas continuem seus estudos, podendo acessar a outras etapas/níveis/modalidades de acordo com suas escolhas e de seus familiares e com os objetivos das Políticas Nacional e Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. (SÃO PAULO, 2016b, s/p).

⁷¹ A palavra “terminalidade” indica o não prosseguimento ou impossibilidade de ascensão à outra etapa ou nível educacional. Na LDB/1996 consta a “[...] terminalidade específica [...] para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...]” (BRASIL, 1996). O Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual esclarece que “[...] a terminalidade específica não pode ser expedida sem a devida comprovação documental de todos os procedimentos pedagógicos e complementares realizados para a garantia da aprendizagem desse aluno.” (SÃO PAULO, 2008, p. 45)

A Portaria nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016 (SÃO PAULO, 2016b) possui cinco anexos, que versam sobre: Anexo I: orientações quanto ao público-alvo da educação especial, cadastramento no Sistema EOL e acesso ao AEE; Anexo II: “Mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial a serem previstas no Projeto Político Pedagógico – PPP.”; Anexo III: Plano de AEE; Anexo IV: referencial para estudo de caso; e Anexo V: ficha de inscrição para o Professor de AEE. Esses anexos têm a finalidade de orientar o trabalho dos Pae e dos Paai no trabalho prático em sala de aula, na identificação e matrícula do público-alvo e na composição dos planejamentos e relatórios.

O grande diferencial dessa Portaria e dos anexos, em relação à anterior, trata-se de um posicionamento mais objetivo em relação ao rompimento de barreiras que impedem o pleno desenvolvimento do educando, ao invés de centrar a análise na deficiência ou transtorno. Durante o governo Haddad, os Paai das treze DREs tiveram formação específica assentada nos princípios da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com deficiência, sendo o principal propósito a superação do paradigma médico pela concepção social de deficiência. Ao menos um Paai de cada DRE participou da elaboração do Decreto e da Portaria e os reflexos desse posicionamento podem ser notados em seu conteúdo. Além disso, a mesma Portaria revogou todas as outras anteriores que versavam sobre a educação especial e em específico sobre o Programa Incluir, os AVE, a educação bilíngue para surdos e os contratos com as instituições conveniadas.

Destarte, a gestão Fernando Haddad foi marcada por uma ampla reconfiguração das políticas de educação especial no município, reformulando a legislação de um período de doze anos (2004 a 2016). Embora Fernando Haddad tenha tentado a reeleição para 2017, João Dória sai vitorioso, ainda no Primeiro Turno, como futuro prefeito da capital paulista.

No tópico seguinte, apresentaremos a configuração das unidades educacionais da RME-SP em 2017, aprofundando-nos na descrição das Emefm e sua localização geográfica.

5.2 A configuração da rede municipal de ensino de São Paulo

Os princípios mais atuais da inclusão escolar do município estão descritos no Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016 (SÃO PAULO, 2016a) e na Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016 (SÃO PAULO, 2016b).

A Política paulistana de educação especial na perspectiva da educação inclusiva define pessoas com deficiência, como “[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas [...]” (SÃO PAULO, 2016b). Portanto, considera as disposições da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 (ONU, 2006).

Considera a educação especial como “[...] uma modalidade de ensino não substitutiva ao ensino regular, que perpassa todas as etapas e modalidades do Sistema Municipal de Ensino [...]” (SÃO PAULO, 2016b), corroborando o documento da política nacional de educação especial (BRASIL, 2008). Tem como princípios, ainda,

- a necessidade de se estabelecer critérios que organizem o acesso e as garantias para a permanência dos educandos(as) público alvo da Educação Especial nas Unidades Educacionais da RME; a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE; os serviços de Educação Especial e os Serviços de Apoio a esta modalidade; a oferta da Educação Bilíngue e as ações para eliminação de barreiras e promoção de acessibilidade.⁷² (SÃO PAULO, 2016b)

O final do Decreto apresenta 05 anexos que procuram estabelecer critérios para acesso e permanência do alunado elegível a atendimento pela educação especial.

A seguir, trataremos da organização da educação no município de São Paulo, a qual é administrada regionalmente, e em cada região conta com serviços de educação especial, um dos quais é o AEE.

A RME-SP tem sua sede, a SME-SP, localizada no bairro paulistano Aclimação, onde localiza-se a Diretoria de Educação Especial (Diee), o setor responsável por 13 Cefai distribuídos em 13 diretorias regionais. As atribuições do Cefai são otimizar o uso dos recursos da educação especial, institucionalizar o AEE, coordenar e avaliar ações de formação permanente aos servidores, dentre outros. Parte das Escolas municipais de ensino fundamental (Emef) e Emefm possuem Salas de recursos multifuncionais (SRM) e Professores de atendimento educacional especializado (PAEE) que realizam o acompanhamento à inclusão e oferecem AEE em suas unidades educacionais. Existem também instituições conveniadas que

⁷² Se os princípios são “[...] a necessidade de se estabelecer critérios que organizem o acesso [...]” entendemos que faltam critérios aos princípios, ou seja, a Política carece de método para estabelecer o acesso ao ensino. O segundo entendimento possível seria a incorreção lógico-discursiva.

ofertam AEE ou ensino que substitui o comum, como a escola especial Ahimsa, especializada em surdocegueira.

Há mais duas instituições que compõem a educação especial do município, as Escolas municipais de educação bilíngue para surdos (Emebis), no total de seis, e as Unidades polo de educação bilíngue, que funcionam em Emef, uma na zona Leste e outra na zona Sul. Mais adiante trataremos especificamente dessas instituições e apresentaremos sua localização no território.

A RME-SP conta como serviços de apoio o Auxiliar de vida escolar (AVE) e Estagiário (SÃO PAULO, 2016b). AVE é um profissional terceirizado responsável pelos cuidados relativos à alimentação e higiene dos estudantes público-alvo da educação especial que necessitem desses apoios. Estagiário é uma função remunerada exercida por um(a) estudante de pedagogia contratado(a) por empresa terceirizada. Esse estudante recebe uma formação mensal do Cefai para realizar apoio ao professor da classe comum, cuja turma possua estudante com deficiência ou TGD. Quanto a esses serviços, a RME-SP assevera:

Parágrafo Único - Os profissionais de apoio deverão atuar para a promoção da autonomia e independência dos educandos e educandas público alvo da Educação Especial, evitando a tutela, de forma a respeitar a dignidade inerente à autonomia individual e a individualidade do sujeito. (SÃO PAULO, 2016b)

Por fim, a Política estabelece que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de todas as Unidades educacionais “[...] deverá considerar as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas dos educandos público-alvo da educação especial, assegurando a institucionalização da oferta do AEE nos diferentes tempos e espaços educativos [...]” (SÃO PAULO, 2016b).

Com dados de 29/12/2017⁷³, a RME-SP possuía 3705 tipos de escola (SÃO PAULO, 2018), contando com Centro de Convivência Infantil (CCI) / Centro Infantil de Proteção à Saúde (Cips), Centro de educação e cultura indígena⁷⁴ (Ceci), Centro de educação infantil direto (CEI Direto), Centro de educação infantil indireto (CEI - Indireto), Centro municipal de educação infantil (Cemei), Centro educacional unificado (CEU - CEI), Centro educacional

⁷³ Para ter acesso aos dados de 2016 seria necessário um pedido especial para a RME-SP. Devido aos limites temporais de um mestrado acadêmico, não foi possível realizar esse pedido.

⁷⁴ “Os Centros de Educação e Cultura Indígena - CECI, inaugurados em 2004, nas aldeias Tekoa Pyau (Jaraguá), Krukutu e Tenonde Porã (Parelheiros), surgiram como resposta do poder público municipal à demanda de lideranças Guarani da Cidade de São Paulo como forma de fortalecer e valorizar sua cultura.” (SÃO PAULO, 2019).

unificado (CEU - Emef), Centro educacional unificado (CEU - Emei); Centro Integrado de Educação de jovens e adultos (Cieja), Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCP), Creche particular conveniada, Escola técnica, Escola Municipal de Educação bilíngue para surdos (Emebs), Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef), Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (Emefm), Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) e Movimento de Alfabetização (Mova).

Essas unidades educacionais estavam distribuídas em 13 DREs, nas quais atuavam 61.226 servidores. Na data mencionada, ofereceu 1.010.858 vagas nas unidades educacionais e contou com 982.190 atendimentos (alunos matriculados frequentes) (SÃO PAULO, 2018).

Destacando o ensino médio, há oito Emefm. Estas escolas têm sua concepção educacional alinhada às Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica (BRASIL, 2013), às Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A etapa é constituída por três (ensino médio regular). Cada turma pode ter até 35 alunos. É considerada a última etapa da educação básica, na qual são aprofundados os conhecimentos do ensino fundamental, procurando articular o currículo com a preparação para o mercado de trabalho e a cidadania, busca-se propiciar a formação ética, o desenvolvimento do pensamento crítico, “[...] bem como a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos [...]” (SÃO PAULO, 2017b). O currículo do ensino médio no município é norteado pelas Diretrizes curriculares para o ensino médio, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012).

O número pequeno de escolas municipais de ensino médio em São Paulo pode ser explicado pela LDB/1996, a qual regula a ação dos municípios, estabelecendo que só devem abrir escolas de ensino médio quando atenderem toda a demanda do ensino fundamental. De acordo com artigo 11, inciso V, da LDB/1996, cabe aos municípios

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996).

De acordo com essa lei, entendemos que o advérbio “somente” significa que a rede municipal de ensino não pode criar mais escolas de ensino médio, já que ainda não atendeu toda a demanda, por exemplo, a da educação infantil.

Não obstante, apresenta-se a questão do por quê da criação do ensino médio na cidade. Seu surgimento pode ser explicado pelo protagonismo do município em questões educacionais (PRIETO, 2000) e pela necessidade do mercado de trabalho (mão de obra mais qualificada) (SÃO PAULO, 1992), dada a caracterização urbana predominante na cidade. Em alguns casos, a iniciativa da criação surgiu da própria comunidade, como é o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio – Emefm Guiomar Cabral (SÃO PAULO, 2013). Importante ressaltar que as escolas foram criadas antes do estabelecimento da Lei federal citada anteriormente – cinco delas (do total de oito) foram abertas no ano de 1996, antes da promulgação da LDB/1996. Em consulta à Memória Técnica Documental da DOT/SME-SP não foram encontrados registros a esse respeito.

As Emefm paulistanas contêm número variável de turmas, funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno. A Tabela 2 apresenta o nome dessas escolas, data de criação, início das atividades com ensino médio, número de turmas por sala (nos três períodos) e número de alunos no ano de 2017. Emefm são escolas de ensino fundamental e médio, mas no recorte que faremos a seguir, explicitaremos apenas as turmas de ensino médio dessas unidades.

Tabela 2 – Escolas municipais paulistanas de ensino médio – 2016

Nome da Emefm	Normativa /Data de criação	Início das atividades com ensino médio	Turmas no período matutino	Turmas no período vespertino	Turmas no período noturno	Número de estudantes
Profº Linneu Prestes	Decreto nº 3.341/56 25/01/1960	Inicia ensino médio a partir de 10/04/81	1º: 7 2º: 7 3º: 4	0	0	476
Derville Allegretti	Criada em 1968, como Escola Técnica de Comércio Municipal	Inicia ensino médio em 1968, junto com a criação da escola	Médio 1º: 7 2º: 6 3º: 7		1º: 0 2º: 1 3º: 1	542
Oswaldo Aranha Bandeira de Mello	Decreto nº 20090, de 23/08/84	Inicia ensino médio em 29/10/96	-	-	1º: 6 2º: 6 3º: 5	422 continua

						continuação
Emefm Antonio Alves Veríssimo	Decreto nº 20.922, de 20/05/85	Inicia ensino médio em 16/03/92			1º: 4 2º: 3 3º: 4	246
Emefm Rubens Paiva	Decreto nº 35.595, de 20/10/95	Inicia ensino médio em 01/04/1996	1º: 3 2º: 1 3º: 1	-	1º: 1 2º: 3 3º: 2	264
Emefm Guiomar Cabral	Decreto nº 36.432, de 04/10/96	Inicia ensino médio em 30/10/96	-	-	1º: 4 2º: 3 3º: 3	209
Emefm Vereador Antonio Sampaio	Decreto nº 36240, de 31/07/96	Inicia ensino médio em 27/09/96	1º: 0 2º: 1 3º: 1	1º: 3 2º: 1 3º: 1	-	152
Emefm Darcy Ribeiro	Decreto nº 36 491, de 29/10/96	Inicia ensino médio em 29/10/96	0	-	1º: 2 2º: 3 3º: 2	248

Fonte: Extraída e adaptada de São Paulo (1992); São Paulo (2017a).

As escolas estão organizadas na Tabela 2 por ordem de criação, iniciando pela Emefm Linneu Prestes e terminando com a Emefm Darcy Ribeiro. Observe-se, no entanto, que o início das atividades de ensino médio ocorre em data distinta: a Emefm Derville Allegretti em 1968, a Emefm Linneu em 1981, a Emefm Antonio Alves Veríssimo em 1992 e as outras cinco em 1996 (década de maior expansão do ensino médio no país, de acordo com Tabela 1).

A Tabela 2 também mostra a predominância do turno noturno (em 2017) no ensino médio do município: possuindo turmas em seis das oito escolas. Cinco delas possuem turmas no período matutino e apenas duas no período vespertino. Considerando o alunado classificado nas categorias da educação especial, a distribuição das turmas desigualmente nos três períodos pode gerar algum tipo de efeito. Possivelmente a mobilidade noturna do alunado elegível a atendimento pela educação especial é menor do que em outros turnos do dia. De forma alguma podemos dizer que possuem naturalmente menos autonomia e independência que os demais (e seria fruto do estigma dizê-lo), mas as barreiras arquitetônicas, atitudinais,

econômicas e educacionais têm tolhido historicamente essa população (UNESCO, 2009). Assim, é esperado encontrar um número maior dessa população nas matrículas em período matutino.

O último aspecto a ser discriminado na Tabela 2 é a presença de ensino médio Normal e do ensino médio Técnico na Emefm Derville Allegretti. Essas diferentes modalidades seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013). Conforme as discussões do CAPÍTULO 2 – “Em busca dos direitos e a democratização do acesso à educação”, dessa dissertação, a legislação tem apontado para a integração do ensino médio regular e ensino técnico, embora este último tenha características peculiares, nas quais não nos aprofundaremos neste trabalho. Importante acrescentar que a RME-SP possui uma unidade educacional de ensino técnico denominada Escola técnica de saúde pública professor Makiguti, cujas turmas iniciaram em 2005. Oferece dois processos seletivos por ano para os cursos técnicos de Saúde Bucal, Farmácia, Análises Clínicas e Gerência em Saúde (SÃO PAULO, 2018a). Sua administração e gestão estão por conta da Fundação Paulistana de Educação, Tecnologia e Cultura (SÃO PAULO, 2018b).

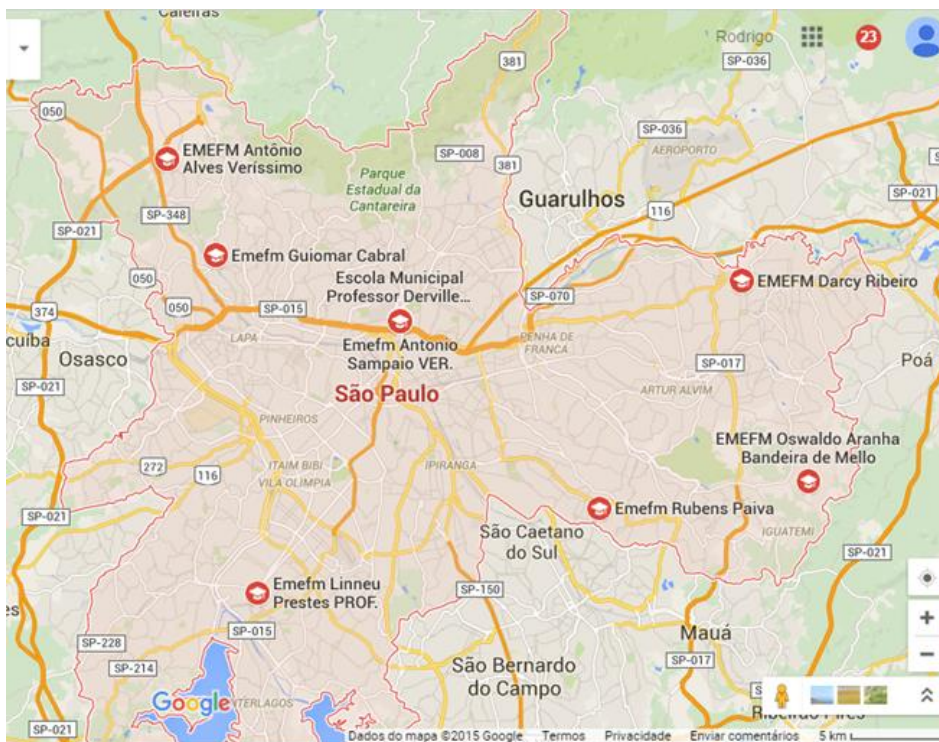
A seguir, trataremos da localização geográfica das Emefm, identificando as regiões da cidade e as DREs.

Conforme o Mapa 1, em tom rosado, constam os limites da cidade de São Paulo. Note-se que é possível visualizar todos os municípios que a circundam. Em destaque, em círculos vermelhos, as Emefm.

Observamos que as Emefm estão distribuídas de modo aleatório pelo território, com concentração na zona Leste (três unidades), seguida das zonas Norte e Oeste (duas em cada região) e, por fim, na zona Sul, com apenas uma unidade educacional.

Quanto ao pertencimento administrativo (Mapa 1), na zona Oeste, no lado superior esquerdo, encontram-se a Emefm Antônio Alves Veríssimo e a Emefm Guiomar Cabral, ambas pertencentes à Diretoria regional de educação (DRE) de Pirituba/Jaraguá. No centro do mapa, em região pertencente à zona Norte, encontram-se as Emefm Prof. Derville Allegretti e Emefm Vereador Antonio Sampaio, no bairro de Santana, da DRE de Jaçanã/Tremembé. Na margem direita do Mapa 1, na zona Leste, encontra-se a Emefm Oswaldo Aranha Bandeira de Mello, no bairro Cidade Tiradentes, pertencente à DRE Guaianases.

Mapa 1 – Localização geográfica das Emefm no município de São Paulo.



Fonte: Google Maps.

Também na zona Leste encontra-se a Emefm Darcy Ribeiro, no bairro de São Miguel, pertencente à DRE São Miguel. Na mesma zona, encontra-se a Emefm Rubens Paiva, no bairro de Vila Prudente, pertencente à DRE São Mateus. Na zona Sul, na região inferior do Mapa 1, encontra-se a Emefm Linneu Prestes, na DRE Santo Amaro, no bairro de mesmo nome.

Em consulta à Memória Técnica Documental da DOT/SME-SP (SÃO PAULO, 1992) não localizamos referência para poder inferir que, em 1996, quando foram postas em atividade mais cinco escolas de ensino médio (as quais comportavam apenas ensino fundamental), não houve plano estratégico em distribuí-las pela cidade.

Haver descrito as peculiaridades da RME-SP, sua política de educação especial e a configuração das unidades em 2017, além de caracterização específica das Emefm, é de grande importância para iniciar análise dos dados do público-alvo da educação especial na etapa final da educação básica. Isso porque a pesquisa qualitativa não busca apenas a elaboração de hipóteses e o levantamento de dados quantitativos que as confirmem, mas trata a realidade social como construção e atribuição de significados, o que “[...] permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa” (GUNTHER, 2006, p. 202).

No próximo capítulo elencamos as principais perguntas de pesquisa e procedemos à análise e interpretação dos dados estabelecendo relações com números Brasil e estado de São Paulo.

CAPÍTULO 6 - DO ACESSO A NÍVEIS MAIS ELEVADOS DE ENSINO COMO DIREITO DE TODOS E O PERSISTENTE PROBLEMA DA EVASÃO E DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Neste capítulo investimos nas explorações das respostas às perguntas desta pesquisa. Apresentamos dados de matrícula do público-alvo da educação especial da RME-SP de 2016, analisando suas trajetórias, tendo como ano base 2016 (SÃO PAULO, 2017d). Por fim, lançamos mão de dados nacionais, estaduais e municipais referentes à matrícula no ensino médio para realizar correlações e inferências (RICHARDSON, 1989).

Seguimos então para a descrição e análise dos dados.

6.1 Distribuição das matrículas por escolas e categorias

As 08 escolas municipais de ensino médio possuíam 2.490 estudantes matriculados em 2016, sendo 72 com classificação nas categorias que compõem o público-alvo da educação especial, o que perfaz 2,9%, número superior à porcentagem Brasil para a etapa (0,9%). As 72 matrículas estavam distribuídas nas Emefm conforme a Tabela 3, logo adiante.

As Emefm Guiomar Cabral e Antonio Sampaio tinham quantidade muito superior de estudantes com matrícula na educação especial, 27 e 22, respectivamente, seguidas pelas Emefm Rubens Paiva com 07 e Linneu Prestes, com 05. A Emefm Derville Allegrette tem 04 matriculados, Antonio Alves Veríssimo com 03 e Emefm Darcy Ribeiro com 02 e Oswaldo Aranha igualmente com 02 matrículas.

Observando a Tabela 3, notamos que AH/SD, baixa visão, deficiência física/cadeirante e surdocegueira possuíam registro de apenas uma matrícula para cada categoria. Síndrome de Asperger e autismo aparecem com 03 e 02 matrículas, respectivamente. Surdez leve e deficiência múltipla estão na sequência ascendente com 05 e 08 registros. Por fim, deficiência física não cadeirante, com 11, deficiência intelectual com 10 e surdez severa, com 29, se assomam como as categorias com maior quantidade.

Tabela 3 – Matrículas da educação especial no ensino médio divididas por Emefm da RME-SP - 2016

EMEFM	Total	AH/SD	Síndrome Asperger	Autismo	Surdez leve	Surdez severa	Deficiência intelectual	Baixa visão	Surdocegueira	Deficiência múltipla	Deficiência física não cadeirante	Deficiência física cadeirante
Antonio Alves Veríssimo	3	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Antonio Sampaio, Ver.	22	0	1	2	2	8	1	0	0	4	4	0
Darcy Ribeiro	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Derville Allegrette, Profe	4	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Guionmar Cabral	27	0	0	0	1	21	1	0	0	2	2	0
Linneu Prestes, Profe	5	0	0	0	1	0	3	0	1	0	0	0
Oswaldo Aranha Bandeira de Mello	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
Rubens Paiva	7	0	0	0	0	0	2	0	0	2	2	1
Total	72	1	3	2	5	29	10	1	1	8	11	1

Fonte: elaborada pelo autor a partir de São Paulo (2017d).

No portal Dados abertos constam oito matrículas de deficiência múltipla desmembradas, com as deficiências específicas que a compõe. Dos oito registros dessa categoria, 05 deles têm associação de surdez severa com outra deficiência, sendo que 01 também tem baixa visão, 02 deficiência intelectual e 02 deficiência física não cadeirante. Quanto aos outros três casos, 01 tem deficiência intelectual e deficiência física cadeirante, 01 tem deficiência física cadeirante e deficiência múltipla e 01 tem deficiência múltipla sem especificação. A sistematização de cada caso pode ser conferida na tabela a seguir:

Tabela 4 - Especificação das deficiências nas matrículas de estudantes com deficiência múltipla

Deficiência registrada	Especificação/desmembramento
Estudante 01. Deficiência Múltipla	Surdez Severa e baixa visão
Estudante 02. Deficiência Múltipla	Surdez Severa e Deficiência intelectual
Estudante 03. Deficiência Múltipla	Surdez Severa e Deficiência intelectual
Estudante 04. Deficiência Múltipla	Surdez Severa e Deficiência física não cadeirante
Estudante 05. Deficiência Múltipla	Surdez Severa e Deficiência física não cadeirante
Estudante 06. Deficiência Múltipla	Deficiência física cadeirante e deficiência múltipla
Estudante 07. Deficiência Múltipla	Deficiência intelectual e deficiência física cadeirante
Estudante 08. Deficiência Múltipla	Deficiência múltipla

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de São Paulo (2017d).

Importante destacar que, das oito matrículas de deficiência múltipla, 05 desses sujeitos possuem surdez severa. Esta categoria possui a especificidade do bilinguismo, havendo toda uma construção pedagógica e institucional para tratar de suas peculiaridades, como as escolas de ensino bilíngue, conforme já tratado anteriormente. Reservamos, neste capítulo, item específico para realizar considerações sobre essa população na RME-SP.

Dos oito estudantes citados, ao menos 04 possuem deficiência física – isto porque o oitavo estudante, que possui deficiência múltipla sem especificações também pode ter deficiência física. Com respeito a esta deficiência, a acessibilidade física dos equipamentos escolares é fundamental para a eliminação de barreiras e inclusão de sua população. Além da questão da acessibilidade, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) alerta que seus casos têm aumentado no Brasil devido a acidentes

automobilísticos e à violência urbana (BRASIL, 2008c). É a categoria com a maior porcentagem na educação superior (BRASIL, 2015) e sua participação como a segunda mais numerosa no ensino médio da RME-SP evidencia possibilidades de acesso a níveis mais elevados de ensino.

Há uma matrícula que associa deficiência múltipla e baixa visão. Esta categoria pede elementos diferenciados para o atendimento e eliminação de barreiras para esse sujeito, como tecnologias assistivas que envolvam comunicação aumentativa e alternativa, se necessário.

Por fim, três estudantes com deficiência múltipla possuem a deficiência intelectual associada. Pesquisas a consideram como a mais numerosa no ensino fundamental. O fato de figurar-se como a terceira deficiência com maior número de matrículas no ensino médio da RME-SP em 2016 denota dificuldades de acesso e de permanência nessa etapa para esse público.

O Portal Dados abertos organiza seus dados dessa maneira, desmembrando as deficiências contidas nas matrículas de deficiência múltipla, não sendo uma inovação do autor. No entanto, tivemos o cuidado de não somar o número de deficiências como se fosse o número de alunos, como possibilita o Portal, pois estamos tratando de sujeitos com suas singularidades.

Notamos que a primeira hipótese – Predominância de alunos surdos devido às políticas do município para essa população – foi confirmada, havendo predominância da população surda no ensino médio paulistano. A presença acentuada da surdez nas Emefm pode se relacionar com peculiaridades históricas do município e com o protagonismo dessa população em níveis mais elevados de ensino (MONTEIRO, 2006). Conforme vimos no Capítulo 5, as políticas públicas paulistanas para esse público remontam desde há muitas décadas no município. Mais adiante, vamos discutir pormenorizadamente o caso da categoria surdez severa.

Além de tomar ciência da quantidade de estudantes público-alvo da educação especial matriculados em cada Emefm, surge a necessidade de saber quantos se encontravam matriculados em cada um dos anos do ensino médio. A Tabela 5 a seguir explicita o número de estudantes em cada ano do ensino médio, em cada Emefm.

Tabela 5 – Distribuição das matrículas do público-alvo da educação especial por ano no ensino médio nas Emefm RME-SP – 2016

Emefm	1º ano ensino médio	2º ano ensino médio	3º ano ensino médio	TOTAL
Antonio Alves Veríssimo	02	01	0	03
Antonio Sampaio, Ver.	05	07	10	22
Darcy Ribeiro	0	01	01	02
Derville Allegrette	02	01	01	04
Guiomar Cabral	07	07	13	27
Linneu Prestes, Profº	01	01	03	05
Oswaldo Aranha Bandeira de Mello	0	02	0	02
Rubens Paiva	05	01	01	07

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de São Paulo (2017d).

Observamos que o predomínio de matrículas se encontra nas duas escolas da zona Norte, Emefm Guiomar Cabral, com 27 e Emefm Vereador Antonio Sampaio, com 22. A Emefm Rubens Paiva, na zona Leste, bastante próxima da divisa com São Caetano do Sul, está em terceiro lugar, com 07 matrículas.

Em 2016, as escolas que mais apresentaram matrículas nos 1ºs ano são Emefm Guiomar Cabral, seguida por Emefm Vereador Antonio Sampaio e Emefm Rubens Paiva, com 05 matrículas cada. Para o 2º ano do ensino médio a Emefm Guiomar Cabral e Emefm Vereador Antonio Sampaio estão empatadas com 07 matrículas cada. Em segunda posição a Emefm Oswaldo Aranha se assoma com o número de 02 matrículas para esse ano. Já para o 3º ano do ensino médio, a Emefm Guiomar Cabral tem 13 matrículas e a Emefm Vereador Antonio Sampaio tem 10, sendo seguida pela Emefm Linneu Prestes com 03 registros apenas.

Essas matrículas tinham a surdez como maior representatividade. As categorias deficiência física e deficiência intelectual vinham em seguida, com 13 e 16 matrículas, respectivamente. Para essas categorias, a Emefm Vereador Antonio Sampaio se destaca com o maior número de matrículas, seguida pela Emefm Rubens Paiva, com 07 registros e Emefm Guiomar Cabral, com 04 casos.

Pesquisas baseadas em coletas de dados populacionais já relacionaram situação socioeconômica ou geográfica com deficiências ou doenças mais presentes (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2012). Como nossa amostra é pequena, cremos não ser possível estabelecer esse tipo de relação e, ainda mais, tratando-se da etapa ensino

médio, a qual se concretiza a partir de uma série de seleções sociais e educacionais e o público que a frequenta representa uma porcentagem da população com deficiência, TGD ou AH/SD de uma determinada região. Além disso, não há dados precisos sobre a porcentagem do público-alvo da educação especial que acessa essa etapa (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018). Embora lidemos com um corpus diminuto de 72 matrículas, a deficiência física e a intelectual, que avultam em segundo e terceiro lugares, são as mais apontadas nas escolas brasileiras (PEREIRA, 2016). E o fato de também sobressaírem nas Emefm acompanha uma tendência nacional.

Pesquisas educacionais apontam a presença majoritária da deficiência intelectual em relação a outras categorias do público-alvo da educação especial (REIS, 2008; PEREIRA, 2016; GONZALEZ, 2013), sendo também a mais presente na RME-SP em 2016 (SÃO PAULO, 2017d; Lopes, 2018). E a deficiência física, por sua vez, é a categoria com maior presença em níveis mais elevados de ensino em âmbito nacional (BRASIL, 2015), já que, não implicando em prejuízos cognitivos, o estudante pode avançar de série sem maiores percalços, embora aspectos físicos, culturais e sociais possam constituírem-se em barreiras. Dois principais motivos têm feito com que a população com deficiência no Brasil aumente: a expectativa de vida e a violência urbana (BRASIL, 2008c). A expectativa de vida tem aumentado devido aos avanços da ciência e melhor acesso à saúde. Assim, muitas pessoas que não resistiam e faleciam por falta de cuidados, atualmente permanecem vivas, mas muitas vezes com sequelas e deficiências. Já a violência urbana é gerada por armas de fogo, acidentes de trânsito e outros motivos. Tais violências, muitas vezes, geram perda total ou parcial de membros ou hemisférios do corpo, o que é considerado deficiência física (BRASIL, 2008c).

Na sequência trataremos da predominância da cor ou raça branca e do sexo masculino nos dados.

6.2 O predomínio do sexo masculino

Considerando a segunda hipótese da pesquisa, supomos haver predominância de matrículas de estudantes do sexo masculino como público-alvo da educação especial nessa etapa da educação básica, baseados em estudos que constataram essa predominância (PEREIRA, 2016). Identificamos que, do total de alunos público-alvo da educação especial em 2016 nas Emefm, 39 são registrados na classificação sexo masculino e 33 na classificação sexo feminino, respectivamente 54,7% e 45,8%.

Em sua distribuição pelos anos do EM havia predomínio do sexo masculino, embora com diferença mais pronunciada no 2º ano. No 1º ano estavam matriculados 12 (54,5%) alunos e 10 (45,4%) alunas; no 2º ano, 13 (61,9%) alunos e 08 (38,1%) alunas e, no 3º ano, 15 (51,7%) alunos e 14 (48,2%) alunas.

González (2013) apresenta dados de 2011 de alunos com deficiência intelectual da RME-SP, sendo que 60,52% estavam registrados com sexo masculino e 39,48% como sexo feminino. Embora não representassem a totalidade das categorias da educação especial, compunham percentual majoritário.

Nos números da RME-SP de 2016 e de 2017 (SÃO PAULO, 2017d) também se destaca a deficiência intelectual e o sexo masculino como majoritários.

Para contrastar com esse percentual, os dados do IBGE sobre residentes no Brasil em 2016, indicam 51,5% feminino e 48,5% masculino (IBGE, 2017). Já os indicadores educacionais brasileiros sobre o público-alvo da educação especial apontam para maior presença do sexo masculino (PEREIRA, 2016). Ou seja, existem motivos peculiares para a presença majoritária do sexo masculino como público da educação especial tanto no país como nas Emefm e estes serão explorados na continuidade da análise dos dados dessa pesquisa.

Gonzalez (2013), baseada em autores como Wehmwyer e Achwartz (2001), expõe três explicações para a maior representação masculina em serviços de educação especial: os determinantes biológicos; os problemas de comportamento; expectativas diferenciadas para meninos e meninas baseadas em estereótipos de gênero.

Com respeito aos determinantes biológicos, a autora cita algumas síndromes com maior ocorrência no sexo masculino. Contudo, a baixa incidência das anomalias genéticas identificadas pela ciência não justifica a dominância do número de matrículas de meninos com deficiência (GONZÁLEZ, 2016). Com respeito aos problemas de comportamento, entendemos que um comportamento só pode ser considerado um problema dependendo das expectativas de quem o observa, no caso, o educador⁷⁵, a escola. Sendo assim, consideramos que a explicação para a maior representatividade masculina nos serviços de educação especial advinda dos problemas de comportamento devido a fatores neuropsicológicos, depende

⁷⁵ “A psicologia cognitiva argumenta que os seres humanos, diante da quantidade de informação a que estão submetidos, tendem a agrupar os objetos em categorias, que permitem um melhor controle ambiental e uma interação mais eficaz com o meio. Uma das consequências desta reconceptualização afeta a interpretação e o valor designado aos estereótipos, que passam de simples preconceito social a serem descritos como categorias, potencialmente neutras, que operam de forma similar a qualquer outro esquema.” (BARBERÁ, 1998, p. 91 apud MELO; GIAVONI; TRÓCCOLI, 2004, p. 251)

também da terceira explicação: as expectativas diferenciadas para meninos baseadas em estereótipos de gênero⁷⁶. Essas expectativas foram marcadas como “[...] traços individualistas ou instrumentais (por exemplo: independente, agressivo, racional) caracterizam-se como sendo pertinentes à masculinidade e traços coletivistas ou expressivos (por exemplo: amorosa, sensível, delicada) como pertinentes à feminilidade” (MELO; GIAVONI; TRÓCCOLI, 2004 p. 252). Outras características citadas pelos autores são tolerância, sensibilidade, sensualidade, emotividade e responsabilidade associadas à feminilidade e insensibilidade, negligência, ousadia, racionalidade e agressividade relacionadas à masculinidade, conforme esses mesmos autores.

Aprofundando-nos na discussão sobre sexo, dividimos as categorias em masculino e feminino e buscamos correspondências e relações com dados do estado de São Paulo e do Brasil.

A Tabela 6 apresenta as categorias do público-alvo da educação especial com divisão numérica por sexo e cor ou raça.

Tabela 6 – Público-alvo da educação especial no ensino médio da RME-SP em 2016:
categoria, sexo e cor ou raça

Categoria	Sexo		Cor ou raça			
	M	F	Branca	Preta	Parda	Não Declarada
AH/SD	1	0	1			
Síndrome de Asperger	3	0	3			
Autismo	2	0	1	1		
Surdez leve	5	2	3	1	1	
Surdez severa	17	12	13		10	6
Deficiência intelectual	4	6	6	1	3	
Baixa visão	0	1	1			
Surdocegueira	1	0	1			
Deficiência múltipla	3	5	3		2	3
Deficiência física não cadeirante	5	6	5		5	1
Deficiência física cadeirante	0	1	1			

Fonte: Extraída e adaptada de São Paulo (2017d).

⁷⁶ “É uma construção cognitiva ou sócio-cognitiva a respeito de características compartilhadas por determinados grupos. Enquanto construção cognitiva, os estereótipos assemelham-se aos esquemas cognitivos que são estruturas formadas a partir de nossas experiências passadas, compostas por uma associação de variáveis que permitem aos indivíduos compreenderem as suas próprias experiências e a organizar a ampla variedade de informações que possuem sobre si mesmos e sobre os outros.” (MELO; GIAVONI; TRÓCCOLI, 2004, p. 251) “[...] os traços de personalidade são agrupados em dois grandes grupos segundo a similaridade do traço com a construção sócio-cultural dos conceitos de masculinidade e feminilidade.” (MELO; GIAVONI; TRÓCCOLI, 2004, p. 252).

A Tabela 6 nos mostra um predomínio, mesmo que leve, da presença do sexo masculino em autismo, AH/SD, surdez, baixa visão e deficiência física cadeirante. Quanto a autismo e AH/SD, dados nacionais e mundiais apontam também prevalência do sexo masculino (GONZÁLEZ, 2013). Fenômeno ocorre igualmente com a deficiência intelectual, mas, no entanto, nossa amostra possui mais casos de meninas nessa categoria. Uma pesquisa que utilizou dados de inquéritos de base populacional realizada em áreas do estado de São Paulo, incluindo a capital, localizaram a surdez e a deficiência física com maiores percentuais no sexo masculino (CASTRO et al., 2008).

Sendo assim, concluímos que nossa amostra apenas possui correspondência com relação a sexo e categoria com os dados Brasil, em autismo e AH/SD para meninos e, em áreas do estado de São Paulo, a surdez para sexo masculino. A explicação para a disparidade das demais categorias pode envolver muitos fatores, como a distribuição desigual desse público nas Emefm e, outros, que também serão aprofundados, como a dificuldade de acesso e permanência ao ensino médio, com a consequente evasão.

Em continuidade, apresentaremos a próxima hipótese de pesquisa, que trata da predominância da cor ou raça branca.

6.3 A preponderância da cor ou raça branca

Com respeito à cor ou raça, identificamos o seguinte quadro no ano de 2016 para o público-alvo da educação especial e para todos os matriculados no ensino médio nas Emefm, de acordo com a Tabela 7. Descrevendo-a, observamos que predomina a cor ou raça branca, tanto no público-alvo da educação especial como nas matrículas de todo o ensino médio. A cor ou raça parda vem em segundo lugar, seguida percentualmente pela não declaração e pela cor ou raça preta. Indígena e amarela não têm registros na para o público-alvo da educação especial e aparecem com uma porcentagem mínima para os demais estudantes.

Tabela 7 – Classificação de cor ou raça dos estudantes matriculados no ensino médio da RME-SP em 2016

	Branca	Preta	Parda	Indígena	Amarela	Não declarada
Todos do EM	1177	134	748	7	11	440
Percentual	45%	5,1%	28,6%	0,3%	0,4%	16,8%
Público-alvo da EE	38	3	21	0	0	10
Percentual	53%	4,2%	29,1%	0%	0%	13,8%

Fonte: Extraída e adaptada de São Paulo (2017d).

Necessita destaque o percentual muito superior da presença de brancos no público-alvo da educação especial em comparação com os demais, o que atesta a tese de Pereira (2016), segundo a qual há mais brancos na educação especial porque há mais facilidade de acesso aos serviços educacionais para essa população e também em razão do viés da desigualdade racial no Brasil que dificulta a permanência na educação básica em condições de igualdade para negros e brancos.

Com respeito à cor ou raça em dados Brasil, o censo de 2015 registrou 45,2% para branca, 8,9% para preta e 45% parda (IBGE, 2017). Notamos que o percentual de cor ou raça do total dos estudantes de ensino médio das Emefm dialoga com os dados nacionais referente à branca, mas não com relação à cor ou raça parda, que é menos representada nos dados do município. Importante salientar que a não declaração de cor na RME-SP aproxima-se daquela diferença. Ou seja, o percentual de Não declarada, caso fosse somado à cor ou raça parda, elevaria essa representação, aproximando-a. Esse raciocínio acompanha reflexões de González (2013) sobre a não declaração de cor, o qual veremos mais adiante.

Retornando à hipótese de pesquisa: houve predomínio da cor ou raça branca no público-alvo da educação especial das Emefm, o que parece assentar-se na complexidade da desigualdade racial no Brasil. No entanto, as categorias. Não declarada parda e preta somadas superam a cor ou raça branca. Os movimentos político-raciais consideram a cor ou raça parda como pertencente à categoria negro. E Gonzalez (2013) considera que a categoria “Não declarada” pode ser reconhecida como cor ou raça negra, na medida em que em um país de grande desigualdade racial, não declarar a própria cor ou raça ou de seus filhos seria atitude mais usual das categorias mais oprimidas, da cor ou raça preta e parda.

Para finalizar nossa discussão sobre cor ou raça, apresentamos os números da educação especial do ensino médio paulistano nesse quesito, cruzados com sexo, acompanhando as reflexões de Pereira (2016), que serão desenvolvidas em continuidade.

Observemos, a seguir, a representação por deficiência e sexo:

Tabela 8 - Classificação de cor ou raça e sexo no ensino médio público-alvo da educação especial da RME-SP em 2016

	Branca	Preta	Parda	Não declarada
Masculino	21	3	9	6
Feminino	17	0	12	4

Fonte: Extraída e adaptada de São Paulo (2017d).

Analisando a Tabela 8, observamos predomínio da cor ou raça branca e do sexo masculino no público-alvo da educação especial das Emefm. Dos 39 meninos do total, 21 são brancos – número que também supera os 50%. Dos mesmos 39, apenas 03 estavam registrados na cor ou raça preta. Parda, com 09 e Não declarada, com 06. O cenário feminino é bastante semelhante, com 17 matrículas (51,5%) para cor ou raça branca, nenhum para cor preta, 12 para parda e 04 para Não declarada.

Outro dado que chama a atenção é a ausência de registro para cor preta e sexo feminino. Gonzalez (2016) também reconheceu em sua pesquisa a presença minoritária da mulher negra nas matrículas da educação especial, o que pode indicar cerceamento de acesso aos bancos escolares e aos serviços de diagnóstico.

Pereira (2016, p. 5) interpreta a presença dominante do sexo masculino de outro ponto de vista, relacionando-a com a cor ou raça branca, apontando que “[...] a combinação entre as categorias gênero e raça intensificam a desigualdade no acesso à escolarização de pessoas com deficiência: maior número de matrículas de alunos do sexo masculino, declarados brancos [...]”. Ou seja, a maior presença masculina nos serviços e matrículas da educação especial refletem a dificuldade de permanência para as outras categorias de cor ou raça (PEREIRA, 2016).

Além dos dados sobre cor ou raça, que levaram às reflexões realizadas, os Dados abertos da RME-SP 2016 e o site de acesso restrito Escola Online EOL trazem outras informações relevantes sobre a trajetória desses estudantes no ensino médio.

6.4 Taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) e evasão

Havendo traçado um panorama dos Dados abertos da RME-SP, passemos, então, para a descrição geral das taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) e evasão do público-alvo da educação especial e dos demais estudantes das Emefm no ano de 2016.

A principal diferença entre o abandono escolar e a evasão é que o primeiro ocorre quando o educando deixa de frequentar a escola durante um ano letivo e se matricula novamente no ano seguinte. Entende-se por evasão a situação do estudante que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo, e que no próximo ano não efetuou a matrícula para dar prosseguimento aos estudos (BRASIL, 2016).

De 72 estudantes público-alvo da educação especial, 51 (70,8%) concluíram o ano letivo em 2016. 10, do total de 51 concluintes, têm deficiência física não cadeirante. E 09 têm deficiência intelectual. Ou seja, daqueles que concluíram o ano de 2016, 51% tem surdez severa, 19,6% tem deficiência física não cadeirante e 17,6% tem deficiência intelectual. Esses percentuais estão próximos aos números de matrícula inicial, com pequena preponderância para surdez. Mais adiante trataremos especificamente dessa categoria.

Com respeito à deficiência física, o Inep não usa o adendo “cadeirante”/“não cadeirante”, que é uma caracterização específica da RME-SP. Seguindo esse raciocínio, a porcentagem de concluintes com deficiência sobe para 21,7%, percentual ainda mais próximo do número de ingressantes. Essa informação quanto aos concluintes dialoga com dados nacionais quanto à predominância da deficiência física em níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2015). Exceção, mais uma vez, feita à surdez, cujas particularidades serão tratadas em um subcapítulo.

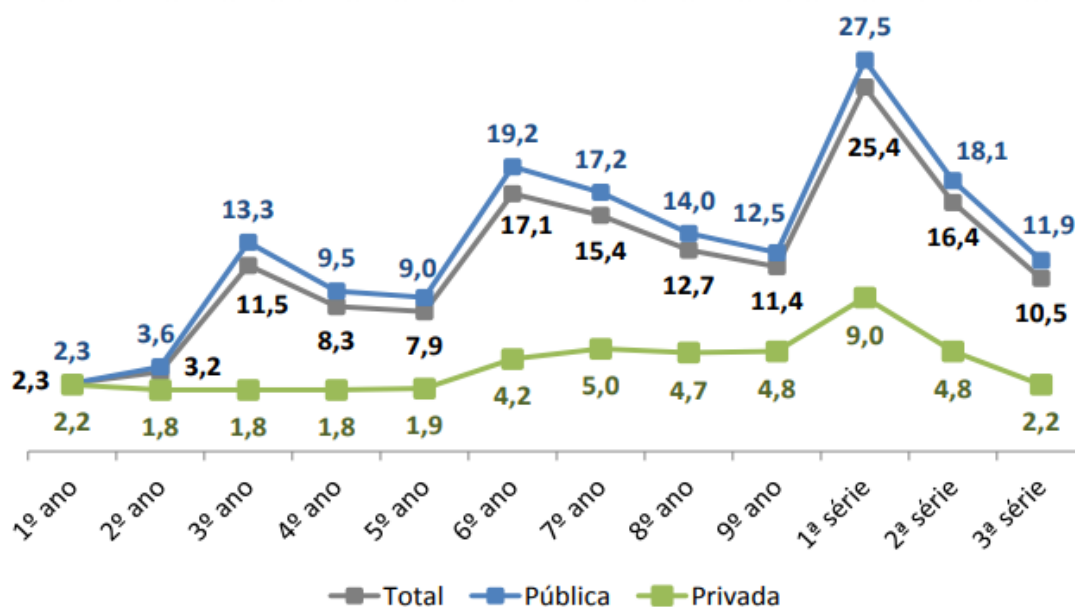
Contudo, quando acompanhamos todo o percurso do ensino médio desses estudantes (de 2016 a 2018) dos (as) 72, apenas 46 (64%) conseguiram permanecer no ensino médio da RME-SP no período de 2016 a 2018. Não foram encontradas informações sobre os outros 26 estudantes, pois o EOL apenas identifica matrículas na RME-SP. Mais adiante, quando tratarmos especificamente de cada ano, destacaremos as matrículas que foram aprovadas, reprovadas, que abandonaram ou evadiram em cada série/ano da etapa. Em uma das variantes de Dados abertos da RME-SP consta a descrição “quantidade de dias”, que significa a quantidade de dias que um estudante permaneceu matriculado no ano letivo. O que salta aos olhos observando esses dados foi a baixa quantidade de dias matriculados do público-alvo da educação especial. Passemos aos números: dos 72 estudantes, 13 (18 %) permaneceram

matriculados por até 111 dias, para os quais constava, após esse prazo, transferido e reclassificado. Apenas 20 (27,7%) permaneceram matriculados por até 200 dias corridos. Dos 72 estudantes, 51 (70,8%) foram aprovados, sendo os mesmos que concluíram. Ou seja, 100% dos que concluíram foram aprovados.

Esses números se diferenciam muito com relação ao total das Emefm. Somente 6,6% permaneceram matriculados por até 26 dias. 91,5% dos que concluíram em 2016 foram aprovados. 76,7% permaneceram matriculados por mais de 200 dias, diferença de quase 20 pontos percentuais em relação ao público-alvo da educação especial. Esses números podem indicar as dificuldades em frequentar os níveis mais elevados de ensino para a população-alvo.

Tratando da dificuldade em concluir o ano letivo, o Inep criou uma taxa denominada “Taxa de insucesso”, que significa a soma da porcentagem de reprovação e de abandono de determinado ano letivo. Acompanhem o Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 - Taxa de insucesso (soma de reprovação e abandono) por série do ensino fundamental e médio segundo rede de ensino – Brasil 2015



Fonte: Inep (2017).

Esse gráfico descreve os índices de insucesso do ensino fundamental ao médio no ano de 2015. Na linha azul temos os números da taxa de insucesso (soma de reprovação e abandono) da rede pública de ensino, desde o 1º ano do ensino fundamental até o 3º ano do

ensino médio. A linha cinza (a do meio) atravessa os mesmos anos escolares e representa o total da rede pública e privada. A linha verde (a de baixo), mais estável que as outras, descreve os índices de insucesso da rede privada.

Destacamos o percurso relacionado ao ensino médio, no qual notamos um pico na 1ª série (1º ano do ensino médio) para as três linhas e uma redução visível em direção à 3ª série. Havendo descrito o gráfico, vamos observar as taxas de reprovação das Emefm em 2016 e em seguida compará-las com os números Brasil que o Gráfico 1 apresenta.

Em 2016, os 1ºs anos das Emefm tinham o total de 960 matrículas de estudantes. Destes, 695 concluíram e 615 (88,4%) foram aprovados. Para outros 301 constam os registros de: remanejado, transferido, vínculo indevido, Não compareceu e reclassificado saída. 83 são desistentes, os quais vamos nomear de abandono (12%). 91 foram reprovados (13%). Para chegar à taxa de insucesso, somamos essas duas últimas variantes, e teremos 25%. Taxa semelhante, mas mais positiva do que o número Brasil rede pública (27,5%) apresentado no gráfico. Tratando do público-alvo da educação especial, do total de 22 estudantes do 1º ano, 09 (40,9%) concluíram e foram aprovados para o 2º ano, 09 (40,9%) foram transferidos – houve 03 (13,6%) casos de evasão; 01 foi reclassificado para o 2º ano, tendo-o concluído; nenhum foi reprovado e não houve abandono. Sendo assim, a taxa de insucesso foi de 0%, embora somente sabendo para qual rede de ensino os 09 estudantes foram transferidos, e sua taxa de rendimento, teríamos um número mais coerente.

Os 2ºs anos em 2016 registraram total de 831 matrículas. Deste total, 688 concluíram o ano. 611 (88,8%) foram aprovados, 57 foram reprovados e 34 (5%) abandonaram. A taxa de reprovação foi de 8,3%. Assim, a taxa de insucesso foi de 13,3%. Um número ainda mais positivo do que para o 1º ano, com quase 5 pontos percentuais melhor do que o resultado Brasil rede pública. Com respeito ao público-alvo da educação especial nos 2ºs anos, do total de 21 alunos: 06 (28,7%) foram transferidos e 15 (71,4%) foram aprovados para o 3º ano em 2017. Não houve reprovação, evasão ou abandono, oficialmente. Temos taxa de insucesso de 0% na RME-SP. No entanto, caberia saber para qual rede de ensino foram transferidos os 06 estudantes e qual foi sua taxa de rendimento para chegar-se a um número mais razoável.

Os 3ºs anos em 2016 tinham o total de 699 matrículas de estudantes. Destes, 586 concluíram o ano. 565 (96,4%) foram aprovados e apenas 21 foram reprovados. 23 (3,9%) estão registrados como desistente, mas podemos ler como abandono. A taxa de reprovação foi de 3,6%. O que gera uma taxa de insucesso de apenas 7,5% contra 11,9% da rede pública Brasil, conforme Gráfico 1. No caso do público-alvo da educação especial, de 29 estudantes dos 3ºs anos, 27 o concluíram e foram aprovados (93%), há 01 (3,4%) para o qual consta

transferido, 01 (3,4%) caso de evasão, nenhuma reprovação e nenhum registro de abandono. A taxa de insucesso é de apenas 3,4%.

Podemos concluir que o ensino médio paulistano em 2016 segue a tendência nacional de grande número de reprovação e abandono no 1º ano, com queda no 2º e no 3º ano. As taxas de insucesso no ano de 2016 são inferiores à média Brasil rede pública ano de 2015. No entanto, precisamos considerar que a cidade de São Paulo possui índices de escolaridade positivos (BRASIL, 2017) e compará-la com números Brasil é lavá-la a defrontar-se com municípios com desafios de escolarização muito maiores.

Considerando-se todos os estudantes das Emefm, 77,41% concluíram o ano em 2016 e 70,88% foram aprovados. Realizando o recorte da população preta/parda, temos o total de 906 estudantes. 710 (78,4%) concluíram o ano de 2016 e 637 (70,1%) foram aprovados. Em relação às categorias Amarela, Indígena, Branca e Não declarada somadas, temos: 1.711 estudantes. 1316 (76,9%) concluíram e 1218 (71,1%) foram aprovados. Esses números indicam índice de aprovação levemente superior para as categorias preta/parda somadas em relação a todas as categorias e levemente inferior às categorias Amarela, Indígena, Branca e Não declarada somadas.

Conforme vimos, as taxas de reprovação e de abandono no 1º das Emefm são mais altas do que nas séries seguintes do ensino médio. Essa tendência ocorre no Brasil ao menos há duas décadas e pode ser verificada nos dados que trazemos do período de 1991 a 2004 e de 2011. Segundo dados do Mec/Inep/Deed (Brasil, 2013), na 1º série do ensino médio, a taxa de reprovação era de 18% em 2011; 11,8 % para a 2ª série; 7,5% para a 3ª série; 4,2% para a 4ª série e 10% para não seriada. As taxas de abandono, também do ensino médio na rede nacional, de 11,8% na 1ª série, de 8,8% na 2ª série, de 7% na 3ª série, de 7,5% na 4ª série e 10,6% não seriada. “Há uma maioria de matrículas concentrada na 1ª série, e elas diminuem progressivamente na 2ª e 3ª séries, evidenciando a existência da repetência e do abandono escolar.” (CORTI, 2016). Essas afirmações podem ser confirmadas na Tabela 9, que descreve os dados de matrícula de 1991 a 2004. Apesar de não estarem dentro do recorte histórico estudado (que tem 2016 como ano base, mas no detalhamento das trajetórias escolares perpassa-se de 2011 a 2018), indicam tendências e são relevantes para se estabelecer comparação com o período pesquisado.

Tabela 9 – Evolução das matrículas do ensino médio, estado de São Paulo, em todas as redes, por série

Anos	1º ano		2º ano		3º ano		Total
	N.	%	N.	%	N.	%	
1991	492.621	47,7	313.013	30,3	226.715	22	1.032.249
1992	547.306	48,2	343.166	30,2	244.688	21,5	1.135.160
1993	597.251	47,3	385,728	30,6	278,820	22,1	1.135.160
1994	652.249	46,5	433.365	30,9	317.176	22,6	1.402.790
1995	721.405	45,7	486.837	31,2	360.697	23,1	1.559.939
1996	731.959	45	511.897	31,5	383.166	23,5	1.627.022
1997	777.073	43,8	564.632	31,8	430.653	24,3	1.772.358
1998	740.127	39,4	641.434	34,1	496.265	26,4	1.877.826
1999	782.626	39,1	642.378	32,1	576.900	28,8	2.001.904
2000	803.920	39,4	664.034	32,5	573.304	28,1	2.041.258
2001	777.484	38,6	662.891	32,9	572.524	28,4	2.012.899
2002	794,189	38,7	670.763	32,7	586.082	28,6	2.051.034
2003	807.638	38,8	681.851	32,7	592.689	28,5	2.082.178
2004	761.359	37,4	679.121	33,4	593.687	29,2	2.034.167

Fonte: Corti (2016).

Observemos os números de matrículas nas 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio de 1991 a 2004 no estado de São Paulo. Em 1991, 47,7% das matrículas do ensino médio estavam concentradas no 1º ano, seguidas por 30,3% para o 2º ano e 22% para o 3º ano. Uma grande mudança se nota em 1998, quando as matrículas para o 1º ano saem da casa dos 40% e a diferença entre o 1º e o 2º ano passam a ser de cem mil matrículas. No ano de 2004 há ainda maior proximidade entre o número de matrículas.

A tabela 9, apesar de trazer dados de 2004, ainda reflete-se no Gráfico 1, com dados de 2015, onde o cume do insucesso escolar se encontra no 1º ano do ensino médio. Dito isso, o grande desafio do ensino médio que se evidencia, há mais de duas décadas, é a superação da reprovação e do abandono no 1º ano e a permanência de seu público até o final do 3º ano.

À guisa de comparação, observemos as porcentagens de matrícula nas Emefm, em 2016. Os 1ºs anos possuíam 36,7% das matrículas; os 2ºs anos com 31,7% das matrículas e os 3ºs anos com 26,7%. Notemos que, apesar da Tabela 9 e do Gráfico 1 possuírem 12 anos de

diferença, os desafios de reduzir a reprovação e a evasão dos 1ºs anos e efetivar a permanência dos estudantes durante todo o ensino médio ainda permanecem. Buscando o mesmo registro no público-alvo da educação especial, temos surpresas: 30,5 % para os 1ºs anos, 29,1% para os 2ºs anos e 40,2% para os 3ºs anos. É preciso esclarecer, contudo, que o número de estudantes incluídos é bastante distinto de um número geral e que o público-alvo da educação especial guarda particularidades que podem fazer seu número variar, como distorção idade/série muito maior, restrições mais complexas de acesso ao ensino médio e particularidades das deficiências, TGD e AH/SD.

Concluimos esse subcapítulo tratando do turno de frequência das Emefm:

Referindo-nos a todos os estudantes das Emefm, frequentam predominantemente o turno noturno (47,2%), sendo seguido pelo matutino (47,8%) e pelo vespertino (2,4%) (SÃO PAULO, 2017d). Trazendo números do ensino médio turno Brasil - 2016, temos que 22,4% estudam no período noturno (BRASIL, 2017). Assim, podemos dizer que o ensino médio na RME-SP é predominantemente noturno, com porcentagem duas vezes maior ao que se observa na média das escolas do país para a mesma etapa. Essa informação será importante para as discussões que faremos mais adiante, quando trataremos da distorção idade-série e nos valeremos dos estudos sobre a juventude do Capítulo 5, refletindo sobre o jovem que trabalha. Já as matrículas do público-alvo da educação especial se dividem em: turno noturno (47,2%), sendo seguido pelo vespertino (30,5%) e matutino (22,2%).

A reprovação e o abandono, tratadas nesse subcapítulo, geram taxas de distorção idade-série, que é outra questão formulada nas perguntas desta pesquisa e sobre a qual nos aprofundaremos em continuidade.

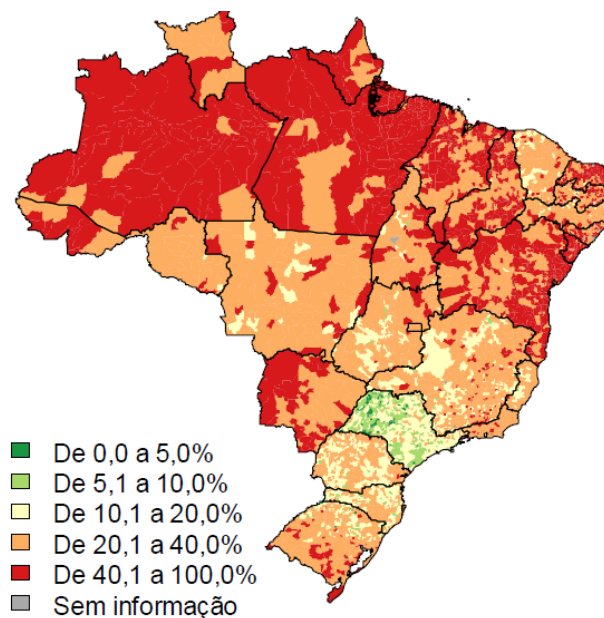
6.5 O persistente problema da distorção idade-série na educação básica brasileira

O índice total de distorção idade/série (para o público-alvo da educação especial das Emefm) é de 63,8%. Dos 51 que concluíram o ano letivo de 2016, 33 (64,7%) têm distorção idade/série. Dos 21 estudantes público-alvo da educação especial que não concluíram, seja porque foram transferidos ou remanejados de turma, 13 (62%) têm distorção idade-série, número ainda inferior aos que concluíram.

Em continuidade traremos percentuais de distorção idade-série nos municípios brasileiros. Logo após apresentaremos os números das Emefm e por fim realizaremos alguns apontamentos.

Acompanhemos o Mapa 2, a seguir, para observar a porcentagem de distorção idade-série nos municípios brasileiros.

Mapa 2 - Taxa de distorção idade-série – Brasil – 2016



Fonte: Brasil, 2017.

Notemos que na região Norte predomina a distorção idade/série cor vermelha, de 40,1 a 100,0%, seguida pela cor laranja, de 20,1% a 40,0%. A região Nordeste parece equilibrar-se entre as cores vermelha e laranja, com leve predomínio para a coloração laranja, com distorção de 20,1% a 40,1%. Exceção feita ao estado do Ceará, no qual predomina a coloração laranja, com distorção de 20,1% a 40,1%, seguida por municípios com a coloração bege, com distorção de 10,1 a 20,0%, e alguns municípios, sendo a minoria, em coloração vermelha, com distorção de 40,1 a 100,0%. Pernambuco é o estado nordestino com a melhor posição, depois do Ceará, com predomínio da coloração laranja. Na região Centro-Oeste, a coloração laranja é a predominante, com distorção idade/série de 20,1% a 40,1%. O estado de Goiás se destaca com as menores taxas de distorção, seguido por Mato-Grosso. Somente uma microrregião de Tocantins possui municípios sem informação de distorção idade/série. Na região Sul, a coloração laranja (distorção idade/série de 20,1% a 40,1%) e a bege (10,1 a 20,0%) parecem se equiparar, ficando Rio Grande do Sul na retaguarda. E, por fim, a região Sudeste, com as menores taxas de distorção idade-série do país, tendo como protagonista o estado de São Paulo, onde a coloração verde claro (distorção idade-série de 5,1 a 10,0%)

parece equilibrar-se com a bege (distorção idade-série de 10,1 a 20,0%), havendo ainda alguns poucos municípios com a coloração laranja (distorção idade/série de 20,1% a 40,1%) e verde escuro (distorção idade-série de 0,0% a 5,0%).

Diante da diversidade de realidades que os números demonstram, procurar a média de distorção idade-série Brasil nos traria um dado com representatividade muito discutível. Não obstante, há possibilidade de refinar os números e checar realidades semelhantes. A taxa de distorção idade-série Brasil para localização urbana é de 23,4% em 2015, enquanto as Emefm da RME-SP possuem 17%, em denominação urbana. Os números ficam mais gritantes quando comparamos brancos Brasil total 2015 (urbano e rural, ambos os sexos) 17,9% e negros (pretos e pardos) 29% (BRASIL, 2017). O que demonstra que a grandeza do Brasil guarda complexidades gigantescas, onde a desigualdade racial viceja.

O estado de São Paulo se destaca no país, com as menores taxas de distorção idade/série.

Veremos, adiante, o que os Dados abertos da RME-SP nos apresentam.

Os Dados abertos não trazem números objetivos de distorção idade/série, mas somente a idade dos estudantes. Com esse número, o pesquisador aplicou o conceito de distorção idade/série do INEP (BRASIL, 2016) para descobrir quantos estavam fora do corte de distorção idade/série. Ou seja, quais estavam atrasados dois anos ou mais. Em seguida, verificamos se a população autodeclarada preta/parda somadas possuíam diferenças notáveis em relação à porcentagem geral, que envolve também a cor ou raça branca, indígena, amarela e Não declarada. Por fim, destacamos a porcentagem de matrículas para os diferentes turnos.

Com respeito a frequentar o ensino médio fora do corte de distorção idade-série nas Emefm, temos:

1ºs anos: do total de 1024 estudantes, 823 se matricularam em 2016 com 14, 15 e 16 anos (idades fora do corte de distorção idade-série), correspondendo a 80,4%. Distorção idade-série de 19,6%. Desse total, estuda pela manhã: 10,5%, pela tarde: 1,7% e pela noite: 7,3%.

Dos 1ºs anos, 367 declararam-se de cor ou raça parda/preta. 293 possuíam 14, 15 e 16 anos em 2016 (idades fora do corte de distorção idade-série), correspondendo a 79,8%. Distorção idade-série de 20,2%.

2ºs anos: do total de 858 estudantes, 717 se matricularam em 2016 com 15, 16 e 17 anos (idades fora do corte de distorção idade-série), correspondendo a 83,6%. Distorção idade-série de 16,4%.

Dos 2ºs anos, 297 declararam-se de cor ou raça parda/preta. 248 possuíam 15, 16 e 17 anos em 2016 (idades fora do corte de distorção idade-série), correspondendo a 83,5%. Distorção idade-série de 16,5%.

3ºs anos: do total de 719 estudantes, 623 se matricularam em 2016 com 16, 17 e 18 anos (idades fora do corte de distorção idade-série), correspondendo a 86,6%. Distorção idade-série de 13,2%. Destes, estudam pela manhã: 5%; pela tarde: 1,3% e pela noite: 6,8%.

Dos 3ºs anos, 241 declararam-se de cor ou raça parda/preta. 210 possuíam 16, 17 e 18 anos em 2016 (idades fora do corte de distorção idade-série), correspondendo a 83,4%. Distorção idade-série de 16,6%.

Tirando-se uma média geral, em 2016, 82,9% dos estudantes das Emefm estavam matriculados fora do corte da distorção idade/série. Isso significa que 17% desses estudantes possuíam distorção idade/série, taxa superior à média do Estado de São Paulo, que é de 12,2% (o estado com o menor índice do país). Quando consideramos a cor ou raça preta e parda, o índice sobe um pouco, 17,8%. Dessa forma, podemos concluir que a distorção idade-série para as categorias preta e parda é superior à porcentagem geral.

Uma possível explicação inicial para o fato de a distorção idade-série ser superior nas Emefm em relação ao Estado de São Paulo pode se relacionar com a predominância do turno noturno (47,2%), tendo inclusive duas vezes mais esse turno do que a média Brasil para a etapa (22,4% no ano de 2016). O turno noturno é o preferível para o jovem que trabalha. E como já foi citado no Capítulo 4 – “Discussões sobre as representações da juventude e seus dados como subsídio para as políticas públicas de ensino médio”, as condições do estudante que trabalha são mais complexas do que para o que apenas estuda (PEREGRINO; PINHEIRO; SOUZA, 2018). Possivelmente o recorte turno noturno apresente uma porcentagem maior de jovens e juventude que trabalham.

Realizamos uma verificação do percentual de distorção idade-série nos diferentes turnos nas Emefm. Para os 2ºs e 3ºs anos, verificou-se uma porcentagem mais acentuada de distorção idade-série para as matrículas no período noturno. Os 1º anistas aparecem com porcentagem maior no turno vespertino. E o 4ºs anos têm três casos de distorção idade-série localizados no período matutino. Considerando a totalidade das matrículas, encontramos maior porcentagem de distorção idade-série nas matrículas do período noturno.

Do total de estudantes das Emefm, 1075 (41%) têm entre 17 e 18 anos. Esse dado em si já nos traz indícios de que se trata de uma população com porcentagem representativa de, além de estudar, trabalhar. 211 (8%) deles têm 19 anos ou mais. Em 2014, a porcentagem dos jovens brasileiros de 17 anos que trabalhavam era de 40% para o sexo masculino e de 30%

para o sexo feminino. Quanto mais a idade avança, após os 17, mais se trabalha e menos se estuda. Para os jovens do sexo masculino de 19 anos (em 2014), mais de 60% só trabalhavam. Analisando-se ainda 2014, tomando-se jovens homens de 25 a 29 anos, apenas 20% deles apenas estudavam. Para as jovens mulheres, a modificação é pequena: aos 17 anos mais de 70% somente estudam (diferença de dez pontos percentuais em relação aos homens); com 19 anos, mais de 50% apenas estudam e, dos 25 aos 29, somente 30% apenas estudam (PEREGRINO; PINHEIRO; SOUZA, 2018). Esses dados indicam que, além da frequência predominante no turno noturno, a idade dessa população e possivelmente sua relação com o trabalho podem ter influenciado nas taxas de distorção idade-série.

Tratando de nosso corpus de pesquisa, dos 72 estudantes público-alvo da educação especial, 39 são do sexo masculino. Destes, 20 deles têm 19 anos ou mais. Ou seja, mais de 50% do público está na faixa etária do fim da moratória juvenil, em que, segundo apontamos anteriormente, 60% apenas trabalhavam em 2014. Dos 72 estudantes público-alvo da educação especial, 33 são do sexo feminino. Destas, 17 possuem 19 anos ou mais. Assim como para o público masculino, temos mais de 50% das mulheres na faixa etária em que mais se trabalha do que estuda. Acompanhando a trajetória desses estudantes, descobrimos que apenas 46 (64%) deles conseguiram concluir o ensino médio na RME-SP em três anos. Possivelmente a faixa etária e a necessidade de trabalhar podem ter influenciado nesse resultado.

Para concluir essa etapa de descrição geral do ensino médio paulistano, visualizemos os dados nas outras modalidades de ensino médio.

A seguir trataremos do da frequência ao AEE do público-alvo da educação especial das Emefm.

6.6 Índices do atendimento educacional especializado

Tratando do AEE de todos os 72 estudantes, realizamos investigação no site de acesso restrito Escola Online EOL e organizamos as informações em uma tabela. Aproveitando as discussões anteriores sobre cor ou raça, ordenamo-na com esse recorte.

Tabela 10 – Frequência ao AEE público-alvo da educação especial das Emefm (2011-2018)

Matrícula no AEE	Todos 72	Branca 38	Parda e Preta 24	Não declarada 10
Nenhum ano	28 (39%)	13 (34,2%)	11 (48,8%)	04 (40%)
Um ano	26 (36%)	16 (42,1%)	08 (33,3%)	02 (20%)
Dois anos	7 (9,7%)	03 (7,9%)	03 (12,5%)	01 (10%)
Três anos	9 (12,5%)	4 (10,5%)	02 (8,3%)	03 (30%)
Quatro anos	2 (2,8%)	2 (5,3%)	0	0

Fonte: Extraída e adaptada de São Paulo (2017d).

Com respeito à frequência ao AEE por cor ou raça, todas as categorias têm a maior porcentagem sem nenhum ano de AEE. Notamos maior participação da categoria branca por um ano, três anos e quatro anos. Descrevendo numericamente as categorias parda e preta somadas, temos: total de 24, dos quais 11 (45,8%) não tiveram nem mesmo um ano de AEE. 08 (33,3%) frequentaram o AEE por um ano. 03 (12,5%) frequentaram AEE por dois anos e 02 (8,3%) frequentaram AEE por 3 anos. A categoria parda /preta possui porcentagem maior de frequência ao AEE por dois anos, mas porcentagem inferior com um, três e quatro anos, comparada à categoria branca. De toda forma, a categoria branca possui porcentagem superior de frequência ao AEE em três das quatro categorias elencadas. Possivelmente questões sociais e raciais se antepõem à frequência ao AEE da categoria parda/preta. A categoria Não declarada possui a maior participação percentual na frequência do AEE por três anos comparada às outras categorias. A matrícula e a participação nos programas de AEE têm um impacto significativo sobre os anos de defasagem idade-série do público-alvo da educação especial (SALVINI; PONTES; RODRIGUES; SILVA, 2018).

Esclarecemos que realizamos busca do serviço de AEE do 9º ao 3º ano para os 72 estudantes com matrícula na educação especial em 2016 nas Emefm. Parte dos estudantes estava matriculada em Emebs no ano anterior ao 1º ano do ensino médio, para os quais não se aplica serviço de AEE. No subcapítulo “População com surdez severa” trataremos das particularidades desse público.

Além da descrição dos serviços de AEE por quantidade de anos e recorte de cor ou raça, descrevemos a porcentagem presente em cada um dos anos estudados, 1º, 2º e 3º, no período de 2011 a 2018. A descrição detalhada será explicitada mais adiante, quando detalharemos peculiaridades de cada ano do ensino médio de 2016.

De modo a se ter uma ideia da organização geral das trajetórias do público-alvo da educação especial nas Emefm, que serão explicitadas, a seguir, observemos a Tabela 11.

Nessa Tabela estão dispostas as categorias, à esquerda, e o rendimento escolar em colunas, à direita. Este foi acrescido de numerais que representam a quantidade de registros de matrícula que lograram o respectivo rendimento. A coluna Conclusão foi explicitada para que se visualize quantos cumpriram o ano letivo, independente de serem aprovados ou não. A coluna Transferência, embora não constasse nas perguntas desta pesquisa, foi acrescentada devido à quantidade de estudantes que se transferiram.

Em linhas gerais, observamos que a transferência foi a principal causa de saída da RME-SP, com destaque para as categorias deficiência física não cadeirante (45,5%), deficiência múltipla (37,5%) e surdez severa (24%). Outras pesquisas poderão averiguar para quais redes de ensino migraram e se houve conseqüente evasão. Notamos que a reprovação e a evasão truncam o fluxo escolar normal dos estudantes, com peso maior daquela, estando concentrada nas categorias deficiência física não cadeirante (36,4% de reprovação e 9% de evasão) e surdez severa (13,8% de reprovação e 3,4% de evasão)

Tabela 11 – Organização das trajetórias do público-alvo da educação especial das Emefm na RME-SP (2013-2018)

Categorias	Conclusão (160)									Aprovação (151)									Reprovação (9)									Abandono (1)									Evasão (6)									Transferência (19)								
	13	14	15	16	17	18	13	14	15	16	17	18	13	14	15	16	17	18	13	14	15	16	17	18	13	14	15	16	17	18	13	14	15	16	17	18																		
De 2013 a 2018:	13	14	15	16	17	18	13	14	15	16	17	18	13	14	15	16	17	18	13	14	15	16	17	18	13	14	15	16	17	18	13	14	15	16	17	18																		
AH/SD																																																						
Síndrome de Asperger	1	1	1	1			1	1	1	1																																												
Autismo	1	1	1	1			1	1	1	1																																												
Surdez leve	2	4	3	1	1		2	3	3	1	1																										2																	
Surdez severa	2	15	24	22	10	2	1	13	23	22	10	2	1	2	1																						7																	
Deficiência intelectual																																					1																	
Baixa visão																																																						
Surdocegueira																																																						
Deficiência múltipla																																					1																	
Deficiência física não cadeirante	2	5	6	8			2	1	4	5	8	2	1	1	1																					3																		
Deficiência física cadeirante																																					1																	

Fonte: Adaptado de São Paulo (2017d; 2018).

Percentualmente, surdez leve teve 20% de reprovação e 40% de transferência. Deficiência intelectual possuía 20% de evasão e 10% de transferência. Autismo, com duas matrículas apenas, teve 50% de evasão. Esse aspecto coaduna com dados nacionais (BRASIL, 2017), para os quais a presença do autismo no ensino médio é ínfima.

A deficiência física não cadeirante despontou com o maior percentual de reprovação. Curiosamente, é uma das categorias com menor comprometimento intelectual, o que causa estranhamento o alto índice de reprovação escolar. Verificando a distorção idade-série, temos o percentual de 54,5%, número que é ainda inferior ao dos demais 72 estudantes. Nesse caso, somente uma investigação de campo que averiguasse a história de vida de cada sujeito poderia esclarecer a interrupção de fluxo dessas matrículas.

A seguir, a descrição detalhada das matrículas do público elegível da educação especial para cada ano do ensino médio paulistano.

6.7 Descrição detalhada do público-alvo da educação especial no 3º ano do ensino médio das Emefm da RME-SP: o único caso de AH/SD

Havia 29 estudantes público-alvo da educação especial matriculados no 3º ano em 2016, os quais estavam distribuídos em 06 Emefm: 13 na Emefm Guiomar Cabral: 11 com surdez severa, 01 com deficiência intelectual e 01 com deficiência física não cadeirante. 10 na Emefm Antonio Sampaio: 02 com surdez severa, 01 com surdez leve, 03 com deficiência múltipla: sendo 01 com deficiência física cadeirante, 01 com deficiência física não cadeirante e surdez severa, 01 com surdez severa e deficiência intelectual. 02 com deficiência física não cadeirante, 01 com autismo, 01 com síndrome de Asperger. Na Emefm Linneu Prestes, 01 com surdez leve e 02 com deficiência intelectual e na Emefm Rubens Paiva, 01 com deficiência intelectual. Apenas 01 na Emefm Darcy Ribeiro, com deficiência física não cadeirante. Somente 01 com autismo na Emefm Derville Allegretti. A quantidade de estudantes em cada escola e por ano podem ser verificadas na Tabela 5.

Dois Emefm, Guiomar Cabral e Vereador Antonio Sampaio, concentram o maior número de matrículas, havendo, por outro lado, duas Emefm sem nenhum estudante e três com apenas 01 estudante cada. Das 29 matrículas, 23 (79,3%) estão concentradas na zona Norte da cidade. A Emefm Guiomar Cabral possuía, em 2016, três turmas de 3ºs anos, com turmas de 15 e de 20 alunos. O público alvo chegava a 25% do total (SÃO PAULO, 2017d). A Emefm Vereador Antonio Sampaio possuía duas turmas de 3ºs anos em 2016, com 44

matrículas no total. 22,7% era público da educação especial. Entretanto, quando destacamos outra escola, como a Emefm Derville Allegrette, que tinha sete turmas de 3º ano, mas apenas 01(0,05%) estudante com autismo, ou então a Emefm Linneu Prestes, com quatro turmas de 3º ano, mas apenas 03 (3%) estudantes com deficiência (SÃO PAULO, 2017a e 2017d), notamos que a distribuição do público-alvo da educação especial era desigual.

Do total de 29 estudantes, 15 (51,7%) são do sexo masculino e 14 (48,2%) são do sexo feminino. 16 (55,1%) deles estão declarados na cor ou raça branca e 11 (37,9%) são das categorias preta e parda somadas. 02 (6,7%) para Não declarada. 13 (44,8%) estão classificados com surdez severa, 02 (6,7%) com surdez leve; 04 (13,8%) com deficiência física não cadeirante; 04 (13,8%) com deficiência intelectual; 03 (10,3%) com deficiência múltipla: sendo 01 (3,4%) com deficiência física cadeirante, 01 (3,4%) com deficiência física não cadeirante e surdez severa, 01 (3,4%) com surdez severa e deficiência intelectual; 01 (3,4%) com altas habilidades/superdotação, 01 (3,4%) com autismo, 01 (3,4%) com síndrome de Asperger.

A trajetória do único estudante com AH/SD é representativa para a literatura da área. Permaneceu um ano a mais do que o comum na EMEI e ingressou na Emef Profº Noe Azevedo da RME-SP com um ano de atraso. Do 5º ano ele foi reclassificado para o 9º ano, fenômeno reconhecido pela literatura da área como aceleração, que se trata de uma estratégia educacional que procura atender algumas necessidades educacionais dessa população.

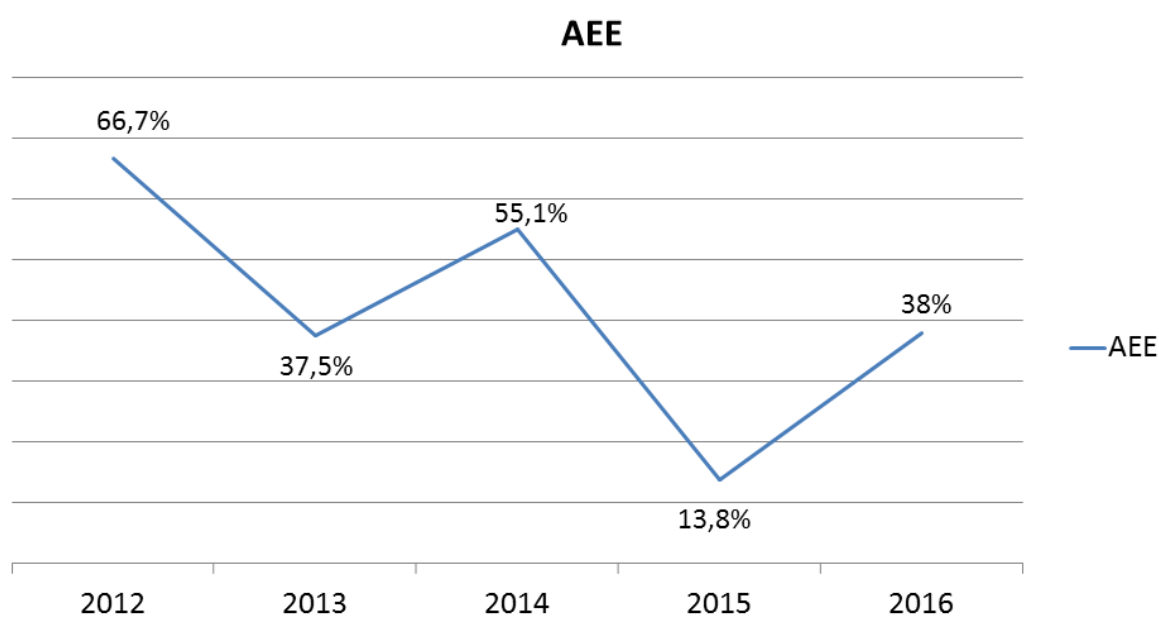
A aceleração pode proporcionar maior harmonia entre o potencial e a produtividade do educando, satisfação no aprendizado, além de significar economia de recursos educacionais tanto para o Estado como para a família, embora muitos educadores e famílias manifestem resistência a essa prática (MAIA-PINTO, 2012).

No ano de 2012, com apenas 10 anos, o estudante começou a frequentar o AEE e se matriculou em oito atividades complementares: xadrez, basquete, natação, flauta, teoria musical, violão, artes plásticas e handebol. Consta como desistente apenas em basquete e violão. Em 2013 dá continuidade aos cursos de flauta, teoria musical e violão e se matricula em mais três: Tecnologia Informação Comunicação, Esporte Luta Kung-Fu e Atividades desportivas. Ao fim, somente consta como desistente no curso Tecnologia Informação Comunicação. A multiplicidade de interesses e grande energia são considerados indicadores de superdotação (PÉREZ, 2003). Esses registros do histórico do estudante evidenciam a necessidade de ofertar diferentes oportunidades de aprendizado aos estudantes, para que possam se desenvolver em diferentes áreas.

Considerando os registros encontrados, dos 29 estudantes dos 3ºs anos, 11 (38%) estavam matriculados no atendimento educacional especializado em 2016. Além do ano de 2016, mapeamos as trajetórias dos anos anteriores para descobrir o acesso ao AEE desde o último ano do ensino fundamental. No ano de 2015, 28 desses alunos constavam no 2º ano na RME-SP, 01 deles estava sem registro e apenas 04 (13,8%) estavam matriculados no AEE. Em 2014, quando estavam no 1º ano, os mesmos 28 permaneciam matriculados, mas 16 (55,1%) estudantes recebiam o serviço de AEE.

Em 2013 o cenário é bastante distinto: 12 estudantes se encontravam matriculados em 9ºs anos de escola comum da RME-SP, 13 frequentavam escolas municipais de educação bilíngue para surdos, 03 estavam no 1º ano do ensino médio na RME-SP e para 01 não havia registro. Destes, 06 (37,5% - porcentagem aplicada somente aos estudantes da escola comum) se encontravam matriculados no AEE. Um dos estudantes da escola bilíngue sai da RME-SP em 2014 e somente retorna em 2016, com matrícula no 3º ano. Já os 03 estudantes que estavam no 1º ano em 2013, no ano anterior 02 se encontravam no 9º ano da RME-SP e 01 estava no Cieja. 02 (66,7%) deles tinham acesso ao AEE. Esses dados estão representados no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Público-alvo da educação especial dos 3ºs anos das Emefm em 2016- Percentual de matrícula no AEE



Fonte: São Paulo, 2017d, elaborado pelo autor.

Assim, tratando de matrícula no AEE, temos os números sequenciais de 66,7% para 2012, 37,5% em 2013, 55,1% em 2014, 13,8% em 2015 e 38% em 2016. Os dados de 2012 são pouco representativos, pois havia apenas 03 estudantes. O número de 37,5% para 2013 é razoável, embora 13 dos 28 alunos estivessem em escolas de educação bilíngue, para as quais o serviço de AEE não se aplica. A porcentagem de frequência ao AEE em 2013 e 2016 era muito próxima. 2014 é o ano mais positivo para acesso ao AEE (55,1%), conquanto 2015 tem a pior porcentagem (13,8). Não encontramos dados ou fatos para explicar essas diferenças, mas a flutuação de matrículas no AEE de um ano para o outro pode representar a fragilidade de oferta ou de acesso a esse serviço. Pesquisas apontam que a matrícula e a participação nos programas de AEE têm um impacto significativo sobre a defasagem escolar do público-alvo da educação especial (SALVINI; PONTES; RODRIGUES; SILVA, 2018).

Com respeito à síntese dos resultados do ano de 2016 para o 3º ano, temos: 27 o concluíram e foram aprovados (93%), há 01 (3,4%) para o qual consta transferido, 01 (3,4%) caso de evasão, nenhuma reprovação e nenhum registro de abandono. A alta promoção nesse ano acompanha os dados nacionais já citados.

Dos 29 estudantes matriculados, 19 (70,3%) têm distorção idade-série. Dos 08 que não possuem distorção idade-série, 05 (62,5%) são autodeclarados brancos.

6.8 Descrição detalhada do público-alvo da educação especial matriculado no 2º ano do ensino médio nas Emefm da RME-SP: a única matrícula de surdocegueira

Como demonstrado na Tabela 5, os 21 estudantes matriculados no 2º ano em 2016 estavam distribuídos em sua maioria nas Emefm Guiomar Cabral e Emefm Vereador Antonio Sampaio, com 07 matrículas cada. Em segunda posição a Emefm Oswaldo Aranha se assoma com o número de 02 matrículas para esse ano e as demais Emefm com apenas 01 matrícula cada. Com matrículas concentradas nas duas Emefm da zona Norte, seguidas pela Emefm da zona Leste, os 2ºs anos acompanham coincidentemente os percentuais das 72 matrículas de 2016.

A matrícula da educação especial correspondia a menos de 0,1% para as turmas de ensino médio nas Emefm Derville Allegretti, Linneu Prestes, Antonio Alves Veríssimo, Rubens Paiva, Oswaldo Aranha e Darcy Ribeiro. E chegava a 11,2% para as turmas de 2ºs anos da Emefm Guiomar e 16,1% para Emefm Vereador Antonio Sampaio (SÃO PAULO, 2017a e 2017d). Notamos que a distribuição do público-alvo da educação especial nas Emefm é bastante desigual.

Com respeito à distribuição por sexo, 13 (61,9%) são do sexo masculino e 08 (38,1%) são do sexo feminino. 12 (57,1%) são da cor ou raça branca e 04 (19%) são da cor ou raça preta e parda somadas e 05 (23,8%) Não declarada. Há predomínio da cor ou raça branca, como nos dados nacionais (PEREIRA, 2013), mas chama bastante a atenção a superioridade da categoria Não declarada sobre a preta e a parda.

Os 21 estudantes matriculados no 2º ano em 2016 estavam classificados nas seguintes categorias: 10 (47,6%) com surdez severa, 02 (9,5%) com surdez leve, 03 (14,3%) com deficiência física não cadeirante, 01 (4,7%) com deficiência física cadeirante, 02 (9,5%) com deficiência múltipla, dos quais 01 (4,7%) com surdez severa e 01 (4,7%) com surdez severa, baixa visão e deficiência física não cadeirante. 01 (4,7%) com baixa visão, 01 (4,7%) com surdocegueira e 01 (4,7%) com deficiência intelectual. Em suma, mais da metade estava classificada na categoria surdez severa e 05 com deficiência física, associadas ou não a outras deficiências. Um retrato parecido com a totalidade das 72 matrículas.

Do total, 14 (66,7%) possuíam distorção idade-série.

06 (28%) estavam matriculados no atendimento educacional especializado em 2016. 05 (33,3%), do total de 15, estavam matriculados no atendimento educacional especializado em 2017. Em 2015, do total de 21, apenas 04 (19%) estavam matriculados no AEE. Em 2014, dos 21 estudantes, 03 estavam matriculados no ensino médio e 10 estavam matriculados em Emebs. Assim, apenas 11 tinham direito ao AEE, sendo que 04 (36,4%) o frequentavam. Retornamos a 2013 para acompanhar os 03 estudantes, quando 01 estava matriculado em Emebs e dois estavam no ensino médio. 01 (50%) deles frequentava o AEE. Retrocedemos ainda para 2012, onde encontramos uma matrícula no ensino médio e outra no 9º ano – ambas (100%) frequentavam AEE. Tivemos de voltar para 2011, onde encontramos uma matrícula em Emebs, para a qual não se aplica serviço de AEE. Assim, de 2011 a 2017, temos as seguintes porcentagens para matrículas no AEE: 2011: 0%; 2012: 100%; 2013: 50%; 2014: 36,4%; 2015: 19%; 2016: 28%; 2017: 33,3%.

Realizando um panorama dos resultados finais de 2016, temos: não houve reprovação, evasão ou abandono. 06 (28,7%) foram transferidos e 15 (71,4%) foram aprovados para o 3º ano em 2017. Desses 15 do 3º ano de 2017, 08 (53,3%) são do sexo masculino e 07 (46,7%) são do sexo feminino. 08 (53,3%) são de cor ou raça branca e 04 (26,7%) de cor ou raça preta e parda somadas e 03 (20%) Não declarada. Notamos que não houve grandes alterações quanto a predominância do sexo masculino e da cor ou raça branca.

Verificando as categorias dos que acessaram o 3º ano em 2017, encontramos: 08 (53,3%) estavam classificados com surdez severa, dois com deficiência múltipla – dos quais,

01 (4,8%) com surdez severa e baixa visão e 01 (4,8%) com surdez severa e deficiência física não cadeirante. 02 (13,3%) com deficiência física não cadeirante, 01 (6,7%) com baixa visão, 01 (6,7%) com surdez leve e 01 (6,7%) com surdocegueira. Dois destaques neste ponto são importantes, sendo um deles a conclusão do ensino médio pelo único estudante (dos 72) com surdocegueira:

Advindo de Emebs, o estudante surdocego estava matriculado no 2º ano em 2016 e concluiu o ensino médio na RME-SP em 2017. Embora tivesse distorção idade-série, concluiu a etapa sem interrupções, em três anos. Além disso, não constava registro de matrícula no AEE em nenhum dos anos. Estudos futuros poderão acompanhar a trajetória desse educando, esclarecendo: a) a veracidade de seu diagnóstico; b) como foi sua aprovação sem acesso ao AEE; c) se possuía ou não intérprete e d) houve interlocução com a instituição Ahimsa, especializada em surdocegueira e conveniada com a RME-SP para sua promoção?

Dito isso, partamos para os resultados finais:

Dos 15 estudantes matriculados no 3º ano em 2017: sobre 02 (9,5%) constava a informação transferido; para 01 (4,7%) havia registro de falecimento; nenhum foi reprovado, nenhuma evasão e não houve abandono; apenas 12 (57%), dos 21 matriculados em 2016, concluíram o ensino médio na Rede municipal de ensino de São Paulo em 2017.

Vamos descrever, a seguir, a situação das matrículas dos 1ºs anos nas Emefm em 2016.

6.9 Descrição detalhada do público-alvo da educação especial matriculado no 1º ano do ensino médio nas Emefm da RME-SP: apenas 32% concluíram o ensino médio.

De acordo com a Tabela 5, as escolas que mais têm matrículas nos 1ºs anos são Emefm Guiomar Cabral, com 07 (8,4%), seguida por Emefm Vereador Antonio Sampaio e Emefm Rubens Paiva, com 05 (7,7%) matrículas cada. Na terceira posição encontram-se empatadas as Emefm Antonio Alves Veríssimo (2,2%) e Profº Derville Allegrette (0,1%), com 02 estudantes. A Emefm Linneu Prestes tem 01 (0,1%) e a Emefm Darcy Ribeiro e Oswaldo Aranha, nenhum. Destacamos, entre parêntesis, a porcentagem do público-alvo da educação especial matriculada nos 1º anos em cada escola. Esse número é o resultado da divisão do total de estudantes matriculados em 2016 no 1º ano e dividido pelo número total de estudantes (SÃO PAULO, 2017a e 2017d).

Dos 22 que estavam matriculados no 1º ano em 2016, 11 (50%) são do sexo masculino e 10 (45,4%) do sexo feminino. 10 (45,4%) estavam declarados na cor ou raça branca, 09

(42,8%) na cor ou raça parda e 03 (14,3%) classificados na Não declarada. Como vemos, nos 1^{os} anos a cor ou raça branca quase se iguala à parda e o percentual Não declaradas é de 1/3 da parda. Nesse caso há uma aproximação aos dados nacionais já citados.

Com respeito às categorias, 05 (22,7%) estavam classificados com deficiência intelectual, 06 (27,2%) com surdez severa e 01 (4,5%) com surdez leve. 03 (14,3%) com deficiência múltipla - dos quais, 01 (4,5%) com deficiência física/cadeirante, 01 (4,5%) sem descrição e outro com surdez severa; 04 (19%) com deficiência física não cadeirante, 01 (4,5%) com autismo e 01 (4,5%) com síndrome de Asperger. Apenas 06 (27,2%) estavam matriculados no atendimento educacional especializado em 2016.

Do total de 22 estudantes, 13 (59%) tinham distorção idade-série. 09 (40,9%) concluíram e foram aprovados para o 2^o ano, 09 (40,9%) foram transferidos – sendo 06 deles com surdez severa; houve 03 (13,6%) casos de evasão; 01 foi reclassificado para o 2^o ano, tendo-o concluído; nenhum foi reprovado e não houve nenhum abandono. Por fim, foram 10 estudantes promovidos para 2017, sendo 09 para o 2^o ano e 01 para o 3^o ano. Desse total, 06 (60%) são do sexo masculino e 04 (40%) do feminino. 05 (50%) são da cor ou raça branca, 04 (40%) da cor ou raça parda e 01 (10%), Não declarada. 03 estavam classificados com deficiência física não cadeirante, 03 com deficiência intelectual, 02 com deficiência múltipla, sendo 01 sem especificação e 01 com deficiência intelectual e deficiência física cadeirante. Apenas 01 com surdez severa e 01 com síndrome de Asperger.

Destacamos, do parágrafo anterior, a presença de 09 estudantes transferidos dos 1^{os} anos. Refinando a busca, encontramos a coincidência de 07 deles serem da Emefm Guiomar Cabral, dos 1^{os} anos: 01 do 1^oC, 02 do 1^oB e 04 do 1^oD foram transferidos durante o ano letivo de 2016, sendo que 06 deles estão registrados com surdez severa. Recordando que a presença do público-alvo da educação especial nos 1^{os} anos daquela escola possuía o percentual de 8,4%, o que pode ser um dos motivos da transferência. O Gráfico 1 também apontava alta taxa de insucesso nesse ano escolar, sendo o que mais possui evasão e reprovação nos dados Brasil.

Outro fato que destacamos da descrição apresentada é que um estudante foi reclassificado, o qual estava registrado na categoria síndrome de Asperger. Em 2015 o estudante aparece matriculado no 1^o ano. Sua matrícula consta no 1^o ano por 34 dias em 2016, até figurar-se como reclassificado. Ele tinha 16 anos e, portanto, estava um ano atrasado, mas somente este motivo não seria suficiente para sua reclassificação, considerando-se que 63,4% dos estudantes público-alvo da educação especial das Emefm possuíam distorção idade-série e o estudante citado não era um deles. Contudo, os limites desta pesquisa não nos possibilitam

investigar mais a fundo esse caso, como acessar o histórico escolar físico do mesmo, entrevistar o secretário da escola, professores ou a família do educando. Sua reclassificação pode ter advindo de um erro do sistema, uma matrícula em ano equivocado ou a partir de uma série de provas organizadas pelos docentes, caso se tratasse de um estudante com alto desempenho na área acadêmica.

Dando continuidade à descrição dos promovidos para o 2º e 3º ano em 2017, 04 (40%) estavam matriculados no atendimento educacional especializado. 05 (50%) têm distorção idade-série. Dos 10, 07 (70%) concluíram e foram aprovados para o 3º ano em 2018 e 01 (10%) deles terminou o ensino médio. 01 (10%) foi reprovado e 01 (10%) foi transferido. Não houve evasão nem abandono.

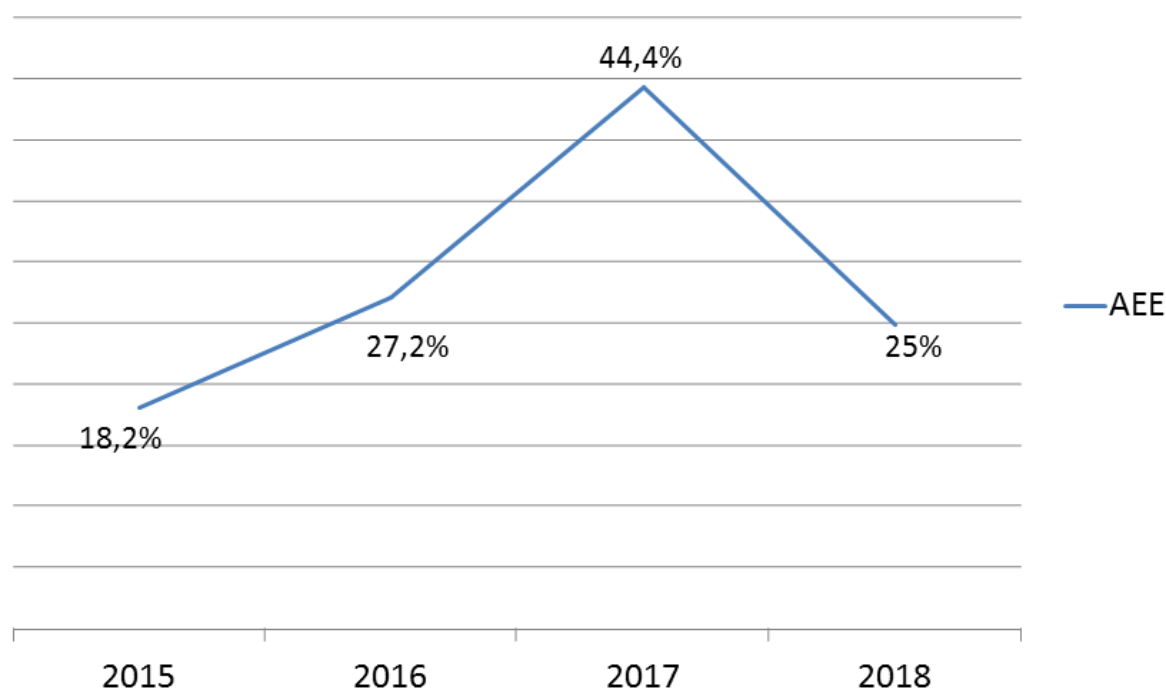
Em 2018, dos 07 que permaneceram, 04 (57,1%) são do sexo masculino e 03 (42,8%) do sexo feminino. Dos 07, 04 (71,4%) são autodeclarados na cor ou raça parda, 02 (28,5%) branca e 01 (14,3%) Não declarada. 03 (42,8%) classificados com deficiência intelectual, 02 (28,5%) com deficiência física não cadeirante, 01 (14,3%) com surdez severa e 01 (14,3%) com deficiência múltipla. Apenas 02 (28,5%) estavam matriculados no atendimento educacional especializado. Do total, 03 (42,8%) possuem distorção idade-série. 07 (100%) concluíram e foram aprovados na etapa em 2018, não houve reprovação, evasão nem abandono. Retomando os 22 registros dos 1ºs anos de 2016, em 2018 constava: 12 (54,5%) estavam sem registro, o que pode significar matrícula em outra rede de ensino; 01 (4,5%) estava no Projeto Guri e outro na Iniciação ao mundo do trabalho. Apenas 07 (31,8%) dos 22 matriculados em 2016 concluíram o 3º ano na referida rede de ensino em 2018.

Tratando do AEE, apenas 06 (27,2%) constavam matriculados em 2016. Retornando um ano, a matrícula de AEE reduz ainda um pouco mais, somente 04 (18,2%) a cursavam em 2015, quando 05 deles estavam em Emebs, 04 já estavam no 1º ano, 11 estavam no 9º ano na RME-SP e 02 constavam sem registro. Provavelmente os 04 que estavam no 1º ano, reprovaram, e por isso se mantiveram no mesmo ano/série em 2016. Quanto a este aspecto, os registros da Escola online da RME-SP não são claros. Talvez porque atestar reprovação para uma rede de ensino possa incorrer em sanções ou corte de verbas. Precisamos visualizar a trajetória e interpretar a reprovação. Em 2017, 04 (44,4%) constavam com matrículas no AEE, quando apenas 09 se encontravam matriculados no 2º ano na RME-SP. Em 2018, apenas 08 estavam matriculados na RME-SP, sendo que 02 (25%) faziam AEE. O histórico do AEE pode ser representado no Gráfico 3.

Notemos o histórico de matrículas no AEE do público-alvo da educação especial do EM das Emefm em 2016. Importante destacar o número de alunos para cada ano: 22 para

2015 e 2016, 09 para 2017 e 08 para 2018. O pico observado em 2017 deve ser relativizado, pois foi feito o recorte das matrículas apenas na RME-SP, sendo que 04 de 09 estudantes estavam matriculados no AEE. Esclarecemos que o estudante com síndrome de Asperger, reclassificado do 1º para o 2º ano em 2016 não foi considerado na descrição do AEE.

Gráfico 3 – Público-alvo da educação especial dos 1ºs anos das Emefm em 2016- Percentual de matrícula no AEE



Fonte: São Paulo (2017d), elaborado pelo autor.

Conforme mencionamos anteriormente, reservamos um subcapítulo para tratar do caso especial da categoria surdez severa.

6.10 As particularidades da população com surdez severa matriculada no ensino médio da RME-SP

A população com surdez severa nas Emefm, ensino médio, no ano de 2016, chama a atenção por seu número e concentração nas Emefm Guiomar Cabral, 23 matrículas, e Vereador Antonio Sampaio, com 11 matrículas. Quando trazemos os dados nacionais relacionados à deficiência, notamos que o predomínio da surdez é um fenômeno regional paulistano localizado no ensino médio. Dados de 2015, do IBGE, apontam que 1,3% da população tem deficiência física e apenas 1,1 % tem deficiência auditiva. Ou seja,

teoricamente a deficiência física teria que se sobrepor no município e não a surdez. Vamos observar, em seguida, quantos deles vieram de Emebs e quantos completaram o ensino médio na RME-SP.

Dos 07 estudantes com surdez severa que se encontravam no 1º ano em 2016, 05 deles advieram de Emebs em 2015. 01 está sem registro e 01 estava na RME-SP já no 1º ano. Em 2016, dos 07 estudantes, 06 consta transferência da RME-SP e sem retorno para essa rede de ensino. Apenas 01 concluiu o 1º ano em 2016, o 2º ano em 2017 e o 3º ano em 2018 na RME-SP. Taxa de conclusão de apenas 14,3%.

Havia 12 matriculados com surdez severa nos 2ºs anos, sendo que 11 vieram de Emebs. Em 2016, apenas 02 se transferiram da RME-SP, sendo que 01 deles retornou a rede em 2017 para concluir o 2º ano, permanecendo até 2018, quando concluiu o 3º ano. Assim, 11 estudantes permanecem na RME-SP em 2017, sendo que 01 tem registro de falecido. 09 concluíram o 3º ano e 01 deles, já citado, concluiu o 2º ano em 2017 e o 3º em 2018. Taxa de conclusão de 83,3%.

Dos 15 com surdez severa que cursavam o 3º ano em 2016, 13 vieram de Emebs, 01 de Cieja e 01 não era da RME-SP. 14 concluíram o ano de 2016 e apenas 01 reprovou e concluiu o 3º ano em 2017. Ou seja, os 15 concluíram o ensino médio na RME-SP. Taxa de conclusão de 100%.

Realizando uma porcentagem final, dos 34⁷⁷ estudantes categorizados como surdos severos que estavam matriculados nas Emefm em 2016, 25 (73,5%) concluíram o ensino médio na RME-SP. Esse percentual é bastante positivo para a etapa, já que dados Brasil do ensino médio de 2015 apontam promoção do público geral de 81,7% (BRASIL, 2017).

Um dos possíveis motivos para o grande número de matrículas de surdez severa nas Emefm Guiomar Cabral e Vereador Antonio Sampaio seria a presença de sala de recursos multifuncionais com professor habilitado para trabalhar com a população surda. Encontramos o projeto político pedagógico de 2010 da Emefm Guiomar Cabral, no qual constava:

Esta sala visa ao atendimento dos educandos com deficiência auditiva, tendo ou não um laudo da área da saúde. Estes alunos, cerca de cinquenta, são egressos das EMEE, portanto não frequentaram em sua maioria classes regulares do ensino fundamental. e frequentam hoje o ensino médio em nossa escola. tendo diferentes estágios de desenvolvimento tanto em Língua Portuguesa como em LIBRAS. (USP, 2015)

⁷⁷ Excepcionalmente nesse caso foram integradas as matrículas de deficiência múltipla que possuíam surdez severa.

O excerto, além de demonstrar a especificidade da sala de recursos para atendimento da população surda, também nos leva a supor que a Emefm Guiomar Cabral possui tradição em atender essa população e em grande quantidade, especialmente a advinda da Emebs - ainda nomeada como EMEE, conforme histórico detalhado no Capítulo 5 – “A política de educação especial na Rede Municipal de Ensino de São Paulo”.

Traçando um perfil dessa população, dos 34 estudantes com surdez severa, 28 (82,3%) têm distorção idade-série. Índice de distorção de 20% superior ao público-alvo da educação especial de 2016 nas Emefm. Se excluirmos a população surda do total, teremos 38 estudantes, dos quais 18 (47,4%) têm distorção idade-série. Em uma comparação direta dos dois grupos, teremos distorção idade-série 34,9 % superior para os estudantes com surdez severa. Esse dado traz uma particularidade desse público que alguns profissionais vêm identificando, que é a permanência estendida nas Emebs, mesmo havendo alcançado a idade para acessar outras etapas de ensino. Como se trata de um fenômeno recente, não encontramos referência para essa informação.

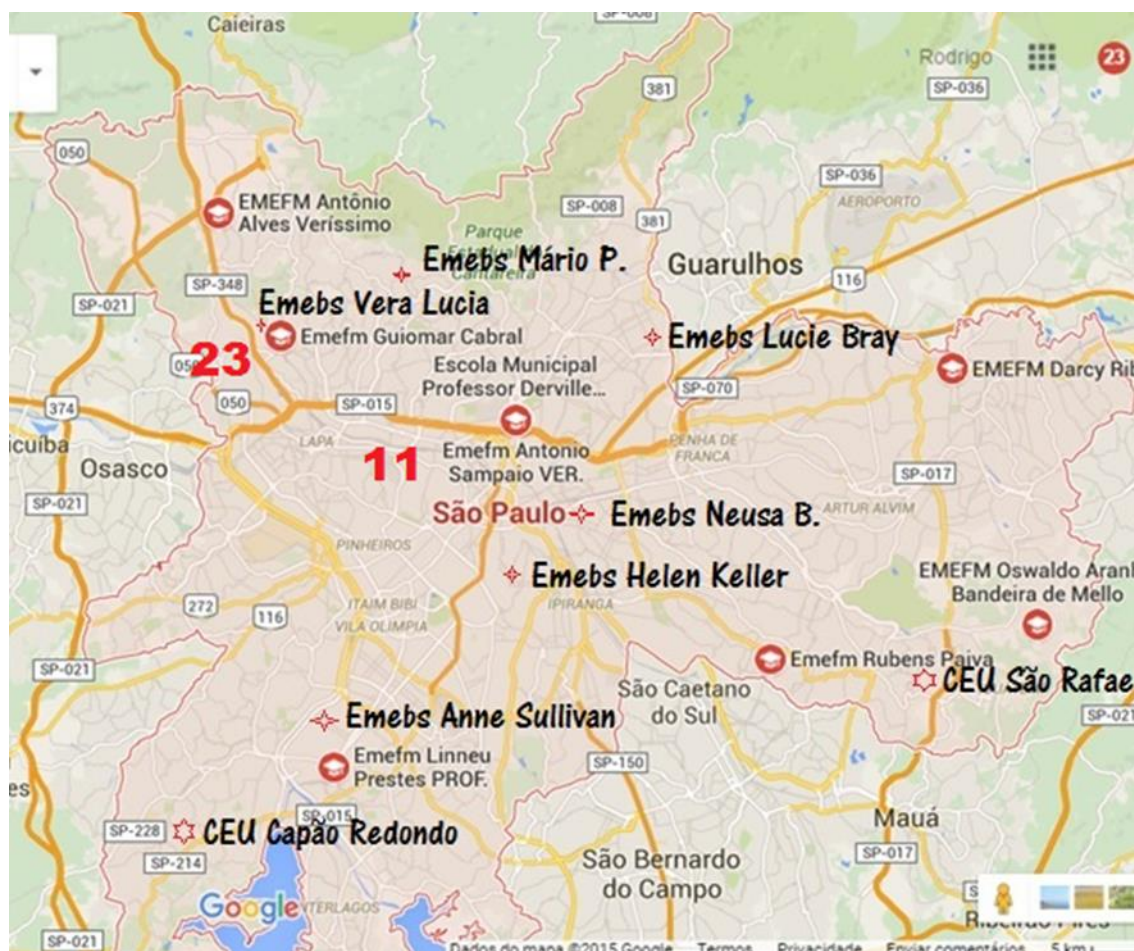
Visualizemos, a seguir, o mapa do município de São Paulo onde se encontram destacadas as Emefm e os números de estudantes com surdez severa matriculados em 2016. Também estão destacadas as seis Emebs e os dois polos de educação bilíngue para a população surda, no CEU Capão Redondo e no CEU São Rafael.

Notamos que a Emebs Vera Lúcia está localizada muito próxima da Emefm Guiomar Cabral e esse pode ser um dos motivos da alta incidência de matrículas da categoria surdez severa nessa unidade educacional. A Emefm Vereador Antonio Sampaio, por sua vez, embora não tenha Emebs com grande proximidade, possui ao menos quatro Emebs circundando-a, num raio de 8 a 12km (trafegáveis), aproximadamente. Há probabilidade de parte da população matriculada nas quatro Emebs residir com maior proximidade da Emefm Vereador Antonio Sampaio, o que facilitaria a matrícula de onze estudantes da categoria surdez severa.

No entanto, a mesma lógica parece não funcionar para a Emefm Prof^o Derville Allegretti, que divide muro com a Emefm Vereador Antonio Sampaio, sem nenhuma matrícula da categoria mencionada.

A lógica da proximidade também não vigorou para o caso da Emefm Linneu Prestes, na zona Sul. Localizada a aproximadamente 4km da Emebs Anne Sullivan, não registrou sequer uma matrícula da categoria surdez severa no ano de 2016. Nessa direção, é dispensável explicitar a quilometragem entre as Emebs, os CEU São Rafael e Capão Redondo e as Emefm Oswaldo Aranha, Darcy Ribeiro e Antonio Alves, as quais estão ainda mais distantes do que as mencionadas.

Mapa 3 – Localização das Emebs, Emefm, CEU polos de educação bilíngue e número de matrículas de estudantes com surdez severa no ensino médio na RME-SP – 2016



Fonte: Adaptado de Google maps e São Paulo (2017d).

De toda forma, a lógica da proximidade não pode ser descartada de todo. A análise de apenas um ano não é o suficiente para chegar a conclusões generalistas. Uma pesquisa que englobasse mais anos e mapeasse a presença de matrículas da categoria surdez severa poderia trazer dados mais robustos para iluminar essa questão. Por outro lado, outras razões podem ter feito com que a população surda não acessasse o ensino médio da rede municipal, como no caso da Emefm Linneu Prestes. Talvez haja escolas das redes estaduais com maior preferência da população surda do que as municipais nessas regiões. Podemos citar ainda outros motivos, que podem ser explorados em outras pesquisas, como falta de perspectivas de vida relacionadas com a escolaridade de níveis mais elevados, situação socioeconômica que

impossibilite deslocamento ou tempo livre para a vida escolar e, por último, o ingresso no mercado de trabalho, cujas razões de interferência nas taxas de escolaridade foram apontadas no CAPÍTULO 5 – “Discussões sobre as representações da juventude e seus dados como subsídio para políticas públicas de ensino médio”.

A matrícula em Emebs no ano anterior ao ensino médio e a posterior matrícula nas Emefm é entendido pelo Inep como saída de classes especiais e escolas exclusivas e entrada em classes comuns. Dados Brasil indicam diminuição de matrículas das classes ou escolas especiais e aumento na matrícula do público-alvo da educação especial em classes comuns (BRASIL, 2016). . De modo a observar os dados com maior precisão, trouxemos mais uma tabela que explicita os dados de matrícula nas classes especiais e escolas exclusivas e sua passagem para a classe comum.

A Tabela 12, a seguir, apresenta matrículas da educação especial (na educação básica) nas classes especiais e nas classes comuns, nas redes privada e pública, nos anos de 2008 a 2014.

Tabela 12 – Evolução do número de matrículas na educação especial por rede (Brasil 2008-2014)

Rede	Ano	Matrículas da educação especial Educação básica		
		Total	Classes especiais e escolas exclusivas	Classes comuns
PRIVADA	2008	228.612	205.475	23.137
	2010	169.983	142.887	27.096
	2012	178.589	141.431	37.158
	2014	179.695	136.302	43.393
	% 2008/2014	- 21,4	- 33,7	87,5
PÚBLICA	2008	467.087	114.449	352.638
	2010	532.620	75.384	457.236
	2012	641.844	58.225	583.619
	2014	707.120	51.745	655.375
	% 2008/2014	51,4	-54,8	85,8

Fonte: Brasil (2015). Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e AEE.

Observe-se que nos seis anos representados o aumento de matrículas na rede pública em classes comuns do público-alvo da educação especial chega a 85,8 % e na rede privada

tem crescido de forma semelhante, 87,5% (embora com um número menor). Ao mesmo tempo, registra-se aumento total da presença desses estudantes na rede pública, ao redor de 50%. Já na rede privada o número total tem caído 21,4 % de 2008 a 2014.

Vamos observar os casos de saída de escola/classes especiais dos estudantes com surdez severa. Analisando a trajetória educacional dos 72 estudantes público-alvo da educação especial do ensino médio da RME - SP, 29 (40,3%) deles estavam matriculados em Emebs um ano anterior ao ensino médio. Dos quais, 01 possuía registro de matrícula em Emebs em 2011, 13 em 2013, 10 em 2014 e 05 em 2015. O acesso dessa população ao ensino médio na rede pública de ensino implica em saída de escola especial ou classe exclusiva e entrada em classe comum. Assim, seu acesso a essa etapa já incrementa os números da Tabela 11. Ao mesmo tempo, conforme acompanhamos os anos de 2013 a 2015, as matrículas em classes especiais diminuíram, mesmo em nosso corpus diminuto, parecendo acompanhar a tendência Brasil da Tabela 12. Em síntese, temos as seguintes porcentagens para cada ano, onde 2011 parece ser uma exceção: 2011: 3,4% 2013: 44,8%; 2014: 34,4%; 2015: 17,2%.

A saída das classes especiais e o ingresso nas classes comuns são tendências nacionais que a RME-SP tem acompanhado. No entanto, a SME-SP anunciou a abertura de ensino médio na Emebs Hellen Keller (SINESP, 2018), o que demonstra que a especificidade da população surda implica em complexidade que a diferencia de outras categorias da educação especial que frequentam classes ou escolas especiais. A abertura dessa unidade educacional de ensino médio demanda novas pesquisas sobre a população surda no EM paulistano.

A seguir, passemos às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Referindo-nos ao intenso debate quanto às diferentes perspectivas em disputa para o ensino médio, a LDB/1996 descreve o caráter básico do EM e permite diferentes modalidades de organização, com a intenção de atender de modo distinto os desiguais, de acordo com suas necessidades e interesses, com o fim de reduzir a desigualdade.

A reforma do ensino médio conduzida pela Resolução 03/1998 optou por oferecer um EM de uma única modalidade, significando o favorecimento de uma pequena parcela de privilegiados, designados ao ensino propedêutico, restringindo as possibilidades de formação daqueles com poucos recursos econômicos e culturais, como as referentes aos conteúdos do mundo do trabalho, para os quais seria necessidade de sobrevivência (KUNEZER, 2000).

Contra-argumentando à reforma do ensino médio de 1998, Kuenzer (2000) alertava que a diversificação de modalidades não significava apenas reconhecer que as preferências dos estudantes advêm de suas diferenças individuais, as quais levam alguns a gostar de artes, outros de humanidades, de comunicação, de ciências exatas ou de tecnologia, mas precisamos compreender que tantas vezes as preferências exprimem desconhecimento ou mesmo consciência antecipada de impossibilidade, decorrente de condições materiais. Dessa forma, um estudante podia preferir mecânica ao invés de arte, porque era a realidade do trabalho conhecido e exercido para sobreviver; outros poderiam preferir atividades físicas ao invés de ciências exatas porque suas experiências em sala de aula não lhe proporcionaram o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática.

Assim, a escola lhe proporcionaria oportunidades de conhecer diferentes campos do conhecimento, podendo após isso exercer o direito de escolha. Deveria possibilitar ao aluno a fruição da arte através de experiências significativas, de maneira que compreenda o senso estético como peculiaridade humana. Àqueles que não manifestam interesse por comunicação ou raciocínio lógico, por exemplo, deve propor momentos de aprendizagem para desenvolver essa inteligência e aquela área de saber humano.

Já a última reforma do ensino médio, instaurada no golpe anticonstitucional de 2016 e concretizada na Lei nº 13.415/2017, representa a vinculação dessa etapa de ensino aos interesses do capital privado, outorgando-lhe mais características instrumentais do que de formação científico-tecnológica e sócio-histórica. Desconsidera o imenso contingente de jovens preteridos dos sistemas de produção, para quem a escola pública seria caminho de acesso ao conhecimento, abrindo-lhes novas perspectivas de futuro.

Na sociedade brasileira, a escolha de uma trajetória educacional ou profissional esteve mormente determinada pela origem social e a reforma corrobora essa desigualdade.

As escolas são antidemocráticas não pelo que ensinam, seja o ensino propedêutico, clássico, humanista ou técnico-profissionalizante, mas devido à sua função, já que preparam de modo distinto os que serão dirigentes e os que serão comandados (KUENZER, 2000).

A escola pública de ensino médio será democrática quando seu PPP e, evidente, a sua prática, proporcionarem as mediações necessárias para que a classe trabalhadora e o alunado elegível a atendimento pela educação especial possam acessar os conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos da humanidade. Para tanto, os educadores precisam compreender que os culturalmente diferenciados, de menor capital econômico e social, ao se relacionarem desde tenra idade com a vida prática e laboral, têm desenvolvido sua própria cultura e seus saberes, os quais foram negligenciados pelo conhecimento acadêmico. Da mesma forma, aqueles que possuem impedimentos sensoriais, físicos e intelectuais também desenvolveram sua maneira peculiar de relacionar-se com o mundo e nesse sentido a perspectiva inclusiva é fundamental para sua inserção.

Dessa forma, a escola média pública necessita articular conhecimentos científicos, sociais e culturais multifacetados, com práticas inclusivas, para atingir as classes desprivilegiadas e o público-alvo da educação especial, enriquecendo o arsenal de todos com o somatório das diferenças.

Conforme tratado anteriormente, a jornada do jovem que estuda e trabalha é mais complexa do que aquele que apenas estuda (PEREGRINO; PINHEIRO; SOUZA, 2018). E o EM precisa atender a essas duas demandas: dar possibilidade de acesso ao trabalho e continuidade aos estudos, propiciando situações de aprendizagem significativas e diversificadas.

O projeto pedagógico do EM poderá contemplar diferentes conteúdos em distintas modalidades para atender a diversidade dos jovens, de variados estratos sociais e econômicos. Sua finalidade deve ser o compromisso com a igualdade de direitos, não apenas conformado pelas leis, mas como um processo histórico real de redução das desigualdades (KUENZER, 2000), no qual a escola deve protagonizar.

O ensino médio poderá transmitir conteúdos diferenciados para estudantes que se relacionam de maneira distinta para com o trabalho, a cultura e a ciência, contanto que sua finalidade seja fazer emergir “o verdadeiro dirigente”, que expresse de modo inovador as capacidades de atuar na prática e de trabalhar intelectualmente, objetivando relações igualitárias (KUENZER, 2000).

Muitas vezes, no entanto, a escola assume o papel de reprodutora de desigualdades, cristalizando as diferenças sociais (GRAMSCI, 1978). Foi o que ocorreu com a desarticulação do ensino médio e profissional com proliferação desordenada e caótica de escolas técnicas no final dos anos 1990 (COELHO, 2008). No afã de atender aos interesses imediatos do mercado, proporcionou formação ligeira a milhares de jovens, perpetuando diferenças de classe (KUENZER, 2000). Esse cenário poderá retornar com a nova reforma do EM.

Tratando especificamente do alunado elegível para atendimento da educação especial, explicitamos:

A organização da educação especial por diagnósticos clínicos (ANGELUCCI, 2014) nos obriga, de certa forma, a caracterizar o público-alvo da educação especial por sua terminologia, mas reconhecemos a incongruência de mencioná-los sempre a partir da nomenclatura médica, na medida em que obumbra potências e qualidades distintivas essências dos sujeitos. Tratam-se de identidades históricas e culturais e não podem em nenhum momento ser definidas por sua deficiência, transtorno ou alta habilidade.

Dito isso, destacamos, inicialmente, o ineditismo desta pesquisa, que investiga trajetórias do alunado elegível para atendimento pela educação especial no ensino médio paulistano.

Analisando suas trajetórias, pudemos chegar a algumas conclusões. A transferência de rede de ensino foi a principal causa de saída da RME-SP antes da conclusão da etapa, sendo mais acentuada nos 1^{os} anos do ensino médio (58%). Dados nacionais mencionados apontaram pico de fracasso escolar nesse ano do EM. Reconhecendo que a transferência pode se tornar abandono, sinalizamos que as políticas educacionais precisam centrar atenção especial ao ano inicial da etapa investigada.

Percentualmente, estudantes matriculados com deficiência física não cadeirante foram os que mais sofreram interrupção de fluxo escolar (45,5% de transferência, 36,4% de reprovação e 9% de evasão). Os índices causam estranhamento, especialmente por tratar-se de uma das categorias com menor comprometimento intelectual. Pesquisas de campo que acompanhassem a realidade de cada sujeito poderiam investigar as causas de interrupção de fluxo desses egressos.

Havia dois estudantes com autismo, sendo que um deles cumpriu a etapa sem interrupções e o outro evadiu no 1^o ano, totalizando 50% de evasão para essa categoria. Os dados refletem, em certa medida, o ingresso tímido dessa população em níveis mais elevados de ensino. De toda forma, investigações futuras poderiam compreender os motivos de evasão

do estudante citado e acompanhar a singularidade do outro que cumpriu a segunda etapa da educação básica sem nenhuma interrupção.

Estudantes com surdez severa tiveram grande número de transferência, de reprovação e de evasão, mas como sua matrícula era a mais numerosa, os percentuais foram módicos (24% de transferência, 13,8% de reprovação e 3,4% de evasão). Já estudantes com surdez leve, com apenas 05 matrículas, tiveram 40% de transferência e 20% de reprovação.

A categoria surdez severa predominou (40,3%), seguida pela deficiência física (16,7%). Quanto à surdez severa, a principal razão de sua proeminência seriam as políticas educacionais do município voltadas a esse público, como a abertura de escolas especiais desde a década de 1950, a instalação de salas de recursos específicas em escolas comuns e a proximidade destas e das Emebs, como é o caso da Emefm Guiomar Cabral e da Emebs Vera Lúcia. E a preponderância da deficiência física dialoga com os dados nacionais, sendo a categoria mais presente nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2015).

Referindo-nos a raça ou cor e sexo do público-alvo da educação especial das Emefm, encontramos predomínio da cor ou raça branca e do sexo masculino⁷⁸. Conforme já mencionamos, a predominância dessas categorias é recorrente na educação especial em todo o Brasil. As principais razões já foram explicitadas: o menino é mais notado na escola, por razões neuropsicológicas e por estereótipos de gênero (WEHMWYER & ACHWARTZ, 2001), e a cor branca tem mais acesso à educação (PEREIRA, 2016) – embora a análise da cor ou raça em relação a ela mesma apresente a categoria amarela como a de maior escolaridade no país (BRASIL, 2017).

Tratando das categorias cor ou raça preta e parda, os números do público-alvo da educação especial dialogam com dados nacionais da educação especial, nos quais se destaca menor porcentagem no sexo masculino e porcentagem muito inferior para cor ou raça preta e parda no sexo feminino. Fato que reitera análises de outras autoras (GONZALEZ, 2013; PEREIRA, 2016), segundo as quais a menina é menos notada na escola e a menina de cor ou raça preta, com atenção ainda inferior. Significa que recebem menos atenção dos serviços de diagnósticos e da educação especial.

Esses dados revelam a necessidade de políticas e ações educacionais que atenuem os estereótipos de gênero e que contemplem os estudantes indígenas, pardos e negros, com especial atenção ao sexo feminino.

⁷⁸ Prieto & Sousa (2007) consideram a predominância do sexo masculino como público da educação especial da RME-SP porque seu comportamento era reconhecido como inadequado aos padrões escolares.

O fato das matrículas de estudantes classificados com deficiência intelectual (13,9%) assomarem-se como a terceira mais numerosa nas Emefm pode representar a dificuldade de acesso ao ensino médio, já que é a deficiência com maior número de matrículas no ensino fundamental na RME-SP. Essa questão deve ser entendida como resultado da complexidade do ensino fundamental II e sua dificuldade de conduzi-los ao término dessa etapa, o que tem gerado diminuição substancial de matrículas (do público-alvo da educação especial) nos anos finais em todo o país (BRASIL, 2017).

Há um caso de estudante categorizado com AH/SD e um com surdocegueira. Essa baixa incidência também é representativa da diminuta presença dessas categorias nas matrículas no Brasil, estado de São Paulo e RME-SP (IBGE, 2017; SÃO PAULO, 2017d; CASTRO et al., 2008). É preciso destacar que o estudante com AH/SD teve direito a aceleração em seu processo de escolarização no ensino fundamental II e concluiu o ensino médio com idade inferior à esperada. Ele frequentava AEE específico para AH/SD em uma instituição conveniada com a RME-SP e também o Programa Mais Educação, o qual oferece diversas atividades e oficinas no contraturno da classe comum. Advindo de Emebs, o estudante com surdocegueira estava matriculado no 2º ano do ensino médio em 2016 e o concluiu na RME-SP em 2017. Embora com distorção idade-série herdada das etapas anteriores da educação básica, concluiu o ensino médio em três anos, mas sem registro de matrícula no AEE.

Em relação ao público geral das Emefm, as categorias preta/parda (IBGE) têm distorção idade-série 0,8% superior quando comparada com o índice geral. Com respeito à conclusão do ano de 2016, os estudantes declarados com cor ou raça preta e parda aprovaram 0,1 % a mais em relação ao índice geral e 1% a menos em relação às categorias branca, indígena, e amarela somadas. É necessário explicitar, no entanto, que os números de não declaração não foram somados às categorias preta e parda. Gonzalez (2013) argumenta que não declarar a própria cor em um país de grande desigualdade racial é indicativo das categorias mais oprimidas, ou seja, de cor ou raça parda e preta. Caso a categoria Não declarada fosse somada à parda e preta, os índices de distorção idade-série para essa população seriam 3% superiores às demais.

Quando consideramos apenas o público-alvo da educação especial, o recorte dos 72 casos, a distorção idade-série é de 63,8%. Para as categorias preta e parda somadas é de 66,7%. As outras categorias somadas têm distorção idade-série de 62,5%.

Segundo o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (PAIXÃO et al. 2010), os jovens brancos tinham um índice de adequação idade-série de 34% e os negros, de

20,1%. Enquanto o Relatório das desigualdades de raça, gênero e classe, com dados de 2016, apresenta outros índices: o homem branco tem a média de 10 anos de escolaridade e o negro ou pardo, de 08; o nível de escolaridade no ensino médio está equilibrado entre brancos e pardos, com participação inferior em 1% para os declarados de cor ou raça preta. Embora com índices bastante superiores aos de 2010 e semelhantes aos de 2016, os dados das Emefm da RME-SP dialogam, de certa forma, com os índices nacionais. É preciso considerar, no entanto, que o registro do estudante como pertencente à educação especial exclui uma parte da população mais oprimida, mormente de raça ou cor preta/parda (GONZÁLEZ, 2013).

São necessárias políticas públicas mais consistentes para impedir a interrupção de fluxo escolar, que gera a distorção idade-série. A educação especial necessita referenciar-se nos estudos sobre gênero e negritude, de modo que suas práticas considerem a desigualdade estrutural em que se assenta a realidade social e assim passem a desenvolver ações para atenuá-la. Reiteramos a necessidade de projetos institucionais de grande abrangência para as populações de cor ou raça parda e preta.

As taxas de reprovação e de evasão do alunado da educação especial das Emefm, refletindo dificuldades de permanência na etapa, além do baixo percentual de matrícula no AEE devem ser alvo das políticas públicas e de outros estudos. Segundo os autores citados na revisão de literatura (CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015), a evasão escolar causa mais impedimentos ao fluxo de escolarização do que a reprovação, sendo o que observamos nas taxas de rendimento de todo o público das Emefm em 2016. Embora o número de reprovações seja maior que o de evasão para os 72 estudantes elegíveis ao atendimento pela educação especial, parte do número de transferências (três vezes superior ao de evasão) pode ter se convertido em abandono e desistência.

As altas taxas de distorção idade-série e de evasão revelam um sistema educacional marcado por processos educativos de baixa infraestrutura e frágil formação acadêmica em que os jovens, notadamente os mais pobres e o público da educação especial são os mais atingidos. Esse sistema precário de educação atravessa tanto o ensino fundamental quanto o médio (CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015).

Considerando que as taxas de distorção idade-série do público geral das Emefm são maiores do que a média do estado de São Paulo, entendemos que esses números são impulsionados pela presença majoritária do turno noturno e pela possível conjugação de estudo e trabalho. Os autores também apontam que trabalhar e estudar constituem grande desafio para um fluxo contínuo de escolarização.

Com respeito à reprovação, localizada apenas nas categorias surdez severa, surdez leve e deficiência física não cadeirante, mas considerável para o público geral das Emefm, Paula Sena (2003) considera que pode trazer danos emocionais aos educandos, sendo um mecanismo discriminatório que desrespeita o direito à educação. Dialogando com a concepção social de deficiência, podemos dizer que a reprovação ocorre quando se responsabiliza o sujeito pelo seu fracasso, ao invés de eliminar as barreiras do meio que oprimem seu desenvolvimento e aprendizagem.

Sinalizamos que este trabalho abre possibilidades para pesquisas futuras no ensino médio paulistano, como as de campo, que procurem compreender: a) a evasão, acompanhando histórias de vida, entrevistando professores, alunos e seus familiares; b) a presença majoritária de brancos e de meninos; c) os altos índices de distorção idade-série, sua relação com o turno noturno e com o trabalho; d) a distribuição desigual das matrículas entre as oito escolas e e) a baixa frequência ao AEE. Também seria profícuo pesquisar o quanto esses estudantes têm aprendido em sua passagem pelo ensino médio e entender as baixíssimas taxas de reprovação.

Além disso, seria importante investigar a predominância da população surda nas matrículas da educação especial, identificando as causas desse fenômeno regional e fatores que contribuem com a permanência e aprovação na última etapa da educação básica na RME-SP.

Ao optar trabalhar com trajetórias e, portanto, com histórias de vida, nutrimo-nos de toda admiração por esses estudantes que, ainda com fluxos de escolarização truncados pela reprovação e evasão, insistiram na caminhada escolar com a intenção de completar a etapa média da educação. Muitas devem ter sido as dificuldades, os sofrimentos, os preconceitos de uma sociedade ainda pouco disposta a compreender e atender as suas necessidades e eliminar barreiras. Poder retomar parte de suas histórias de vida à distância, nesses três anos, ensinou-nos sobre a persistência e a importância da educação formal na constituição de identidades.

O ensino médio, historicamente, esteve associado a um papel preparatório para o trabalho ou para a educação superior. Essa visão tradicional é fortemente combatida por Arroyo (2007), para quem a educação precisa promover a reflexão e a inserção do sujeito no mundo do pensamento, das artes e das letras. Seu fim não pode ser propedêutico ou utilitarista, pois isso fere o direito à educação. Uma educação que dá acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, desatrelada de utilitarismos temporais, é o mais imprescindível dos direitos para o desenvolvimento da vida (SARLETE, 2006; DUARTE, 2014; MONTEIRO, 2003; MARCHESI, 2003; DIAS; LARA, 2008).

A compreensão de que as singularidades, muito além de serem toleradas, enriquecem a sociedade, a escola, as coletividades, emerge com a perspectiva inclusiva, a qual reformula a ética, tornando essa ação um compromisso moral. O desenvolvimento cultural, político e econômico do ser humano depende da educação e, assim, o seu direito torna-se um dos fundamentais, sem o qual a própria liberdade é cerceada. O acesso e a permanência ao ensino médio ainda não foram conquistados, mas somente essa meta não seria suficiente. A educação de qualidade é o grande trunfo pelo qual a sociedade precisa se mobilizar, e a perspectiva inclusiva oferece um amplo aporte para essa finalidade (PALACIOS, 2008).

Para que a escola cumpra com sua função social é necessário um detalhado mapeamento de sua realidade com participação da comunidade, mães, pais, estudantes, educadoras e educadores e um levantamento consistente de propostas de trabalho que dialoguem com as necessidades reais do alunado e da localidade. A escola precisa abrir espaço e reconhecer as habilidades dos próprios funcionários, inicialmente e, posteriormente, procurar ofertar possibilidades diversificadas de aprendizagem e de construção cultural do próprio fazer escolar. O estabelecimento da dignidade humana deve ser o objetivo que permeia toda a elaboração do projeto político-pedagógico (KUENZER, 2000).

Para as classes que vivem do trabalho e para a população com deficiência, TGD e AH/SD muitas vezes a escola pública é a única possibilidade de apropriação do conhecimento, de interação humana e de comunicação com o outro, no universo da cultura. Portanto, o papel da escola pública e de seus educadores deve ter o mais alto valor social e devem protagonizar essa função com honradez e responsabilidade.

No contexto atual de recuo democrático e intensificação de políticas neoliberais, lutar pelo direito a uma educação que proporciona acesso ao mundo da ciência e das artes, formação de identidade e valores, é resistir pela dignidade humana. Acessar níveis mais elevados de ensino é poder desenvolver-se e zelar pelos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha. Medicalização das diferenças funcionais – continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, pp. 116-134, jan./abr. 2014.

AQUINO, Yara. Relator inclui obrigatoriedade de artes e educação física no ensino médio. *Empresa Brasil de Comunicações*, Brasília, 29 nov. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/relator-inclui-obrigatoriedade-de-artes-e-educacao-fisica-no-ensino-medio>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil*. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

ARCHANGELO, Ana. Exclusão social, vulnerabilidade à exclusão escolar e psicanálise: a pertinência da aplicação do conceito de catástrofe na análise e interpretação de algumas dificuldades escolares. *Relatório de pesquisa*, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, São Paulo, 2006-2007.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2003. (Leituras no Brasil).

ARROYO, Miguel. A Escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber Costa (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. *Democratização ou cerceamento?* Um estudo sobre a reforma do ensino médio técnico dos anos 1990. Rio de Janeiro: Interciência, 2013.

BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. A não-discriminação como direito fundamental e as redes municipais de proteção a minorias sexuais – LGBT. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 47, n. 186, pp. 89-106, abr./jun., 2010.

BAKHTIN, Mikail. (1953). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikail; VOLOCHINOV, Valentín Nikoláievitch (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

www.scielo.br/pdf/alfa/v61n2/0002-5216-alfa-61-02-0255.pdf

BARRETO, Anita Paes Barretto. Ulisses Pernambucano, educador. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, v. 12, n. 1, pp. 14-17, 1992.

BARROS, Roberta Dias de; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; BRINO, Rachel de Faria. Habilidades de auto proteção acerca do abuso sexual em mulheres com deficiência mental. *Rev. bras. educ. espec.* vol.14 no.1 Marília Jan./Apr. 2008.

BARROS, Wanda Maria Braga. *O trabalho pedagógico no ensino médio, na rede pública estadual paulista: desafios à inclusão dos alunos com deficiência*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Faculdade de Educação. Centro de Ciências Sociais aplicadas, 2008.

BELO, Chantal; CARIDADE, Helena; CABRAL, Luísa; SOUSA, Raquel. Deficiência Intelectual: Terminologia e Conceptualização. *Revista Diversidades*, Ano 6, nº22, Outubro-Dezembro 2008. Madeira, 2008.

BENDINELLI, Rosanna Claudia. *Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A democracia e a questão social no Brasil: os direitos econômicos e sociais como direitos humanos fundamentais*. FEUSP, São Paulo, ago. 2016.

BENTO, Antônio V.. Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade? *Revista Associação Acadêmica da Universidade da Madeira*, Madeira, v. 7, n. 64, pp. 40-43, 2012. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BERGAMO, Mônica. Câmara negocia com governo trocar MP do ensino médio por projeto de lei. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 12 nov. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2016/11/1828650-camara-negocia-com-governo-trocar-mp-do-ensino-medio-por-projeto-de-lei.shtml>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

_____. MEC recebe pesquisa que mostra aprovação a reforma do ensino médio. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 3 nov. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2016/11/1828759-mec-recebe-pesquisa-que-mostra-aprovacao-a-reforma-do-ensino-medio.shtml>>. Acesso em 01.12.2016.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, pp. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876.pdf>>. Acesso em: 05. dez. 2017.

BERTONCELO, Edson Ricardo Emiliano. *A campanha das diretas e a democratização*. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2017.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. Educação e desenvolvimento: o debate nos anos 1950. Fundação Getúlio Vargas - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (Cpdoc), Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950>>. Acesso em 02 nov. 2017.

_____. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br>>. Acesso em: 01 dez 2016.

BORGES, Jorge Luís. *Um ensaio autobiográfico*. São Paulo: Globo, 2000.

BRAGA, Isabel. Bolsonaro se filia ao PSC e é lançado como pré-candidato à Presidência. *O Globo*, Brasília, 2 mar. 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-se-filia-ao-psc-e-lancado-como-pre-candidato-presidencia-18792086#ixzz4U38XkPAX>> . Acesso em: 27 dez. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Juventude - Conjuve. Brasília, 2008. Disponível em: <http://juventude.gov.br/jspui/bitstream/192/153/1/CONJUVE_caderno_pec_2010.pdf>. Acesso em 30 de mar. 2018.

_____. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES. As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 5. Brasília, DF: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, 2014b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n.º 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n.º 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998b.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional n. 45, de 8 de dezembro de 2004. Ementa. Brasil, 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm Acesso em 29 out. 2019.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Ementa. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 mai. 2009.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em 15 nov. 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<https://www.presidencia.gov.br/casacivil/site/static/le.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2004.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro, 1946.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Organização: Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008c.

_____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994; Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994.

_____. Ministério da Educação. Declaração de Salamanca sobre princípio, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

_____. Decreto Federal n. 6949, de 25 de agosto de 2009. 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. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009c.

_____. Decreto Federal nº 7611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasil, 2001b.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasil, 2004a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) n.º 13/73. Brasília, 1973.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90 | Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Senado Federal. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/8937.pdf>> Acesso em 03 dez. 2017.

_____. Emenda constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude.

_____. Entenda como é medido o Produto Interno Bruto (PIB). Brasília, DF, 1 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/06/entenda-como-e-medido-o-produto-interno-bruto-pib>> Acesso: 23 nov. 2017

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Brasília, DF: IBGE, 2017d. Disponível em: <<https://brasilensintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-brutas-de-natalidade.html>>. Acesso em: 23 out. 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Brasília, DF: Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2012.

. PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Brasília, DF: Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Censo da educação básica: 2011. Resumo técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/censoescolar?year=2015&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item> Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-baisca>> Acesso em: 30 01. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Censo da educação básica: 2012. Resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2013

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Censo da educação básica: 2015. Resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Censo da educação superior 2015. *Portal Inep*, Brasília, DF, 6 out. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/apresentacao/2015/Apresentacao_Censo_Superior_2015.pdf> Acesso em: 09 jan. 2019.

_____. Censo Escolar da Educação Básica 2016 começa a coletar informações sobre rendimento e movimento do aluno. *Portal Inep*, Brasília, DF, 1 fev. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/centso-escolar-da-educacao-basica-2016-comeca-a-coletar-informacoes-sobre-rendimento-e-movimento-do-aluno/21206> Acesso em: 09 jan. 2017.

_____. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a.

_____. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, 2005.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Brasília, 2017a.

_____. Lei Federal n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29º, 30º, 32º e 87º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

_____. Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Ministério da Educação. Diário Oficial da República

Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 28 mai. 2017.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm> Acesso em: 03 dez. 2017.

_____. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. 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. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 28 out. 2009d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/lei/112061.htm> Acesso em: 28 mai. 2017.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República / Casa Civil / Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Observatório do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 28 mai. 2017.

_____. Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui o Plano de Custeio, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jul. 1991.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n.º 248, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 21 dez. 1996.

_____. Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 17 jul. 2008b.

_____. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Juventude, 2013.

_____. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 16 jun 2019.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

_____. Ministério da Educação. Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php > Acesso em: 03 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 [ver. preliminar]. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20514:con> Acesso em: 13 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate. Texto para discussão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo em educação Profissional e tecnológica-Concepções e diretrizes. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192> Acesso em: 28 ago. 2012.

_____. Medida Provisória de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007 e dá outras providências. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1961.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Nota técnica nº 04/2014, de 23 de janeiro de 2014. Orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014c.

_____. Ministério da Educação. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

_____. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Portal MEC. Brasília, DF, 2017c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução de nº 4 de 16 de agosto de 2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) 2006). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf> Acesso em 02 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009: diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. MEC/SEESP. Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. Saberes e práticas da inclusão. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2003.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011.

_____. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, 11 out. 2016. Brasil, 2016c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 29 nov. 2016.

_____. Projeto de Lei nº 6.840-a, de 2013 (Da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1295592.pdf>> Acesso em 18 nov. 2017.

_____. Proposta de Emenda à Constituição. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Em 15 de junho de 2016. Brasília, DF, 2016d. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filena me=PEC241/2016> Acesso em: 01 dez. 2016.

_____. Proposta de Emenda à Constituição nº 42, de 2008 - (PEC DA JUVENTUDE). Senado Federal, Brasília, DF, 2008d. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/88335> Acesso em: 27 abril 2018.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Portaria nº 105, de 14 de outubro de 2015. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 15 out. 2015.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, institui o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

_____. Senado Federal. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

_____. Senado Federal. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário; Reforma Capanema.

_____. Supremo Tribunal Federal. O PSOL ajuizou Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) contra medidas provisórias. Brasil, 2016b. Disponível em: <<https://stf.jusbrasil.com.br>> Acesso em: 26 out. 2016b.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Editora da PUC/SP – EDUC, 1993.

_____. *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: EDUC - Editora da PUC/SP, 2011. v. 1.

CAMPOS, Francisco. *Pela civilização mineira*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão; KANSO, Solange. Um olhar demográfico sobre os jovens brasileiros. In: CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). *Juventude e políticas sociais no Brasil.* Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2009.

CANCIAN, Natália. IDH brasileiro para de avançar, e país mantém 79ª posição em ranking. Folha de S. Paulo, São Paulo, 18 mar. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/03/1868352-idh-brasileiro-para-de-avancar-e-brasil-mantem-79-posicao-em-ranking.shtml>> Acesso em 21 maio 2017.

CAPELLINI, Vera Fialho. Fala pública em aula de educação especial. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. *Educ. Pesq.*, São Paulo, v. 41, número especial, pp. 1439-1454, 2014.

CASTRO, Shamyry Sulyvan de; CÉSAR, Chester Luiz Galvão; CARANDINA, Luana; BARROS, Marilisa Berti Azevedo; ALVES, Maria Cecília Goi Porto; GOLDBAUM, Moises. Deficiência visual, auditiva e física: prevalência e fatores associados em estudo de base populacional. Cadernos de saúde pública. SciELO Saúde pública. São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-311X2008000800006&script=sci_arttext Acesso em: 20 jun. 2019.

CAVALCANTI, Ana Maria Leite. *A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1529>. Acesso em: 13 out. 2015.

CHAUÍ, M. Democracia e sociedade autoritária. *Revista Comunicação e Informação*, v. 15, n. 2, jul./dez. pp. 149-161, 2012.

COELHO, Juçara Eller. O Decreto nº 2.208/97 e a reforma da educação profissional na unidade Florianópolis da Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Sociedade Brasileira de História da Educação, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/>> Acesso: 18 nov. 2017.

COELHO, Vera Schattan P.; SZABZON, Felipe; DIAS, Marcelo. Política municipal e acesso a serviços de saúde São Paulo 2001-2012, quando as periferias ganharam mais que o centro. *Novos estud. – CEBRAP*, n. 100, São Paulo, pp. 139-161, nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002014000300139&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 7 dez. 2017.

COMPARATO, Fábio Konder. Compreensão histórica do regime empresarial militar brasileiro. *Instituto Humanitas Unisinos*, São Paulo, v. 12, n. 205, v. 12, 2014.

CORBUCCI, Paulo Roberto; CASSIOLATO, Maria Martha; CODES, Ana Luiza; CHAVES, José Valente. Situação educacional dos jovens brasileiros. In: CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C de; ANDRADE, Carla Coelho de. *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2009.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 50, n. 1, pp. 41-68, jan./mar. 2016.

COSTA, Rogério da. Sociedade de controle. *Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 1, 161-167, jan./mar. 2004.

CROCCO, Tezini Fábio. Georg Lukács e a reificação: teoria da constituição da realidade social. *Kínesis*, Marília, v. 1, n. 2, pp. 49-63, out. 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1975.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, Belo Horizonte, v. 38, n. 134, mai./ago., pp. 293-303, 2008.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, Belo Horizonte, n. 116, pp. 245-262, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

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

DAMACENO, Diego. Entenda a PL do “Notório Saber”. *Esquerda Diário*, online, 02 dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Entenda-a-PL-do-Notorio-Saber-Publica-no-Diario-Oficial-SP>> Acesso em: 02 dez. 2016.

DAVIDS, Claudine Esther Costa. *Trajetórias escolares de estudantes com deficiência física no município de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN. 1º SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO XX SEMANA DA PEDAGOGIA, Unioeste, Cascavel, nov. 2008.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2. abr./jun., pp. 113-118, 2004.

FAZZI, Ernani Henrique; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de & CIRINO, Sérgio Dias. Notas sobre o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. *Memorandum*, Belo Horizonte, Memorandum 20, pp. 58-69, 2011. Disponível em:

<<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a20/fazzioliveiracirino01>>. Acesso em: 27 out 2017.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educ. & Pesq.*, São Paulo, v. 34, n. 2, pp. 273-289, mai./ago. 2008.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, pp. 333-355, set./dez. 2008.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, pp. 385-404, abr./jun. 2017.

FLORIANI, Fátima; FERNANDES, Sueli. Flexibilização e Adaptação Curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos? Texto elaborado pelas autoras (não publicado), 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>> Acesso em: 18 jun. 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Ensino Médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papyrus, 1994.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre, Mediação, 2007.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 19, n. 42, pp. 83-106, set./dez, 2017.

GERALDI, João Wanderley. Educação sem enxada e sem ritalina: alfabeto, alfabetização e higienização. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (Org.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

GLAT, Rosana; FREITAS, Rute Cândida. *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. 7Lestras. Rio de Janeiro, 2007.

GOFFMAN, Erving. *Estigmas: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1992.

GONZALEZ, Roseli Kubo. *Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor ou raça*. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GRACIANI, Graziela Santos. *A função social da escola pública brasileira: um estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUARIDO, Renata. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, pp. 201-210, mai.-ago., 2006.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Currículo e educação especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 4 a 8 de outubro de 2015, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

HOBSBAWM, Eric J. O presente como história: escrever a história de seu próprio tempo. *Novos estudos – CEBRAP*, São Paulo, n. 43, pp. 103-112, nov. 1995.

ITARD, Jean M. G. Da educação de um homem selvagem ou primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron. Trad. Maria Ermantina Galvão. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1992.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, Abril, 2000.

_____. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, pp. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28 out. 2015.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu, MG; *GT Estado e Política Educacional no Brasil*, 2001, Caxambu, MG. Anais... Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2001.

LEÃO, Roberto Franklin de. Reforma no ensino médio restringe direitos. *Portal vermelho*, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/290364-8>> Acesso em: 25 mai. 2016.

LEBOURG, Elodia Honse; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Eu não queria estar aqui: juventude, ensino médio e deslocamento. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, pp. 609-627, abr./jun., 2018.

LEITE, Carlinda; PACHECO, José Augusto; ALONSO, Luisa G. dossier sobre flexibilização curricular. *Território educativo*, nº7, pp. 20-26, Porto, Maio de 2000.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 86, n. 212, pp. 163-178, jan./abr. 2005.

LEMOS, Edison Ribeiro. A educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil. Tese (Livre-Docência) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1981.

LIMA, Leonardo Claver Amorim; GOMES, Candido Alberto. Ensino médio para todos: oportunidades e desafios. *Rev. Bras. Estud. Pedag.*, Brasília, v. 94, n. 238, pp. 745-769, set./dez. 2013.

LOUVISON, Marília Cristina Prado et al. Desigualdades no uso e acesso aos serviços de saúde entre idosos do município de São Paulo. *Revista de Saúde pública*. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S0034-89102008000400021&script=sci_abstract> Acesso em: 03 jul. 2019.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. *Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores*. Brasília, 2012. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: _____. (org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; Senac, 1997.

_____. *A Educação Especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar*. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

MARCHESI, Álvaro. *Qualidade do ensino em tempo de mudança*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1, v. 1. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1996.

MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G. (Org.). *Historiadores pela democracia. O golpe de 2016: a força do passado*. São Paulo: Alameda, 2016.

MATSUURA, Koïchiro. ¿Está creando la globalización de la economía valores para una nueva civilización? *Perspectivas*, UNESCO, Paris, v. 30, n. 4, pp. 435-440, 2000.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MELO, Gislane Ferreira de; GIAVONI, Adriana; TRÓCCOLI, Bartholomeu Torres. Estereótipos de gênero aplicados a mulheres atletas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 20, n. 3, pp. 251-256, set-dez., 2004.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 24, n. 40, pp. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em 20 jun. 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, pp. 39-58, jan.-abr. 2012.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação... *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, pp. 763-789, set. 2003.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. *Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, pp. 295-305, 2006. Disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-101789>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; CALSAVARA, Tatiana; MARTINS, Ana Paula. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, mai. 2012.

MORAES, Maria Cecília Marcondes. Educação e Política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 17, pp. 291-321, maio/ago. 1992.

MOREIRA, Laura Ceretta. Alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio: percalços da invisibilidade. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, nov. 2011, pp. 3506-3516.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Metas do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pensinomedio/indicadores#porcentagem-de-jovens-de-15-a-17-anos-matriculados-no-ensino-medio>> Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/conteudos/estudos> > Acesso em: 07 jan. 2019.

OLIVEIRA, Isabel de Assis Ribeiro de. Sociabilidade e direito no liberalismo nascente. *Lua Nova*, online, v. 3, n. 50, pp. 159-183, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Organização das Nações Unidas (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2006. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais. Genebra: UNESCO, 1994.

_____. Declaração Mundial de Educação para Todos. Conferência de Jomtien, Tailândia, UNICEF, 1990.

_____. Declaração Universal dos Direitos do Homem. Assembleia-geral das Nações Unidas, Paris, 10 dez. 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Desenvolvimento Humano e IDH. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. 2017. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>> Acesso em 23 nov. 2017.

_____. Portal virtual. Desenvolvimento sustentável. Plano Diretor da cidade de São Paulo vence prêmio de agência da ONU, 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/plano-diretor-da-cidade-de-sao-paulo-vence-premio-de-agencia-da-onu/> Acesso em: 08 dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. The World Bank. Relatório Mundial sobre a Deficiência. Trad. Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luiz M. (orgs.) Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010. Editora Garamond Ltda. Rio de Janeiro, 2010.

PALACIOS, Agustina. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cermi, 2008.

PEREGRINO, Mônica; PINHEIRO, Diógenes; SOUZA, Luiz Carlos de. Engajamento, educação e trabalho: demandas da juventude no Brasil. *Rev. Cien. Soc*, Montevideu, v. 31, n. 42, pp. 127-150, jun. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.26489/rvs.v31i42.6>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. *Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros*. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Samara Cristina Silva Pereira & PASSOS, Guiomar de Oliveira. As políticas para a educação profissional técnica de nível médio: dois projetos em disputa. Jornada internacional de políticas públicas. UFMA, 2011. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSESS_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/AS_POLITICAS_PARA_EDUCACAO_PROFISSIONAL_TECNICA_DE_NIVEL_MEDIO_DOIS_PROJETOS_EM_DISPUTA.pdf> Acesso em: 02 jan. 2017.

PÉREZ, Susana. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 22, pp. 45-59, 2003.

PERONI, Vera. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: _____. (org.). *Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PESSOTTI, Isaias. Dados para uma história da psicologia no Brasil. *Revista de Psicologia*, São Paulo, v. 1, n. 1, pp. 1-14, 1975.

PETRUS, Antonio (Coord.). Educación social y perfil del educador/a social. In: SAEZ, J. (Coord.). *El Educador Social*. Murcia: Universidad de Murcia, 1994.

PILETTI, Nelson. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 2, pp. 27-72, jul./dez. 1987.

PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; PAIVA, Jacyara Silva. Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias. *Conhecimento em destaque*, Serra, ES, v. 1, n. 2, jul./dez. 2012.

POULANTZAS, Nicos. As lutas políticas: o Estado, condensação de uma relação de forças. In: POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Currículo Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9335359966061935>> Acesso em: 20 out. 2017.

_____. *Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PRIETO, Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Educação especial: o atendimento em salas de recursos na rede municipal de São Paulo. *Educação*, Santa Maria, v. 32, pp. 375-396, 2007.

QUEIROZ, Arryanne. Deficiência, saúde pública e justiça social. *Estud. Fem.*, v. 15, n. 3, Florianópolis, set.-dez., 2007.

RAFANTE, Heulalia Charalo Rafante. Política de educação especial no Brasil: a relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do Cenesp - UFC/UFSCAR. 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 4 a 8 de outubro de 2015, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

REIS, Ana Paula Poças Zambelli dos. *Representação feminina em um programa de atendimento às altas habilidades/superdotação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

RESENDE, Alice Almeida Chaves de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, pp. 411-424, jul.-set., 2013.

RIBEIRO, Eliane; MACEDO, Severine. Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil: conquistas e desafios. *Rev. Cien. Soc.*, Montevideu, v. 31 n. 42, jun. 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROSA, Guimarães. *Primeiras estórias*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/contos/3701203>> Acesso em 12 abril 2019.

SALVINI, Roberta Rodrigues; PONTES, Raquel Pereira; RODRIGUES, Cristiana Tristão; SILVA, Maria Micheliana da Costa. Avaliação do impacto do atendimento educacional especializado (AEE) sobre a defasagem escolar dos alunos da educação especial. In: XXIII ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA - ANPEC, 2018, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, 2018.

SÃO PAULO (Estado). Procuradoria Geral do Estado. Grupo de Trabalho de Direitos Humanos. Instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 1996.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 33.891, de 16 de dezembro de 1993. Institui o Programa de atendimento aos portadores de necessidades especiais na Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Diário Oficial do Município de São Paulo, 17 dez. 1993, p. 1. Disponível em: <<http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/decreto-33891>>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Câmara municipal de São Paulo. São Paulo, 2018b. Disponível em: <<http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/carta/CPL0318-2014.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

_____. Centro de Educação e Cultura Indígena - CECI. Portal da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2019. Disponível em:

<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Apresentacao-5>> Acesso em: 19 maio. 2017.

_____. Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004. Estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. Leis Municipais. São Paulo, 2004. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2004/4541/45415/decreto-n-45415-2004-estabelece-diretrizes-para-a-politica-de-atendimento-a-criancas-adolescentes-jovens-e-adultos-com-necessidades-educacionais-especiais-no-sistema-municipal-de-ensino>> Acesso: 19 maio. 2019.

_____. Decreto nº 55.309, de 17 de julho de 2014. Regulamenta a Lei nº 15.960, de 8 de janeiro de 2014, que institui o Serviço de Assistência Psicológica ao Estudante na Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2014b.

_____. Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. São Paulo, 2016a. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwirzvORga3WAhVGvJAKHduvDAIQFggsMAE&url=http%3A%2F%2Fleislacao.prefeitura.sp.gov.br%2Fleis%2Fdecreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016%2F&usg=AFQjCNGVDf1NfwxtOG6W9g0Q6C6uQWxEnA>>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. Ensino Médio. Portal da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2017b. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Ensino-Medio-2>> Acesso em: 17 set. 2017.

_____. Eol gerenciamento. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2018. Disponível <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadori.a.aspx?Cod=000000>> Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. Escolas. Portal da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2017a. Disponível em: <[http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/School#/>](http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/School#/)> Acesso em: 03 dez. 2017.

_____. Lei Orgânica do Município de São Paulo, de 04 de abril de 1990. Rede Nossa São Paulo. Disponível em: < <https://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/LeiOrganica.pdf>> Acesso em: 15 maio 2019.

_____. Lei nº 15.960, de 8 de janeiro de 2014. Institui o Serviço de Assistência Psicológica ao Estudante na rede municipal de ensino, e dá outras providências. São Paulo, Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 9 jan. 2014, São Paulo.

_____. Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20294.pdf>>. Acesso em 17 set. 2017.

_____. Microdados da Rede Municipal de Ensino – Matrículas. Dados abertos. São Paulo, 2017d. Disponível em: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/microdados-da-rede-municipal-de-ensino-matriculas>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Plano para caracterização do aluno de 2º grau no centro interescolar municipal e do aluno do ensino supletivo (1º e 2º graus). São Paulo: Memória Técnica Documental DOT/SME, 1979.

_____. Portal Secretaria Municipal de Educação. Primeiro currículo da rede municipal de São Paulo terá aulas de programação. São Paulo, 15 dez. 2017. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Primeiro-curriculo-da-rede-municipal-de-Sao-Paulo-tera-aulas-de-programacao>> Acesso em: 23 jun. 2019.

_____. Portal Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico. São Paulo, 01 out. 2015. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Projeto-Politico-Pedagogico>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. Portal virtual da Secretaria Municipal de Educação. Educação Inclusiva. SME, 24 out. 2009. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoa_com_deficiencia/conselho/legislacao/> Acesso em 04 dez. 2017.

_____. Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo, 2004c.

_____. Portaria 6566/14 – SME de 24 de novembro de 2014. Dispõe sobre a implantação e implementação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA, nas Diretorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências. São Paulo, 2014c.

_____. Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. São Paulo, 2016b.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. Município em Mapas. São Paulo, 03 dez. 2017c. Disponível em: <<http://smul.prefeitura.sp.gov.br/panorama/>> Acesso em: 03. dez. 2017.

_____. Prefeitura de São Paulo. Trabalho e empreendedorismo. Escola Técnica de Saúde Pública Professor Makiguti. São Paulo, 2018a. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/trabalho/fundacao_paulistana/index.php?p=210165>. Acesso em: 03 ago. 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 32.066, de 18 de agosto de 1992. Institui programa de atendimento aos portadores de necessidades especiais, e dá outras providências. São Paulo, 1992. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/1992/3207/32066/decreto-n-32066-1992-institui-programa-de-atendimento-aos-portadores-de-necessidades-especiais-e-da-outras-providencias>> Acesso em: 04 dez. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11112011D%20527850000>. Acesso em: 04 dez. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Histórico do ensino municipal de São Paulo, 1959 a 1989. São Paulo: Memória Técnica Documental DOT/SME, 1992.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais. 6ª ed. Porto Alegre: Revista do Advogado, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

SILVA, Carmen A. Duarte et al. Meninas bem-comportadas; boas-alunas; meninos inteligentes; indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, pp. 207-227, jul. 1999.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, pp. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2010.

SILVA, Roselani Sodr e da; SILVA, Vini Rabassa da. POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE: trajetória e desafios. *CADERNO CRH*, Salvador, v. 24, n. 63, pp. 663-678, 2011.

SINESP, Parecer CME N  540/2018 - Autoriza o Curso Ensino Médio na Emebs Helen Keller (DRE - IP). *Sindicato dos especialistas de educa o do ensino público municipal*. 11 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/7014-parecer-cme-n-540-2018-autorizacao-curso-ensino-medio-na-emebs-helen-keller-dre-ip>> Acesso em: 01 mai. 2019.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educa o: problematizando a normalidade. In: _____. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Media o, 1998.

SUDRÉ, Elaine Cândido *O ensino-aprendizagem de alunos Surdos no Ensino Médio em classe de ensino regular*. Disserta o (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8234>. Acesso em 01 set. 2015.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ADI 3510. Relator Prof. Dr. Enzo Bello. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.psol50.org.br/wp-content/uploads/2016/09/Inicial-Reforma-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso nov. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito: dependência essencial da democracia na efetivação desse direito*. São Paulo: Nacional, 1968.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Um olhar sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo. *Revista de Educação*, v. 11, n. 11, pp. 55-74, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Tornar a educação inclusiva*. FÁVERO, Osmar et. al. (org.). Brasília, DF: ANPED, 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Planos de ensino. Grupo de Pesquisa em História da Ciência e Ensino de Química. Universidade de São Paulo, 26 nov. 2013. Disponível em: <http://www.iq.usp.br/palporto/PlanoDeEnsino_EMEFMGuioamarCabral2010.pdf> Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. A Secretaria Municipal de Educação disponibiliza a consulta de seu acervo. Feusp – Faculdade de Educação. São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://www4.fe.usp.br/a-secretaria-municipal-de-educacao-disponibiliza-a-consulta-de-seu-acervo>> Acesso em: 09 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar - a escola comum inclusiva. MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos; FIGUEIREDO, Rita Vieira de (Org.). Fortaleza: UFC, 2010.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. *Educar*, Curitiba, n. 18, pp. 53-73, 2001.

VIGOTSKI, L. S. (1934a). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1993.

_____. (1930). *Teoria e Método em Psicologia*. Trad. Claudia Berliner. 3ª edição. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2004.

_____. (1934b). *Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2001.

WEHMEYER, Michael L.; SCHWARTZ, Michelle. Disproportionate representation of males in special education services: Biology, behavior or bias? *Education and treatment of children*, v. 24, pp. 28-45, 2001.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, 2005.