

Vozes de estudantes com deficiência no Ensino Médio

Students' voices with disabilities in high school

Voces de estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria

Guilherme Laranjeira Mendonça Oliveira 

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo. SP, Brasil.

guilherme.laranjeira@uscsonline.com.br

Nonato Assis de Miranda 

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo. SP, Brasil.

mirandanonato@uol.com.br

Recebido em 21 de outubro de 2022

Aprovado em 14 de agosto de 2024

Publicado em 05 de dezembro de 2024

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, focalizou as significações de estudantes com deficiência que cursam o Ensino Médio na rede estadual paulista — mais especificamente, na cidade de Santos (SP) — sobre seu processo de escolarização. Os depoimentos dos sete participantes foram obtidos por meio de entrevista semiestruturada, realizada remotamente, utilizando-se o aplicativo Google Meet, em razão do distanciamento imposto pela pandemia de covid-19. Essa abordagem permitiu apreensão dos significados das vozes dos discentes, por estar atrelada ao contexto no qual eles estavam inseridos. Os dados foram agrupados, categorizados e analisados com base na análise de prosa proposta por Marli André. Entre outros aspectos, os resultados da investigação mostram os desafios, de diferentes naturezas, vivenciados pelos estudantes no ambiente escolar, além das oportunidades que lhes são proporcionadas na etapa de ensino em foco. Ademais, constatou-se que, de modo geral, na percepção dos entrevistados, o ambiente escolar tem sido desafiador em relação às questões pedagógicas e infraestruturais apresentando, por um lado, limitações nas relações entre professores e alunos, bem como ausência de acessibilidade arquitetônica e, por outro, motivação para o ensino remoto.

Palavras-chave: Educação especial; Ensino Médio; Políticas públicas de educação.

ABSTRACT

This research, a qualitative nature, focused on the meanings of students with disabilities who attend high school in the São Paulo state network — more specifically, in the city of Santos (SP) — about their schooling process. The statements of the seven participants were obtained through a semi-structured interview, carried out remotely, using the Google Meet application, due to the distance imposed by the covid-19 pandemic. This approach allowed understanding the meanings of the students' voices, as it was linked to the context in which they were inserted. The data was grouped, categorized and analyzed based on the prose analysis proposed by Marli André. Among other aspects, the results of the investigation show the challenges, of different natures, experienced by students in the school environment, in addition to the opportunities provided to them in the teaching stage in focus. Furthermore, it was found that, in general, in the perception of those interviewed, the school environment has been challenging in relation to pedagogical and infrastructural issues, presenting, on the one hand, limitations in the relationships between teachers and students, as well as a lack of architectural and , on the other, motivation for remote teaching.

Keywords: Special education; High school; Public education policies.

RESUMEN

Esta investigación, de carácter cualitativo, se centró en los significados de estudiantes con discapacidad que asisten a la escuela secundaria en la red del estado de São Paulo – más específicamente, en la ciudad de Santos (SP) – sobre su proceso de escolarización. Las declaraciones de los siete participantes se obtuvieron a través de una entrevista semiestructurada, realizada de forma remota, utilizando la aplicación Google Meet, debido al distanciamiento impuesto por la pandemia de covid-19. Este enfoque permitió comprender los significados de las voces de los estudiantes, ya que estaba vinculado al contexto en el que estaban insertos. Los datos fueron agrupados, categorizados y analizados a partir del análisis de prosa propuesto por Marli André. Entre otros aspectos, los resultados de la investigación muestran los desafíos, de diferente índole, que viven los estudiantes en el ámbito escolar, además de las oportunidades que se les brindan en la etapa docente en estudio. Además, se encontró que, en general, en la percepción de los entrevistados, el ambiente escolar ha sido desafiante en relación a cuestiones pedagógicas y de infraestructura, presentando, por un lado, limitaciones en las relaciones entre docentes y estudiantes, así como una falta de arquitectura y, por otro, de motivación para la enseñanza a distancia.

Palabras clave: Educación especial; Escuela secundaria; Políticas públicas de educación.

Introdução

Este artigo advém de uma pesquisa realizada em um Programa de Pós-Graduação em Educação do ABC, a qual investigou as significações de estudantes com deficiência, matriculados no ensino médio (EM) da rede pública estadual paulista, sobre o seu processo de escolarização. A investigação foi motivada pela importância da participação dos jovens em seu processo de escolarização, principalmente como perceptores diretos da efetivação das políticas públicas de educação especial e inclusiva em âmbito escolar.

A matrícula do estudante é um indicador significativo, que pode revelar as diversas ações relacionadas à educação especial inclusiva. De maneira abrangente, também evidencia a necessidade de continuar o processo de inclusão de alunos com deficiência, TGD/TEA e altas habilidades/superdotação nas turmas regulares do ensino comum (São Paulo, 2021). Em consulta à base de dados dos direitos da pessoa com deficiência do Governo do Estado de São Paulo, constata-se que a rede estadual paulista contava, em 2020, com 210.409 estudantes deficientes, o que representava 2.11% da totalidade de matrículas no estado. No caso específico do município de Santos (SP), *lôcus* do estudo, o quantitativo de alunos com essas características era de 2.978 e, no caso específico do EM, 396 (São Paulo, 2020).

Sabe-se que o Ensino Médio contempla as três últimas séries da formação básica dos jovens, sendo a etapa que provoca as discussões mais conflituosas acerca da educação, “seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda, pela discussão sobre sua identidade” (Krawczyk, 2011, p. 3). O segmento busca aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, empreender uma preparação basilar para o mercado de trabalho e preparar o estudante para o exercício da cidadania. O discente tem a oportunidade de aprimorar-se como pessoa e qualificar-se para a compreensão de fundamentos científicos e tecnológicos (Brasil, 1996).

Desde o fim século XX, vem-se observando, nessa etapa, um processo gradual de tentativas de universalização. Num primeiro momento, em 1996, buscou-se a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio, passando pela sua universalização, em 2009, até chegar à sua obrigatoriedade, em 2013 (Brasil, 1996; 2009; 2013). Contudo, Kuenzer (2010) alega que o grande desafio desse nível de ensino é a universalização com qualidade, pois não basta que todos acessem a escola, são necessárias a permanência e a participação das diferentes culturas e condições

socioeconômicas. Para tanto, as instituições devem propor um espaço diverso e acessível, de forma equitativa, com ambientes apropriados para os diferentes seres humanos.

Nessa perspectiva, garantir a inclusão de todos os estudantes na escola regular é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, pois todos têm o direito de acessar, permanecer e participar das atividades curriculares, independentemente de suas diferenças (Sanchez, 2005). Além disso, a escola deve agir como um espaço de acolhimento e inclusão, fazendo com que todos os alunos se sintam pertencentes àquele espaço, mediante a garantia de acessibilidade arquitetônica e instrumental (Sawaia, 2001; Sanchez, 2005).

Diante do exposto, o presente trabalho analisou as significações de estudantes deficientes do EM acerca de seu processo de escolarização. Entre outras motivações, além das já mencionadas, parte-se do pressuposto de que as políticas públicas não levam em conta as opiniões dos estudantes, apesar de eles serem os seus principais beneficiários. É oportuno salientar que, na perspectiva de Gomes e Gonzales-Rey (2017), boa parte das políticas públicas formuladas não considera o caráter subjetivo dos sujeitos a elas destinados. Faz-se necessário, portanto, reconhecer as singularidades de cada indivíduo, notadamente dos que carecem de políticas públicas de educação inclusiva.

Educação Especial e Inclusiva: algumas considerações

No Brasil, os atendimentos às pessoas com deficiência iniciaram na metade do século XIX, com instituições especializadas em cegueira e surdez (Brasil, 2008). Entretanto, esses serviços só foram respaldados legalmente mediante a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que determinava a integração das pessoas com deficiência à sociedade (Brasil, 1961).

A LDB de 1961 dispunha da “educação dos excepcionais” e, talvez por esse motivo, tratava as pessoas com deficiência de forma excludente e com propósito de integração social. Sobre isso, Sassaki (1999) aponta que a proposta de integração tornava os sujeitos submissos à sociedade, pois não tinham voz ativa no ambiente escolar, tampouco autonomia nas tomadas de decisão.

Com a publicação da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, houve uma alteração na denominação “educação de excepcionais”, passando a “tratamento especial”. Não obstante, por mais que tenha representado um avanço, ainda nos permite entender que

classificar uma pessoa como “especial”, além de considerá-la um fardo social para seu processo de aprendizagem, é uma atitude discriminatória.

Em meados do século XX, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, foi instituído que o “[...] atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência” ocorresse “[...] preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 1). Como se sabe, esse dispositivo legal representou um avanço no que diz respeito ao atendimento às pessoas com deficiência, porém o termo “portador”, se, num primeiro momento, passou despercebido, aos poucos, tornou-se polêmico, gerando debates entre especialistas, educadores e gestores de políticas públicas. Cabe salientar que o AEE pode ser ofertado em outras redes de ensino, como as especializadas, mas é apenas um complemento ao ensino regular, não substitutivo (Mantoan, 2003).

Na década de 1990, o tema Educação Especial esteve presente em diferentes congressos internacionais. Do mesmo modo, foram publicados importantes documentos legais, que incentivaram a reflexão em torno das políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva no Brasil. Nessa época, veio a lume a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe de uma seção específica para tratar da Educação Especial (EE). Todavia, o art. 58 descreve a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial, o que é considerado uma controvérsia perante o texto constitucional (Mantoan, 2003).

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001, essa modalidade de ensino é constituída por:

[
...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, *on-line*).

A partir de 2001, houve avanço legal nas estratégias de apoio à escolarização básica dos jovens com deficiência, com uma perspectiva da Educação Inclusiva, corroborada pela Resolução nº 2/01 (Baptista, 2001). Outro destaque para a educação especial da época é a relevância de as diferentes esferas organizacionais se articularem para proporem

estratégias inovadoras, de forma que as ações educacionais interajam com os diferentes contextos organizacionais.

Em relação à abrangência desta modalidade, “[...] considera-se público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011, p. 1). Todavia, é preciso refletir sobre tais definições, tendo em vista que essas análises e reflexões não devem se esgotar na “[...] categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbio e aptidões” (Brasil, 2008, p. 9). Mais especificamente, é necessário considerar que as pessoas estão em processo contínuo de transformação, o que influencia o ambiente no qual estão inseridas. Dessa forma, espaços heterogêneos e inclusivos favorecem o aprendizado dos jovens e de toda a comunidade escolar.

O caráter suplementar e complementar dessa modalidade de ensino proporciona que todos estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprender, mediante a eliminação de barreiras educacionais e a oferta de estratégias de ensino, como materiais pedagógicos, recursos tecnológicos, mobiliário adaptado, infraestrutura adequada e profissionais especializados. Logo, as estratégias adotadas nas escolas, por meio da Educação Especial, foram de grande valia para a convivência e o aprendizado dos estudantes, podendo vislumbrar novas políticas públicas educacionais (Miranda; Romeiro; Garcia, 2024).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial foi apresentada de modo a oportunizar a constituição de política pública com vistas a uma educação de qualidade para todos, inferindo que “um sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas” (Brasil, 2008, p. 13). Nesse mesmo ano e no seguinte, o decreto legislativo nº 186/2008 e o decreto executivo nº 6.949/2009 reforçam, sob força de emenda constitucional, que se devia “assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão [...]” (Brasil, 2008, p. 4).

O referido decreto também menciona o duplo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação. Com isso, o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar acabou por receber maior destaque, ressaltando, como já dito, que não substitui o ensino regular e pode ser ofertado em salas de recursos multifuncionais e em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Em 2013, foi sancionada a Lei nº 12.796, cujo objetivo foi atualizar a LDB de 1996, Lei Federal nº 9.394. Por meio dessa atualização, os alunos com deficiência tiveram seus direitos ampliados (Travain; Garcia, 2021; Miranda, Gerbelli, 2023). É ponto pacífico que a LDB de 1996 tinha uma abordagem de educação especial, voltada para os discentes “portadores de necessidades especiais” (Miranda; Romeiro; Garcia, 2024). Com base na referida atualização, esse cenário muda: a educação especial volta-se aos educandos com deficiência, TGD e AH/SD (Brasil, 2013, *on-line*). Desse modo, o público alvo da educação especial foi ampliado.

Em 2014, por meio da Lei nº 13.005, aprovou-se o Plano Nacional de Educação (PNE 2014- 2024). Na meta 4, o PNE defende a universalização do ensino e a garantia do atendimento educacional especializado na escola regular de ensino, assim como a ampliação das salas de recurso multifuncionais (SRM) e a formação continuada dos docentes na busca de melhorar a qualidade do ensino na perspectiva inclusiva. Desse modo, tal legislação, por meio do art. 8º – item III, garante “[...] o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (Brasil, 2014, p. 46).

Em janeiro de 2015, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI oferece diversas concepções e propostas inclusivas, considerando as muitas áreas que permeiam a vida de toda e qualquer pessoa. Especificamente no capítulo 4, denominado “Do direito à Educação”, determina-se a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, estabelecendo-se ainda a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o AEE. O parágrafo único artigo 27 afirma que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015, p.8).

Com base nessa breve contextualização das políticas de Educação Especial, percebemos que avanços e progressos aconteceram em benefício da inclusão educacional de crianças, jovens e adultos com deficiência, ampliando possibilidades de integração e educativas, de modo a reforçar que a diversidade está posta, seja qual for a condição, característica ou necessidade de cada indivíduo. Entendemos que a escola é o espaço onde a convivência, as trocas e as inúmeras aprendizagens acontecem, proporcionando, a todos que fazem parte dela, uma transformação singular, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo. Para nós, a finalidade da educação é transformar vidas e histórias, com vistas a alcançar sempre o melhor para cada sujeito, PCD ou não.

Políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva: breve histórico da realidade paulista

A Constituição Federal de 1988 foi um grande marco para a sociedade no geral, pois, a partir dela, foram tomadas decisões primordiais ao estabelecimento dos direitos sociais e individuais. Após a publicação da Carta Magna, o Estado instaurou o Programa Estadual de Atenção à Pessoa com Deficiência, por meio do Decreto nº 33.823, de 21 de setembro de 1991, cujo intuito era implantar projetos de assistência aos portadores de deficiência nas diferentes instituições de: lazer, educação, cultura, esporte, entre outros (São Paulo, 1991).

No ano seguinte, por meio do Decreto nº 34.919, de 6 de maio de 1992, foram celebrados convênios com instituições privadas, a fim de ofertar o Ensino Fundamental na modalidade Especial, uma vez que as redes públicas não tinham infraestrutura para tal (São Paulo, 1992). Em contrapartida, dois anos após a parceria com as instituições privadas, o Estado propôs centros de apoio às pessoas com deficiência visual matriculadas na rede pública estadual, com o fito de desenvolver recursos e materiais de ensino acessíveis às pessoas ao público em foco (São Paulo, 1994).

Em 1995, foi criado o Programa Estadual de Educação Especial, pela Lei nº 9.167 de 18 de maio de 1995, o primeiro a propor estratégias de acessibilidade para mais de uma deficiência. Assim, vislumbrou-se uma nova modalidade de ensino na rede estadual, a Educação Especial, com objetivo de apropriar-se da formação inicial e continuada dos professores da educação básica, realizar censo escolar que contemple os estudantes com deficiência e propor novas pesquisas que proporcionem melhoria na qualidade de ensino para todos (São Paulo, 1995).

Segundo Martins e Leite (2014), a Educação Especial tenciona promover uma escola que oportunize o acesso, a permanência e a participação de diferentes segmentos populacionais. Trata-se de uma modalidade de ensino ofertada as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todas as etapas da escolarização, garantindo acessibilidade arquitetônica e instrumental (Miranda; Romeiro; Garcia, 2024).

No fim do século XX, mediante a Indicação CEE nº 12, aprovada em 15 de dezembro de 1999, foram fixadas as normas para a Educação Especial no estado de São Paulo, por meio da qual propuseram indícios de uma perspectiva inclusiva, como a inserção dos estudantes com deficiência na sala de aula regular (São Paulo, 1999). Para tanto, *a posteriori*, foi criado o serviço de apoio pedagógico especializado, com o intuito de desenvolver melhorias no ensino ofertado, bem como dispor de professores especializados para o atendimento pedagógico especializado a esse público em salas de recursos multifuncionais dentro da escola regular (São Paulo, 2000).

Acerca dessas últimas, são ambientes organizados com equipamentos, recursos tecnológicos e aparatos de acessibilidade, como materiais pedagógicos adaptados e mobiliários apropriados, a fim de que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender. A utilização desses espaços é conduzida por um professor especialista, que desenvolverá o atendimento especializado conforme a necessidade de cada um.

Nos anos subsequentes, houve a expansão do atendimento a pessoas com deficiência nos centros de apoio, sem limitação apenas às com deficiência visual. Esses centros tinham como objetivo gerenciar, operacionalizar e fiscalizar os convênios celebrados para o atendimento às pessoas com deficiência em instituições especializadas, assim como propor formações continuadas para os docentes da rede pública (São Paulo, 2002). *A priori*, os espaços eram centralizados em determinadas regiões, mas, à medida que o atendimento aos jovens com deficiência se expandiu, houve descentralização e ampliação para outras regiões do estado.

A Deliberação CEE nº 68, de 2007, configurou-se como um avanço para os estudantes com deficiência, pois estabeleceu a sua inclusão em salas regulares, mediante adaptação de material pedagógico, infraestrutura e corpo docente. Cabe destacar que, embora ainda existisse a possibilidade de esses discentes serem redirecionados para uma

classe especial, a determinação de as instituições se mobilizarem para ofertar uma educação de qualidade a todos foi um grande avanço social (São Paulo, 2007).

Para tanto, é preciso propor formação continuada aos docentes, uma vez que a inicial não tem conseguido qualificá-los para os desafios cotidianos, no que tange à Educação Especial e Inclusiva (Lima, 2011; Alencar, 2019; Gomes, 2020). Sobre esse assunto, Pletsch (2009) aponta que o grande desafio da formação de professores é desenvolver estratégias de ensino para uma atuação com diferentes alunos.

Em 2012, foi criado o Programa Estadual de Atendimento às Pessoas com Deficiência Intelectual, sendo posteriormente acrescido o subtítulo “São Paulo pela igualdade de direitos”. O intuito foi propor estratégias para garantir oportunidades de acesso e permanência aos jovens com deficiência intelectual nas diversas áreas da sociedade (lazer, educação, esporte, cultura e política).

O Atendimento Pedagógico Especializado (APE) passou por adaptações, sendo contemplado por uma equipe multiprofissional (intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras, cuidadores, especialistas em Braille) e abrangeu o atendimento de estudantes com transtornos, surdez e cegueira (São Paulo, 2014). Diante dessa expansão, o APE teve sua denominação alterada para Atendimento Educacional Especializado (AEE), com vistas ao desenvolvimento pleno do educando (São Paulo, 2017).

Em 04 de dezembro de 2020, foi publicado o Projeto de Lei nº 713, que estabeleceu diretrizes de acolhimento aos estudantes com deficiência, a saber: reduzir a quantidade total de estudantes quando houver um com deficiência na turma; flexibilizar a jornada escolar para adaptação do discente com deficiência, entre outras (São Paulo, 2020). Entretanto, são perceptíveis as características de “capacitismo”, pois delimitam-se ações apenas aos alunos com deficiência, sendo que poderiam ser reformuladas, a fim de que todos tivessem as mesmas oportunidades de conviver no ambiente escolar, em uma perspectiva inclusiva, e não de integração.

Inclusão de alunos com deficiência na Rede Estadual Paulista de Ensino

Em razão das políticas públicas de Educação Especial Inclusiva implementadas no Brasil nos últimos anos (Brasil, 2008; 2015), constatamos um aumento significativo de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na classe comum, em

todos os níveis de ensino, em âmbito nacional. No caso específico da Rede Estadual Paulista, constata-se um aumento de 20% do número de matrículas de educandos com deficiência entre 2019 e 2020; em termos quantitativos, a Rede contava com 174.363 alunos em 2019, passando a 210.409 em 2020 (São Paulo, 2020).

Todavia, se, por um lado, esse aumento representa um avanço, por outro, a inclusão se torna um desafio tanto para a rede de ensino quanto para os próprios alunos, suas famílias e professores. Isso ocorre porque, em geral, os docentes não têm conhecimento especializado para lidar com as deficiências ou síndromes (Ervilha, 2019), mas investem em formações para atender ao PAEE (Bispo, 2023). Outra agravante é que muitas escolas têm problemas de acessibilidade arquitetônica (Miranda; Romeiro; Garcia, 2024) e não contam com materiais acessíveis a alunos cegos (Silva, 2016). Assim, esses educandos têm sido excluídos do processo de ensino e aprendizagem (Siqueira; Veraszto, 2020), especialmente durante a pandemia de covid-19 (Lippe; Camargo, 2024), conforme evidenciado nesta investigação.

Em termos abrangentes, pode-se afirmar que a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Médio, na Rede Estadual de São Paulo, representa um avanço significativo na promoção de uma educação mais equitativa e acessível. O estado tem implementado diversas políticas e programas para assegurar que esses discentes recebam o apoio necessário ao seu desenvolvimento acadêmico e social (São Paulo, 2021).

Como se sabe, a inclusão de alunos PAEE no Ensino Médio não se limita apenas ao aspecto pedagógico; envolve também mudanças físicas nas escolas, como rampas de acesso, banheiros adaptados e sinalização adequada, conforme sinalizado pelos participantes desta pesquisa. Além disso, são necessários recursos pedagógicos que garantam a aprendizagem e promovam efetivamente o processo de inclusão (Ervilha, 2019). Tais medidas são essenciais para garantir que os educandos com deficiência possam se locomover e participar de todas as atividades escolares com segurança e autonomia.

Percurso Metodológico

Dados os objetivos desta pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, tendo em vista que o “significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial do pesquisador” (Ludke; André, 2018, p.14). Assim, tal abordagem fez-se

fundamental, pois considerou o ambiente natural, ou seja, as interações dos estudantes com a escola, como principal fonte de dados (Ludke; André, 2018).

A princípio, participariam nove estudantes com deficiência, matriculados no Ensino Médio, em duas escolas da Rede Estadual da cidade de Santos, no litoral paulista. Todavia, dois estudantes tiveram dificuldade com a conexão, visto que a coleta de dados ocorreu de forma remota, via Google Meet, em razão do distanciamento físico imposto pela pandemia de covid-19. Cumpre esclarecer que foi dada uma segunda oportunidade de participarem da entrevista, porém não houve adesão da parte deles. Assim sendo, contamos com sete participantes que, em 2021, frequentavam o EM. Em relação à série frequentada, dois cursavam a 1ª série, outros dois, a 2ª série, e três, a 3ª série.

As escolas foram escolhidas a partir de um levantamento prévio, realizado em bases de dados do estado, considerando-se o número de matrículas de estudantes com deficiência. Dentre as instituições de Santos (SP) com maior número alunos com tais características, encaminhamos solicitação ao Diretor para a realização da pesquisa, mas apenas dois responderam afirmativamente. Em seguida, verificou-se, na secretaria da escola, a idade dos estudantes e, na ocasião, constatamos que a maioria não havia completado 17 anos. Logo, fizemos contato com os pais solicitando permissão para o filho participar do estudo.

A investigação foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa, sendo que, aos pais dos estudantes, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, aos menores de 17 anos (seis), o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (Tale). A fim de garantir o sigilo em relação à identidade dos participantes, utilizamos nomes fictícios para identificá-los na transcrição dos dados.

A obtenção dos depoimentos ocorreu a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas em maio, junho e julho de 2021. Os encontros foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos para fins de análise. As respostas foram organizadas, classificadas e categorizadas, levando-se em conta a caracterização de tópicos surgidos no decorrer da contextualização da análise de prosa (André, 1983).

No que tange ao perfil dos participantes, de sete, seis são do gênero masculino e um do gênero feminino. Em relação à classificação da deficiência, de acordo com informações obtidas na Secretaria Escolar Digital (SED), um tem deficiência intelectual,

dois, deficiência visual, um, deficiência auditiva, um, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, e dois, transtorno do espectro autista.

O processo de escolarização na percepção dos estudantes com deficiência

Partindo do pressuposto de que a categorização não é um “sistema pré-estabelecido”, mas sugere a formulação de temas mediante o entrelaçamento dos assuntos no decorrer do processo analítico (André, 1983), foi possível agrupar estes últimos, uma vez que foram obtidos por meio de respostas convergentes e bem aprofundadas, examinadas na perspectiva da análise de prosa. Todavia, neste artigo, em razão de sua dimensão, são contempladas apenas três categorias: as relações entre professores e alunos; o ensino remoto na concepção dos alunos; e os desafios pedagógicos e infraestruturais.

As relações entre professores e alunos

A primeira categoria versa sobre as interações entre professores/alunos e alunos e seus pares, tendo em vista que essa relação mútua entre os agentes tem relevância no processo de ensino e aprendizagem. Mais especificamente, faz com que se sintam pertencidos e, conseqüentemente, a sua convivência no ambiente escolar proporciona motivação para o contínuo aprendizado (Sanchez, 2005).

Nesse contexto, a estudante Angélica relatou: *“Com as meninas da escola, eu me sinto acolhida, porque elas não me olham e nem me tratam diferente, por mais que eu não as enxergue, elas não me tratam tipo: Ai Tadinha [...]”*. O trecho mostra a importância do pertencimento e acolhimento no ambiente escolar. Entretanto, no decorrer do seu discurso, a jovem transparece a diferenciação no tratamento das pessoas com deficiência na escola, sendo que incapacitam esses jovens perante a sociedade.

Vale lembrar que o capacitismo é a “violência e discriminação social que subjazem às estruturas fundamentais da cultura em relação às pessoas cuja variação corporal é considerada desviante” (Nuernberg, 2018, p. 1). Tal atitude faz com que as pessoas submetidas a tal preconceito se sintam menosprezadas, inferiores e incapazes, sendo segregadas e postas às margens da sociedade escolar. Assim, outros participantes da pesquisa igualmente afirmaram vivenciar tais atitudes em seu cotidiano escolar — e familiar

—, mediante a exclusão social nos intervalos, nos trabalhos em grupo e na participação em dinâmicas conduzidas pelos professores.

As ações capacitistas fazem com que os jovens com deficiência se tornem invisíveis e excluídos da sociedade, como se não existissem. Nos dizeres de Amaral (1990, p. 31):

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

Em contrapartida, sabe-se que ninguém deve ser segregado ou discriminado em decorrência de suas diferenças, e todos podem conviver e aprender no mesmo espaço. As possibilidades podem se diferenciar conforme as especificidades de cada um, mas as oportunidades de aprendizado e convivência nos ambientes escolares devem ser as mesmas (Sanchez, 2005).

Diante disso, o estudante Miguel disse: *“Eu me dava super bem com eles, mas só tinha um amigo”*. Sua fala revela seu limitado círculo de conexões na escola, tendo em vista que conversava apenas com um amigo. Convém ressaltar que, no período de coleta dos dados, as instituições de ensino pública ainda estavam em adaptação para o formato híbrido, fator que dificultou o processo de interação entre os discentes.

Todavia, Gabriel reconheceu que a transição para o Ensino Médio foi de grande valia para seu processo de socialização, pois, nessa etapa de ensino, esteve imerso em mais trabalhos em grupo, o que possibilitou autonomia para interagir com seus amigos e se juntar a eles para realizar as atividades. Essa maior interação com os colegas fez com que seu desempenho escolar melhorasse.

Acerca desse tema, não podemos deixar de mobilizar o conceito de inclusão, na perspectiva de Sawaia (2001), que considera o processo em acordo com a subjetividade dos envolvidos. A percepção dos participantes está relacionada a fatores sociais, afetivos, identitários, entre outros. Vejamos o que diz outro entrevistado:

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

O estudante aponta três fatores importantes para sua inclusão escolar: recursos adequados, profissionais especializados e direitos iguais (Siqueira; Veraszto, 2020). Ademais, cita a necessidade de haver materiais e recursos adequados a seu aprendizado, amparado por um professor que auxilie na utilização desses materiais e com os mesmos direitos de seus pares (Ervilha, 2019). Em relação a estes últimos, Rafael comentou que não foi reprovado porque os docentes *“não poderiam reprovar um aluno com deficiência visual”*.

Outros educandos igualmente relatam a ausência de educadores especializados e de recursos de acessibilidade nas instituições de ensino, a exemplo do que ocorreu no estudo de Ervilha (2019). Cabe lembrar que os alunos com deficiência têm direito a recursos e materiais de acessibilidade a serem utilizados em sala de aula e na sala de recursos multifuncionais, bem como a professores para acompanhá-los nas aulas e no contraturno (São Paulo, 2017).

O ensino remoto na concepção dos estudantes

A segunda categoria examina a concepção dos participantes sobre o processo de ensino no formato remoto, ocorrido em virtude da pandemia de covid-19. Nas instituições pesquisadas, foram utilizados três recursos para desenvolver as aulas nesse formato, a saber: Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo (CMSP), WhatsApp e a Plataforma CAEd, em ordem de prioridade.

Destaca-se que todos os entrevistados tinham recursos e aparelhos para acessar a internet de forma remota, com intuito de realizar as atividades propostas pelos professores. Porém, os acessos eram limitados, devido à baixa capacidade de memória e à má qualidade do sinal.

O CMSP é uma plataforma que dispõe de canais digitais e aplicativo para aparelhos móveis e *web*. É composto de aulas remotas síncronas e assíncronas, como palestras e programas complementares. Por mais que a proposta de utilização desse recurso viesse para princípios de “igualdade e equidade” (São Paulo, 2020), a fim de que todos os discentes tenham acesso ao conteúdo, foi possível constatar que alguns estudantes com deficiência não tinham acessibilidade, como relata Rafael:

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

A plataforma disponibilizada pelo Governo do Estado de São Paulo, especificamente pela Secretaria da Educação, dispõe de tradução síncrona para a Língua Brasileira de Sinais, mas não tem acessibilidade para estudantes com deficiência visual (Lippe; Camargo, 2024). Sendo assim, eles são marginalizados, uma vez que dependem de outras pessoas para auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem (Siqueira; Veraszto, 2020).

Outro ponto relevante, comentado pelos entrevistados, consiste no formato e no tempo de duração das aulas síncronas. Quanto ao segundo aspecto, causaram estranheza ajustes no tempo da aula remota que, efetivamente, passaram de 45 minutos a 30 minutos. Em relação ao primeiro aspecto, também foi criticado o de *live*, a fim de que todos os estudantes da mesma série acompanhassem concomitantemente.

Nas palavras de Gabriel, “*aquelas lives do CMSP, achei muito desinteressantes, o jeito que eles falavam, não tinha uma pegada de escola, era mais uma live, eu perdia a concentração*”. Quando o estudante se refere à “*live*”, ele a diferencia de aula, por não ter tanta participação dos alunos. Ademais, o formato remoto distanciou os jovens de seus pares e professores, como comenta Samuel: “*[...] eu queria estar na escola, com todo o pessoal e professores, a gente tinha mais interação.*”

O WhatsApp, comumente conhecido pelos educandos, foi outro recurso utilizado no período pandêmico. O aplicativo foi bem aceito pelos participantes e contribuiu de forma efetiva para o ensino remoto, visto que supriu algumas demandas de acessibilidade dos demais recursos. Desse modo, os estudantes com deficiência visual puderam progredir em seus estudos, como verbaliza Rafael:

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

O último recurso, majoritariamente utilizado, foi a Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo, comumente chamada de Plataforma CAEd, cujo intento foi disponibilizar atividades e avaliações *on-line*, com base nas habilidades essenciais

previstas para o período letivo. O resultado dessas avaliações é disponibilizado para que os professores e a gestão da escola acompanhem o desenvolvimento discente.

Entretanto, a plataforma não tinha recursos de audiodescrição para os estudantes com deficiência visual, conforme apontado por Lippe e Camargo (2024). Em razão disso, Angélica teceu o seguinte comentário: “[...] *minha irmã entra nela pra mim, mas precisa ficar lendo tudo, se ela não ler eu não tenho condições de fazer, pois eu não enxergo.*” Nota-se que ela explicita a ausência de autonomia em relação ao recurso disponibilizado, o que inviabilizava seu aproveitamento das aulas: “[...] observou-se que não houve acessibilidade para os estudantes cegos e com baixa visão.” (Lippe; Camargo, 2024, p. 13).

Em suma, nesta categoria, problematizaram-se os recursos adotados no modelo remoto, sendo que nem todas estratégias foram acessíveis a todos os alunos com deficiência. Diante disso, cabe rever a acessibilidade nos aplicativos, a fim de que todos tenham as mesmas possibilidades de acessá-los.

Desafios pedagógicos e infraestruturais

A terceira categoria objetiva identificar os desafios pedagógicos e infraestruturais subjetivados pelos estudantes com deficiência no segmento em questão. Como se sabe, oferecer um ensino com qualidade para estudantes com deficiência e no Ensino Médio é um desafio incessante (Kuenzer, 2010; Krawczyk, 2011; Sousa; Nascimento, 2018) e, por isso, compreender esses desafios pela ótica dos discentes contribui para o progresso educacional.

No que tange à infraestrutura das instituições, considerando-se que entrevistamos um estudante com deficiência visual de cada uma delas, apenas esses participantes alegaram desafios de locomoção. Sobre isso, diz Rafael, “*Se eu quiser comer um lanche no pátio, dependo de um aluno. Se eu quiser subir para ir ao banheiro, dependo de alguém. Pois não me propiciam uma simples linha guia.*”. Ao verbalizar “*dependo de um aluno*”, o respondente denuncia a ausência de acessibilidade tátil nos corredores e espaços de locomoção da escola; logo, carece de alguém que o ajude a descer as escadas, ir ao banheiro, à lanchonete, à quadra de esportes e ao pátio.

De acordo com o Manual de Acessibilidade Espacial nas Escolas (2009), disponibilizado pelo Ministério da Educação, as escolas devem equipar seus ambientes com recursos de acessibilidade espacial, por exemplo, pisos táteis, orientações em Braille

e mapa tátil. O objetivo é eliminar as barreiras infraestruturais que dificultam os alunos a ter liberdade de locomoção pela escola.

Em consonância com Rafael, Angélica apontou: “[...] *percebi que não ia rolar estudar nessa escola, pois ela não tem estrutura pra mim*”, reafirmando a falta de infraestrutura acessível ao público em foco. Por conseguinte, as unidades de ensino devem proporcionar acessibilidade espacial, a fim de que todos tenham acesso, com autonomia, aos diferentes espaços escolares (Brasil, 2009).

A comunicação e a formação dos professores também são fatores relevantes para que todos sejam incluídos no ambiente escolar, uma vez que a escola necessita de uma educação na perspectiva inclusiva. Lima (2011) assevera que a falta de formação dos docentes torna o processo de ensino e aprendizagem excludente para os estudantes com deficiência, em vista de não possibilitar as estratégias necessárias, assegurando condições de acesso, permanência e sucesso escolar de forma equitativa. Além do mais, é essencial proporcionar formações para que os educadores compreendam a importância das diferenças entre seres humanos no seu processo de aprendizado (Pletsch, 2009; Alencar, 2019; Gomes, 2020; Miranda; Romeiro; Garcia, 2024).

A título de ilustração, citamos o caso do estudante Ezequiel, que expôs sua dificuldade de comunicação com seus pares e professores, em virtude de se comunicar em Libras. Por essa razão, ele é acompanhado por uma professora intérprete, que o auxilia em todos os momentos nos quais precisa se comunicar com outras pessoas no ambiente escolar. Esse apoio é fundamental, pois quando o aluno dispõe de “[...] uma educação que o instrumentalize com habilidades de linguagem que propiciem seu convívio social com os ouvintes, associada a uma perspectiva transdisciplinar e multicultural, será capaz de se desenvolver de forma protagonista.” (Hashizume; Moraes, 2021, p. 124). Vale lembrar que o Estado deve prover estratégias para facilitar o aprendizado de estudantes com deficiência nas escolas, como o ensino de Braille, Libras e outras formas de comunicação e expressão (Brasil, 2009).

Assim, a acessibilidade pedagógica e infraestrutural nas escolas é fundamental, e os educandos tem direito a se locomover e se comunicar com autonomia (Miranda; Romeiro; Garcia, 2024). De acordo com Manzini (2005), o termo acessibilidade se refere a situações concretas e tangíveis, pois a infraestrutura e os aparatos podem ser implementados, observados, averiguados, legislados e avaliados. Portanto, notamos a falta

de efetivação das políticas públicas, pois, apesar da nítida qualidade textual dos dispositivos legais, eles não são efetivados, devido à falta de fiscalização e implementação dessas políticas.

Considerações Finais

A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas é um desafio complexo, que ainda precisa ser adequadamente posto em prática. Embora existam leis que garantam direitos de igualdade, a exemplo do que ocorre no estado de São Paulo, elas nem sempre são completamente cumpridas, resultando em condições de acesso à educação nem sempre adequadas.

A escola é um dos lugares mais frequentados pelas pessoas, o que gera uma crescente necessidade de verificar como os edifícios estão adaptados à legislação que versa sobre a Educação Especial Inclusiva. Se, por um lado, os resultados desta pesquisa revelam que existem avanços nas políticas de Educação Especial do estado de São Paulo (São Paulo, 2020), por outro, as vozes dos estudantes do Ensino Médio de Santos (SP) denunciam que os aspectos arquitetônicos e pedagógicos ainda demandam muitas adequações para tornar as escolas mais inclusivas.

De acordo com os depoimentos colhidos, podemos afirmar que o ambiente educacional carece de adaptações para garantir a acessibilidade de alunos com deficiência física, bem como dos que têm outras deficiências — visuais ou intelectuais, por exemplo. Ademais, é possível inferir que a pandemia de covid-19 acabou reforçando ainda mais os desafios à inclusão do público em foco.

A nosso ver, as adequações arquitetônicas e pedagógicas são essenciais ao livre acesso às escolas, especialmente dos educandos deficientes, garantindo-se sua inclusão social. Desse modo, o presente estudo indica tanto a necessidade de intervenções planejadas na estrutura física das escolas, quanto de formação continuada dos profissionais da educação, com vistas a garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes, no que tange à educação pública, gratuita e de qualidade.

Por fim, esclarecemos que os resultados desta pesquisa não podem ser generalizados, pois se referem a um contexto específico. Assim, supomos que estudos futuros de natureza mista permitam melhor aprofundamento do tema. Todavia, partimos do

pressuposto de que nosso trabalho possa contribuir para a conscientização de gestores públicos acerca da necessidade de se pensar sobre a adequação dos prédios escolares, bem como a flexibilização curricular e a formação de profissionais da educação, a fim de contemplar o que preconiza a legislação vigente, conforme os princípios da escola inclusiva.

Referências

ALENCAR, Lídia Costa de. **A política de educação especial/ inclusiva nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal na perspectiva dos estudantes com deficiência visual**. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

AMARAL, Ligia Assumpção. Sobre a Questão da Integração: “a política do avis-struthio” e o “leito do procusto”. **Integração**, São Paulo, p. 30-31, 1990.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Texto Contextos e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 66-71, maio/1983.

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

BISPO, Solange. **Auto eficácia de professores de estudantes com Transtornos do Espectro Autista do Ensino Fundamental II e Médio**. Dissertação de mestrado (educação) apresentada à Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, 2023.

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

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

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

BRASIL. **Decreto nº 6.949** 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: **Diário Oficial da União**,

2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. **Manual de Acessibilidade Espacial para escolas**: o direito à escola acessível. 1. ed. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2009. 120 p.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.571%2C%20DE%2017%20DE%20SETEMBRO%20DE%202008.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20educacional,13%20de%20novembro%20de%202007. Acesso em: 31 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>: Acesso em: 20 fev. 2021.

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

ERVILHA, Guilherme Cortez. **Transtornos globais do desenvolvimento e a inclusão escolar: adequações curriculares para o ensino de história no ensino médio**. Dissertação (mestrado em educação) apresentado à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, 2019.

GOMES, Claudia; GONZALLES REY, Fernando Luis. Inclusão Escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 406-417, set. 2007.

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

HASHIZUME, Cristina Miyuki; MORAIS, Creudimar Silva. In-exclusão escolar: reflexões epistemológicas e práticas sobre a aprendizagem do aluno com deficiência auditiva na escola regular. **Cadernos de Pós-graduação**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 111–127, 2021.

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

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

LIMA, Carleusa Moreira Farias. **Estudantes com deficiência: desafios encontrados no contexto escolar**. 2011. 52 p. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2011.

LIPPE; Eliza Marcia Oliveira; CAMARGO, Eder Pires de. Ensino Remoto durante a Pandemia da Covid-19 nas escolas estaduais do Estado de São Paulo: em xeque a acessibilidade para estudantes cegos e com baixa visão. **Rev. Int. de Pesq. em Didática das Ciências e Matemática** (RevIn), Itapetininga, v. 5, e024001, p. 1-15, 2024.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc - Livros Técnicos e Científicos, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Para uma escola do século XXI. Campinas: UNICAMP, 2003.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. **Revista da sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 10, n. 1, p. 31-36, 2005.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. O.; LEITE, Lucia Pereira. As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 4, n. 2, 2014.

MIRANDA, Nonato A. de; GERBELLI, Sandramara M. Serviços de educação inclusiva de Santo André: concepções de diretores de escola. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 18, n. 36, 2023.

MIRANDA, Nonato A. de; ROMEIRO, Maria do Carmo; GARCIA, Priscila C. Estratégias inclusivas em escolas particulares da região do ABC Paulista. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 29, n. 65, p. 287–306, 2024

NUERNBERG, Adriano Henrique. Ações para inclusão das pessoas com deficiência nas organizações. **Com Ciência**, Campinas, v. 01, ed. 01, p. 01-02, 9 nov. 2018.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, ed. 33, p. 143-156, 2009.

SANCHEZ. Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p 7- 18, out. 2005.

SÃO PAULO. Conselho Estadual da Educação. Deliberação CEE nº 68, de 13 de junho de 2007. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 2007. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_a_uti_mo/aut_legis/deliber_68_07.pdf. Acesso em: 16 dez. 2020.

SÃO PAULO. Decreto nº 33.823, de 21 de setembro de 1991. Institui o Programa Estadual de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 1991. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-33823-21.09.1991.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SÃO PAULO. Decreto nº 34.919, de 22 de fevereiro de 1992. Autoriza a Secretaria da Educação a celebrar convênio com Instituições Particulares que mantêm ensino fundamental, gratuito, na modalidade especial. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 1992. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1992/decreto-34919-06.05.1992.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 135, de 18 de julho de 1994. Cria, no âmbito da Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual - CAP. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 1994. Disponível em: http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/135_1994.htm?Time=09/09/2020%2014:14:23. Acesso em: 10 dez. 2020.

SÃO PAULO. Lei nº 9.167, de 18 de maio de 1995. Cria o Programa Estadual de Educação Especial. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 1995. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1995/lei-9167-18.05.1995.html>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de. Indicação CEE nº 12, de 27 de outubro de 1999. São Paulo, v. 2, n. 1.796/73, São Paulo: **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 1999. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0924-0931_c.pdf. Acesso em: 11 dez. 2020.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 95, de 21 de novembro de 2000. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 2000. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1130-1133_c.pdf. Acesso em: 9 dez. 2020.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 61, de 05 de abril de 2002. Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 2002. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_2002.htm?Time=10/03/2021%2019:58:04. Acesso em: 16 dez. 2020.

SÃO PAULO. Decreto nº 60.328, de 02 de abril de 2014. Dá nova redação a dispositivos que especifica do Decreto nº 60.075, de 17 de janeiro de 2014, que altera a denominação do “Programa Estadual de Atendimento às Pessoas com Deficiência Intelectual”, instituído pelo Decreto nº 58.658, de 4 de dezembro de 2012, estabelece as diretrizes e metas para sua implementação e dá providências correlatas. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 2014. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2014/decreto-60328-02.04.2014.html>. Acesso em: 16 dez. 2020.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. São Paulo: **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 2017. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=11/03/2021%2010:46:44. Acesso em: 15 dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Base de dados da pessoa com deficiência. Censo da educação básica – aluno 2020. Disponível em:

<https://basededadosdeficiencia.sp.gov.br/censo-da-educacao-basica-aluno-em-2020/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Política de educação especial do estado de São Paulo. Secretaria da Educação de São Paulo, 2021. Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf> Acesso em: 25 ago. 2021.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Educação para o trabalho e a proposta inclusiva. In: SED/MEC, Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação.

(org.). **Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: Estação das Mídias, 1999. p. 80-95.

SAWAIA, Bader. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001. 160 p.

SILVA, Marcela Ribeiro. **Ensino de Física para alunos com deficiência visual: o processo de ensino-aprendizagem nos ambientes escolares das salas de aula regular e de recursos**. Dissertação de mestrado (educação) apresentada à Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Bauru, 2016.

SIQUEIRA, Sandra Regina; VERASZTO, Estéfano Vizconde. Inclusão escolar em aulas de física, biologia e matemática: estratégias de ensino. **Revista Valore**, Volta Redonda, 5 (edição especial), p. 72-80, 2020.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues; NASCIMENTO, Deisiani Aviz. A inclusão escolar e o aluno com Síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 121-140, set./dez. 2018.

TRAVAIN, Alessandra Lourenço da Silva; GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Políticas Públicas na Perspectiva da Educação Inclusiva e Tendências em Curso. **Revista Cocar**, v.15. N.33/2021 p.1-19.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)