UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ENSINO MÉDIO E INCLUSÃO: O QUE REVELAM OS INDICADORES EDUCACIONAIS DO CENSO ESCOLAR

SÃO CARLOS
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ENSINO MÉDIO E INCLUSÃO: O QUE REVELAM OS INDICADORES EDUCACIONAIS DO CENSO ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção de aprovação da disciplina "Trabalho de Conclusão de Curso III", junto ao curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a orientação da Profª. Drª. Juliane Ap. de Paula Perez Campos.

SÃO CARLOS
2018

DEDICATÓRIA

Pai e Mãe, foi por vocês que não desisti de tudo...

Agradecimentos

Meus agradecimentos são voltados primeiramente a Deus que me prestigiou com o fôlego de vida, e com saúde física e emocional, para concluir essa graduação. Não foram os dias mais fáceis da minha vida, mas concluo essa etapa com a certeza de que dediquei meus árduos esforços para que tudo fosse realizado dentro do padrão exigido pela instituição.

Não posso deixar de mencionar a fonte germinadora para o desenvolvimento dessa ideia de pesquisa, a Escola Estadual Professor Orlando Perez. Foi nessa unidade de ensino que cresci e conclui toda a minha educação básica, local que adquiri o repertório necessário para sequência dos estudos no ensino superior, e também, tive meu primeiro contato com a Educação Especial. Dentre o quadro de professores que atuava na escola no período que cursei o ensino médio (2012-2014) faço menção ao professor Luís Fernando Salli (Bob), que de maneira singular chamou minha atenção para a Educação Especial na rede regular de ensino, através de uma apresentação de trabalho.

Volto agora minhas homenagens os meus Pais, Elda Batista da Silva Sabino e Joás João Sabino, que não mediram esforços para suprir minhas necessidades ao logo desses quatro anos de graduação, não tenho como recompensar tamanho sacrifício que realizaram para que esse sonho fosse concretizado! Aos meus irmãos, Marcos Samuel Sabino (sua esposa Welida Sabino) e Filipe Batista Sabino.

Dentro da instituição agradeço aos colegas de classe de maneira geral, menciono em especial Júlia Machado, Larissa Helena e Milena Maria pela compreensão nos dias em que a ansiedade batia forte. Faço referência também a Prof. Dr. Juliane Campos, minha orientadora, que com calma e cautela me instruiu e orientou na construção dessa pesquisa. Fora da universidade menciono Mariana Delgado, a qual consegui inspirar para trilhar o caminho da Educação Especial.

A dura trajetória no Ensino Superior consagrou-me a chance de valorizar pequenas situações que até então não as considerava com tamanha importância, por isso não posso também deixar de homenagear os professores que me inspiraram e não me deixaram desistir desse percurso – aos docentes e gestores do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar, minhas singelas gratidões.

Resumo

A Educação Básica brasileira subdivide-se em três ciclos obrigatórios que devem serem cursados dentro da faixa etária de 4 a 17 anos, sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio, todas elas são ofertadas nos sistemas de ensinos públicos ou privados. Exige-se apenas que todas componham suas bases curriculares em consonância das orientações apontadas pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1996. Falar sobre a Educação Básica não significa descrever apenas o ingresso do indivíduo nas etapas iniciais da Educação, mas é de extrema importância observar qual tem sido a caracterização dos adolescentes e jovens que têm concluído, através do Ensino Médio, seu ciclo de aprendizado. Dentro desse contexto, é de extrema importância observamos como vem ocorrendo ao longo dos anos a escolarização de discentes com algum tipo de deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo ou com altas habilidades superdotação, ou seja, sujeitos que compõem o Público Alvo da Educação Especial (PAEE) que estão matriculados na rede regular de ensino. O objetivo geral investigar qual tem sido a dimensão nacional de alunos PAEE inclusos no ensino médio e qual panorama de professores que atuam com esses sujeitos em classes regulares, do ano de 2012 a 2017. Como objetivos específicos, buscou-se: a) caracterizar, através dos indicadores da Sinopse Estatística da Educação Básica fornecidos através do portal do INEP, as matrículas do alunado em classes das redes regulares de ensino no território brasileiro; b) descrever, a nível nacional, o panorama de docentes de ensino regulares que tem em sua sala de aula a inclusão desse aprendiz; c) quantificar, também nacionalmente, os estabelecimentos regulares de nível médio que registram a presença do PAEE. Em relação ao período de 2012 a 2017, s resultados da presente pesquisa indicaram que, numa proporção com mais de sete milhões de matrículas, apenas 2% representam os estudantes PAEE em classes comuns. Esses sujeitos adentram as salas de mais de 200.000 professores, que sinalizam através de pesquisas abordadas ao longo do texto que não possuem formação e apoio adequado para intervir com esse alunado.

Palavras-chave: Educação Especial. Sinopse Estatística. Ensino Médio.

Lista de Figuras

Figura 1: Página inicial do Portal do INEP.

Figura 2: Portal do INEP, seleção do arquivo e download.

Figura 3**:** Arquivo compactado em Zip, Procedimento de extração de dados brutos.

Figura 4: Pasta com três arquivos, sendo um deles correspondente à planilha de dados desejado.

Figura 5: Pasta com três arquivos, sendo um deles correspondente à planilha de dados desejado

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Amostra de matrículas no Ensino Médio e matrículas da Educação Especial em classes comuns, de 2012 a 2017, no Brasil.

Gráfico 2: Amostra de matrículas no Ensino Médio e matrículas da Educação Especial em classes comuns, de 2012 a 2017, no Norte do Brasil.

Gráfico 3: Amostra de matrículas no Ensino Médio e matrículas da Educação Especial em classes comuns, de 2012 a 2017, no Nordeste do Brasil.

Gráfico 4: Amostra de matrículas no Ensino Médio e matrículas da Educação Especial em classes comuns, de 2012 a 2017, no Sudeste do Brasil.

Gráfico 5: Amostra de matrículas no Ensino Médio e matrículas da Educação Especial em classes comuns, de 2012 a 2017, no Sul do Brasil.

Gráfico 6: Amostra de matrículas no Ensino Médio e matrículas da Educação Especial em classes comuns, de 2012 a 2017, no Centro-Oeste do Brasil.

Gráfico 7: Comparativo de matrículas da Educação Especial em classes comuns, de 2012 a 2017, nas cinco regiões demográficas.

Gráfico 8: Comparativo de número de docentes no Ensino Médio e de docentes na Educação Especial em classes comuns, de 2012 a 2017.

Gráfico 9: Amostra de docentes no Ensino Médio e docentes na Educação Especial em classes comuns, de 2012 a 2017, no Norte do Brasil.

Gráfico 10: Amostra de docentes no Ensino Médio e de docentes na Educação Especial em classes comuns, de 2012 a 2017, no Nordeste do Brasil.

Gráfico 11: Amostra de docentes no Ensino Médio e docentes na Educação Especial em classes comuns, de 2012 a 2017, no Sudeste do Brasil.

Gráfico 12: Amostra de docentes no Ensino Médio e de docentes na Educação Especial em classes comuns, de 2012 a 2017, no Sul do Brasil.

Gráfico 13: Amostra de docentes no Ensino Médio e de docentes na Educação Especial em classes comuns, de 2012 a 2017, no Centro-Oeste do Brasil.

Gráfico 14: Comparativo de docentes da Educação Especial em classes comuns, de 2012 a 2017, nas cinco regiões demográficas.

Lista de Siglas

PAEE – Público Alvo da Educação Especial.

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Sumário

INTRODUÇÃO 10

2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 14

2.1 Aspectos históricos do ensino médio no contexto da educação brasileira 14

2.2 A Educação Especial e o contexto do ensino médio. 21

2.3 Indicadores sociais / educacionais 24

3.MÉTODO 27

3.1 Fonte dos dados: 27

3.2 Procedimento de coleta dos dados: 28

3.3 Procedimento de análise dos dados. 32

4.RESULTADOS 33

4.1 Matrículas 33

4.2 .....D

ocentes 39

5.DISCUSSÃO 45

6.CONSIDERAÇÕES FINAIS 47

7.REFERÊNCIAS 48

INTRODUÇÃO

Grande parte das pessoas no Brasil ainda desconhecem sobre a inclusão escolar, pois é possível encontrar discursos de sujeitos indicando que o indivíduo com deficiência não possui condições/capacidade de cursar o ensino regular. Entretanto, essa população tem ganhado espaço no que diz respeito a sua escolarização e tem adentrado cada vez mais nas escolas através de mudanças na legislação, cujas influencias brotaram da Declaração de Salamanca (1994). Esse documento é pautado no princípio da inclusão e retifica a questão da "escola para todos". Caracterizada como Público Alvo da Educação Especial (PAEE), essa população é definida como pessoas com deficiências de impedimentos de natureza física, mental ou sensorial, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2015). Essa definição tem uma abrangência também aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, que segundo a lei 12.764 de 2012 passa a considerar esse público com deficiência.

Conforme indicado no Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015, no Capítulo IV, do Título II (Direito à Educação), fica estabelecido no Artigo 27 que a educação é um direito dos alunos PAEE, de modo a assegurar-lhes um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2015a, p. 7).

Considerando a escolarização de alunos PAEE no Ensino Médio, Meletti e Bueno (2011) analisaram os dados das matrículas da Educação Especial dos anos de 1997 a 2006 e verificaram uma redução de matrículas neste nível de ensino, quando comparado ao número de matrículas no Ensino Fundamental, o que sinaliza que uma parcela significativa desses alunos não consegue avançar para as próximas etapas de ensino. Complementando, Laplane (2014) apontou em sua pesquisa sobre os dados do Censo Escolar dos anos de 2007 a 2012, que as matrículas dos alunos PAEE estão concentradas no Ensino Fundamental, indicando que a maioria dos alunos PAEE não progride para as etapas subsequentes.

O afunilamento das matrículas de alunos PAEE no ensino médio é um dos muitos desafios enfrentados no contexto do ensino médio das diferentes regiões do país. Além dos alunos PAEE, os demais estudantes também apresentam dificuldades na permanência e conclusão deste nível de ensino.

Lebourg e Coutrim (2018) realizaram um estudo na região Sudeste do Brasil, cujo objetivo era acompanhar oito jovens que tinham que se deslocar de seu distrito para poderem frequentar uma escola do Ensino Médio na sede de seu município, explorando assim, os

anseios e sentimentos destes jovens. No início da pesquisa os participantes indicaram entusiasmo e convicção a respeito do futuro que ansiavam vivenciar após a conclusão do Ensino Médio. Contudo, os resultados da referida pesquisa não indicavam mais tais indicativos. Foi constatado que os jovens passaram a ter uma jornada diária de estudos muito exaustiva – que lhes exigiam uma série de repertórios sociais e comportamentais até antes não experienciados – isso provocou sentimentos de inseguranças nos participantes a respeito da formação e capacitação acadêmica, além de o estudo indicar que a relação e interação com os familiares são afetadas.

Outros autores que deram voz aos estudantes matriculados no Ensino Médio foram Nascimento e colaboradores (2018), que analisaram, agora na região Norte do país, políticas educativas do Ensino Médio e seu papel na formação de jovens da região Amazônica Paraense. Os participantes afirmaram que existem lacunas no ensino público que só podem serem preenchidas se, além de frequentarem a escola, buscarem algum curso complementar por conta própria. Os autores deixam nítido o sentimento de inferioridade e despreparo que esses jovens enfrentam, indicando, inclusive, que alguns sequer se inscreveram para prestarem a prova do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio - por se sentirem inseguros. O artigo destaca, ainda, que “a imagem que ainda se vislumbra, pois, é que, no Ensino Médio, a formação na escola se insere numa realidade de cunho propedêutico e urbano frágil, sem um vínculo efetivo com espaço social local” (NASCIMENTO et al, 2018, p. 434).

Podemos averiguar que em ambas as pesquisas, são caracterizados os anseios e as inseguranças que os jovens brasileiros vivenciam durante o período que cursam e no momento que concluem o Ensino Médio. Essas situações são encontradas em todas as classes sociais, tanto no que tange aqueles que frequentam unidades de ensino da rede pública ou do sistema privado. Em algumas situações, ainda, encontra-se tendências mais propensas ao ingresso desses alunos no mercado de trabalho, como indicado no estudo de Nascimento et al. outros (2018) por conta de todo o contexto que abrange o jovem fora da escola.

Observa-se que o que está sendo proposto para essa população está muito distante da realidade diária que enfrentam fora da escola. Além de estudarem, esses jovens se submetem a uma rotina diária exaustiva - muitas das vezes realizando serviços informais - para poderem suplementar a renda financeira domiciliar. Podemos, com isso, indicar que esse fato representa uma condição de grande parcela dos jovens que frequentam a rede regular de ensino do Brasil, em sua última etapa. Contudo, não encontramos com facilidade indícios de que a escola tem se consolidado com essa questão social e tenha se mobilizado para proporcionar um ambiente educacional atrativo e colaborativo que trabalhe essa questão.

Esses dados caracterizam uma realidade que não é nova no sistema educacional brasileiro. Há muitos anos, uma luta que busca uma identidade para o Ensino Médio no país está ocorrendo, desde a sua implementação. Durante esse período medidas e iniciativas foram tomadas para deixar a incógnita de qual caminho o jovem deve seguir enquanto estiver cursando, ou ao terminar, essa etapa de ensino.

Em busca de levantar dados sobre os jovens que se matriculam na última etapa de ensino da Educação Básica e de caracterizar qual é a unidade de ensino desses indivíduos, Costa (2013) e Mesquita e Lelis (2015) narram em seus trabalhos sobre o percurso das matrículas do Ensino Médio ao longo dos anos e as condições que se encontram as unidades escolares no Brasil. Ambos os artigos realizaram um levantamento bibliográfico que proporcionam uma amostra geral sobre como está o Ensino Médio no Brasil desde os anos 90, com base em políticas públicas voltadas para essa etapa educacional no Brasil.

Dentre todas as regiões demográficas brasileiras, foi constatado em 2010 que escolas estaduais da rede pública concentravam o maior índice de matrículas do Ensino Médio, sendo que a maioria era ofertada no período noturno. Essa amostra representa um novo significado para as escolas de Ensino Médio no Brasil, o que antes era destinada a uma pequena parcela de jovens carentes hoje abrange os maiores índices no sistema, uma vez que foram registrados 8.357.675 jovens matriculados nas escolas estaduais em 2010, representando um percentual estimado de 85,5% alunos distribuídos em escolas públicas estaduais do Brasil (COSTA, 2013, p. 203).

Os autores Mesquita e Lelis (2015) realizam suas pesquisas com a sondagem de escolas da rede pública e provada, com isso eles traçaram três características sobre essas matrículas, retratando as nuances registradas pelo INEP em relação ao período de 1991 a 2011. No primeiro, durante o processo de expansão de 1990 no Brasil, registrou-se um declínio seguido por estagnação das matrículas, indicando um possível impedimento da democratização desta etapa de ensino. Mudança de dependência administrativa compõe o segundo período, ou seja, são registradas maiores procuras por escolas estaduais púbicas que se responsabilizam pelo maior contingente de matrículas no Brasil. A terceira característica, por sua vez, diz respeito à inversão de períodos entre ambas unidades, existindo assim uma diminuição das matrículas do período noturno das escolas públicas para o aumento do diurno nas escolas privadas (MESQUITA, LELIS, 2015, p. 826-827).

Assim, nesse período de aproximadamente 30 anos (1990 - 2018) a escola brasileira enfrentou muitas mudanças e, hoje, o que está sendo descrito no presente estudo sobre o Ensino Médio, com base em estudos de pesquisadores que se debruçaram sobre a temática,

corresponde a um pequeno fragmento histórico de todo um cenário político-educacional de nosso país.

Contudo, não pretendo, aqui, me aprofundar sobre a história dessa etapa de ensino da educação. Pretendo, antes, chamar a atenção para os três símbolos que merecem destaque quando falamos sobre o Ensino Médio: as matrículas dos alunos; os docentes envolvidos; e os estabelecimentos (escolas) que ofertam essa etapa.

Considerando-se que algumas informações e detalhes a respeito do primeiro símbolo foram apresentados no presente estudo, nesse momento, chamo a atenção para conhecermos quem são os profissionais que atuam no Ensino Médio brasileiro.

Para isso, necessitaremos observar três características descritivas indicadas por Costa (2013), a partir de sua análise sobre os professores de nível de ensino. A primeira, diz respeito à sobrecarga em relação ao número de alunos que são atribuídos sob a responsabilidade de um único profissional; a segunda, corresponde à exaustão física atrelada à idade elevada entre os professores (mais de 40 anos); e, por último, o baixo índice de profissionais que se reconhecem como sendo do sexo biológico masculino, indicando que a prevalência é do sexo biológico feminino (COSTA, 2013, p. 195).

Assumir uma sala de aula com uma infinidade de variáveis que impulsionam os alunos a não estarem ali é uma vertente muito forte, pois o professor acaba ficando limitado em sua própria prática pedagógica. Em muitos dos casos, esse docente tende a ficar isolado em sua sala de aula, sem o apoio de nenhum outro membro da escola, o que pode levá-lo a diversas consequências negativas e, muitas das vezes, irreversíveis, tais como doenças físicas e psicológicas.

Em consequência disso tem-se percebido a escassez de profissionais para atuarem nessa etapa de ensino e, o que torna esse quadro mais agravante, é que apenas 53% possuem formação acadêmica compatível com a disciplina que lecionam dentro da sala de aula (MESQUITA; LELIS, 2015, p. 835). Esses indícios que tangenciam o quadro atual de professores, demonstram sobre como o ensino regular brasileiro não possui suportes adequados para a educação inclusiva.

Uma inquietação surge quando analisamos as condições inerentes aos três símbolos do Ensino Médio e qual foi ou tem sido as mudanças quanto à chegada desse público na escola regular.

Diante do exposto, questionamos: Qual tem sido o panorama nacional e regional quanto às matrículas dos alunos PAEE no ensino médio e docentes, ao longo do período de 2012 a 2017 comparado ao número de matrículas totais?

Considerando-se que estudar ou pesquisar os indicadores sociais possibilita a inserção do pesquisador em informações referentes a assuntos populacionais de um determinado país, a presente pesquisa teve por objetivos específicos: (a) caracterizar através dos indicadores da sinopse estatística da Educação Básica, as matrículas do alunado PAEE em classes regulares do Ensino Médio; (b) identificar o panorama de docentes do Ensino Médio regular que tem em sua sala de aula a alunos PAEE.

2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando a proposta da referida pesquisa, neste capítulo serão abordados alguns dos marcos da história da Educação brasileira voltados ao Ensino Médio. Na sequência, serão tratadas temáticas sobre a Educação Especial no contexto do ensino médio e, por último, algumas considerações sobre o papel e importância dos indicadores educacionais.

2.1 Aspectos históricos do Ensino Médio no contexto da Educação brasileira

Ao analisar a história do Ensino Médio brasileiro, podemos iniciar nossa discussão sobre esse tema abordando um pouco sobre o primeiro modelo de ensino ofertado no Brasil.

> Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social da educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (ROMANELLI, 2008, p. 35)

Esse grupo de influenciadores trouxeram para o nosso território o primeiro modelo educacional, cujas bases teológicas e currículos educacionais eram do território francês. Eles tinham o propósito de ofertar uma educação que abrangia somente a capacitação dos filhos da elite para o ingresso no Ensino Superior, sendo excluídos da escola mulheres, negros e indígenas (CUNHA, ANO, p. 82).

No período de implementação da Educação no país, se caracterizou um Ensino Médio com dupla finalidade, ou seja, prestígio e qualificação aos da alta sociedade e a exclusão dos que não faziam parte desta classe social. Os que davam continuidade aos estudos eram encaminhados para obterem a formação superior fora do Brasil, nesse caso são referidos os rapazes que seriam os futuros doutores ou advogados da nação – nessa época pessoas com deficiências não possuíam a oportunidade de serem escolarizadas (CUNHA, ANO).

Piletti (2003) descreve em sua pesquisa que os que assumiam o poder naquela época não tinham correlação direta com suas qualificações escolares, mas sim com as influências familiares e socioeconômicas que tinham. A maneira como estava organizada e ofertada a escola no país perdurou ao longo de algumas décadas, mesmo após serem expulsos os seus colonizadores. Desse modo, todo o conhecimento e domínio de poder permanecia

centralizado a um número mínimo de personagens. Esse é o cenário que encontramos no primeiro período histórico brasileiro, o que existia no país era uma escola seletiva e criteriosa em sua distribuição de saberes.

Esse quadro começa a sofrer uma mudança através da primeira Proclamação da Constituição da República em 1891, sancionada durante o período em que o Império de Portugal era regido aqui do país. Esse acontecimento instaura no país a primeira reestruturação desse modelo de ensino – na realidade é reestruturado todo o regimento da nação, que deixa de seguir comandos da monarquia e cria os três poderes que ordenam o país até os dias de hoje. São eles: o executivo, o federativo e judiciário. É proposta, então, uma descentralização do ensino em todo o território nacional. Assim, o Estado recebe a responsabilidade de conceder ofertas de ensino primário e profissional ao povo, enquanto a união conquista o direito de instituir e implementar o Ensino Superior e secundário nos estados brasileiros (ROMANELLI, 2008, p. 41).

Piletti (2003) destaca que durante esse momento específico da história – 1759 a 1996 – acontecem vinte e uma reformas voltadas para o ensino médio, sendo uma no período colonial, nove no império e onze após a proclamação da república de 1988. Todas as reformas foram aprovadas e implementadas de cima para baixo, ou seja, o povo a sociedade em geral não possuiu nenhuma participação nessas decisões (PILETTI, 2003, p.21). Isso significa que o personagem principal do Ensino Médio, o alunado, não teve direto nenhum de contribuir num assunto que diz respeito à sua trajetória escolar.

Segundo Nascimento (2007), durante esse período as transformações políticas e econômicas geraram uma mudança quanto ao perfil dos matriculados no Ensino Médio, acontece a quebra do paradigma de ser considerado uma atividade restrita somente aos da elite abre espaço para um local de capacitação de massa de mão de obra, nessa visão, a proposta de oportunizar o acesso à escola para todo acontece, mas essa não foi considerada igualitária a todos. Observamos isso quando o mesmo autor ainda ressalta que a legislação da época enfatiza da dupla finalidade do Ensino Médio no país segundo as condições sociais e financeiras de seus estudantes (NASCIMENTO, 2007).

Com a consolidação da República no Brasil a população teve que se adaptar a uma nova forma de governo desconhecida até então, isso significou que houve inúmeras tentativas para resolver as demandas que vinham surgindo na sociedade, principalmente no âmbito educacional. É durante essa época que começa a emergir uma nova classe social de pessoas (a classe média) que luta em prol da revogação dessa divisão organizacional para que assim seus filhos, que fazem uso do sistema estadual público de ensino primário e secundário

possam cursar o Ensino Médio Tecnicista, e ter a garantia de ingresso no Ensino Superior (MENEGHETI, 2012).

Um dos marcos mais significante referente a essa luta para a consolidação do Ensino Médio aconteceu após 1930, através da reforma de Francisco Campos que representou um momento de grandes debates a respeito da equidade e qualidade da educação para todos. Tal Reforma é declarada como um "aspecto positivo de ter organizado o ensino secundário, esteve aquém das expectativas para o período pós 1930, que experimentou um crescimento vertiginoso da população nas cidades e indústrias" (NASCIMENTO, 2007, p. 71).

> Em linhas gerais o manifesto defendia uma escola pública obrigatória, laica e gratuita, que eliminasse o espírito livresco da educação em vigor e adquirisse aspecto mais prático, profissionalizante, aberta a todas as classes sociais, a fim de construir cientificamente o País, na perspectiva da racionalidade científica (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 155).

O que estava sendo proposto era um olhar mais humanístico direcionado para o ensino público do país, que estava lançado a sorte desde a sua implementação. Estes estudiosos buscavam organizar diretrizes com a finalidade de propor uma nova política nacional de educação, o intuito, nesse caso, era de atingir a todos os níveis e modalidades de ensino (MENEGHETI, 2012). Nessa luta destaca-se que o maior influenciador dos escolanovistas, Anísio Teixeira, que reivindicou principais mudanças no ensino primário do país, ou seja, alterações de métodos e modelos de ensino/aprendizagem nas aulas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

> (...) a Reforma de Francisco Gomes (1930) organizou a educação escolar num plano nacional, especialmente nos níveis secundários e universitário e na modalidade de ensino comerciais, desatendo o ensino primário e a formação dos professores (LIBÂNEO, 2009, p. 135).

Ambos autores destacam as contribuições conquistadas através dessa reforma, sendo legitimado o direito ao acesso do ensino secundário dos filhos da industriais e empresários da época. Acontece, então, dentro dessa etapa de ensino sua primeira reestruturação organizacional – quebrando o modelo implementado pelos Jesuítas que ainda estava em vigor – ele passa a ter duas etapas (fundamental e complementar) com duração de 7 anos, cuja estrutura era baseada no novo sistema Nacional de Educação. Todavia, "o aumento no número de anos do ensino secundário não era para o pouco tempo que a classe trabalhadora disponibilizava para os estudos, e essa situação acabou imprimindo um caráter elitista ao ensino secundário" (MENEGUETI, 2012, s/p.).

Apesar da conquista que essa reforma concedeu a população, o contexto geral da sociedade demandava outras intervenções e mudanças na época que não foram revistas, prejudicando mais uma vez o povo. A indústria era a que mais crescia, isso significava que a exigência de mão de obra qualificada para o trabalho era muito grande, e Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) discrimina que estava sobre o poder federativo, o qual propôs a criação meios alternativos e práticos de qualificação profissional. Desse jeito os objetivos das escolas regulares acabavam que por continuar beneficiando filhos daquele que possuíam posições e status sociais importantes na sociedade, enquanto filhos de trabalhadores tinham que se qualificar profissionalmente para ingressarem no mercado de trabalho o mais rápido possível.

Concomitante a esse período acontecia no país um marco muito importante para a nação, era decretado a Constituição Federal de 1934 pelo governo de Getúlio Vargas, que finalmente organizou num documento único e oficial as funções e obrigações que compete ao poder legislativo do país. A respeito da educação, esse documento passa a afirmar no Artº 5, item XIV que "compete privativamente a união, traçar as diretrizes da educação nacional" (BRASIL, 1935). É proclamado então o primeiro documento oficial brasileiro que legaliza poder exclusivo a união sobre a criação das diretrizes educacionais, isso significa que toda a luta dos escolanovistas acaba sendo barrada, pois quem ocupava o posto da união era respectivamente os nobres da sociedade (elite) e como observamos através da história, esses personagens buscavam favorecer somente os seus.

Outro marco que aconteceu naquela época como proposta governamental de gerar capacitação de mão de obra é a criação das Leis Orgânicas de Ensino, através das influências políticas de Gustavo Capanema (1942 e 1946) – essa iniciativa reafirmou a centralização educacional da elite através da criação de alternativas aos jovens carentes que cursavam o ensino secundário. A reforma de ensino industrial, comercial e secundário resultou na criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009)

Essa estratégia foi tomada para assegurar a quem estava no poder acesso exclusivo ao ensino superior, isso não significa que o jovem que cursava o médio no sistema público de ensino não poderia ter a mesma oportunidade, todavia, essa mudança fez com que esses sujeitos passassem a receber conteúdos e instruções diferentes do que se exigia as provas e os exames de admissões ao ensino superior, ocasionando então numa qualificação inapta para ingresso no ensino superior (CORDÃO, 2018). Resumidamente, essa alteração no ensino significou rápida qualificação profissional de baixo custo que atraiu os jovens de classe média para o ingresso mais rápido no mercado de trabalho. Nos dias atuais esse modelo ainda opera,

mesmo que de forma um pouco mais sofisticada, evidenciando que mesmo com as drásticas mudanças no sistema educacional que já ocorreram não foi extinto do nosso território nacional a divisão de ensino e qualificação do mesmo.

A história revela que desde o período de colonização o ensino médio no país passou despercebido nas discussões sobre sua caracterização e identidade, inúmeras foram as tentativas de mudança desse quadro, no entanto, o que prevalecia em cada época eram as influências governamentais vigentes. De acordo com Cunha (2018), as influências de Capanema conservaram dois ciclos ao ensino secundário: o primeiro destinado ao ginásio com duração de quatro anos e o secundo referente aos cursos clássicos (CUNHA, 2018, p.98).

Dentro desse panorama a educação ganhara duas vertentes, a primeira voltada mais ao parâmetro educacional e a outra com investimentos em qualificações profissionais, nesse contexto o estudante ganhara o direito de concluir seus estudos independente da sua condição financeira – já que isso lhe era barrado anteriormente - no entanto, não significa necessariamente que foi exterminado o critério de ingresso ao ensino superior. Sobre esse assunto discutiremos um pouco a respeito de uma outra problemática que ocorria naquela época, e prevalece até os dias de hoje, falamos sobre o duelo entre escola pública e privada.

O autor Ghiraldelli Jr. (1997) aponta que essa rivalidade diz respeito a conflitos de poderes entre grupos partidários, em que ambos lutavam pela implementação de regras sobre o regimento do ensino médio e do ensino fundamental, o autor Líbano (2009) aborda pontos semelhantes sobre o tema, enquanto a rede pública buscava e insistia na sua valorização e investimento, as escolas privadas buscavam manter os altos índices de qualificação de ensino observado no crescente acesso ao ensino superior, tendo como apoio influencias religiosas. O embate sobre esse assunto girava em torno da proposta de aprovação do projeto da Lei de Diretrizes de Bases – documento que rege/orienta todas as etapas de ensino – pelo Congresso. Nesse embate a rede privatista conquistou a vitória através do impedimento das duas tentativas de aprovação dessa proposta, sendo que a primeira foi requerida através dos esforços de Capanema, em 1949, e a segunda em 1958 quando a Comissão de Educação e Cultura recebera uma notificação que se alterava o projeto original do documento (GHIRALDELLI JR, 1997, p. 90).

A primeira LDBEN – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional -, caracterizada como lei nº 4. 024, foi aprovada em 1961 e teve extrema importância no meio educacional, pois ela decretou em parágrafo único direito de todos à educação que pode ser ofertada no lar ou na escola, cabendo a família a obrigação de escolha sobre o gênero de educação que ofertará ao filho (BRASIL, 1961). Esse documento, segundo Ghiraldelli Jr.

(1997) quando aprovado não era mais capaz de atender as necessidades educacionais que a industrialização provocara na população (GHIRALDELLI, s/a p.99). Isso significava que o que a escola necessitava naquele período não estava sendo contemplado nesse documento, mas ele acabava por conceder equivalência nos ensinamentos ministrados no ensino profissional e acadêmico, sendo assim a barreira construída pela reforma Capanema perde o seu valor, no momento em que essa lei considera concomitante esses dois tipos de educação (CORDÃO, 2018).

A lei 4.024/1961 resultou no privilégio para a rede privada, instituindo-lhe vantagens quanto respaldos financeiros para a educação, sendo assim o ensino público não recebe nenhum apoio instrucional e/ou financeiro, ocasionando no desmerecimento desse sistema de ensino. É então nesse contexto que surge "Campanha de Defesa da Escola Pública" instituída por três grupos, cujos interesses seguiam teorias de estudiosos diferentes, mas que lutavam pela ascensão da escola pública. Foi somente com a aprovação da segunda LDB – denominada agora de Lei nº 9.394 -, após quase três décadas que esses defensores conquistam o que tanto almejavam, uma escola justa, com normativas e respaldos de qualidade (GHIRALDELLI, s1997).

Comandada por Anísio Teixeira, esse grupo de pensadores lançou vários documentos que recomendavam a regulamentação do sistema de ensino que até então não possuíam nenhuma norma específica que atribuíssem a cada etapa de ensino seus objetivos e metas, o resultado de toda essa luta pode ser observado na aprovação da Lei nº 9. 394/1996 quando ela define como educação básica no Brasil, três ciclos: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. As conquistas garantidas através dessa nova mudança podem serem observadas nos dias atuais, a qual podemos defini-la como o coração do sistema de ensino brasileiro.

O material expõe no título II, art. 4º - a respeito do dever do estado com a educação pública do país - comenta no inciso II: "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio". Essa extensão da obrigatoriedade diz respeito aos estudantes que não tinham acesso a essa etapa de ensino, se enfatiza também na sessão IV, que o ensino médio passa a se configurar como etapa final da educação básica, sendo necessário oferecer nela "a preparação básica para o trabalho e cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupações ou aperfeiçoamento posteriores" (BRASIL, 1996).

As normas e decretos que agregam esse documento estabelece garantia do direito de receber uma educação norteadora que auxilie ao longo da vida pós conclusão da escolaridade,

deixando de lado uma educação que propagava dupla finalidade, levando-nos a compreensão de que a LDB de 1996 finalmente possibilita ao jovens de comunidades cursarem um ensino que o habilite para o ingresso na educação superior.

Destaca-se o documento da Constituição Federal de 1988 que impulsionou fortemente na criação da Lei nº 9. 394/1996. Segundo Cordão (2018) essa Constituição é democrática e tem por finalidade a descentralização do ensino, tornando o ensino fundamental obrigatório a sociedade e tendo em suas fundamentações o suporte e poio do estado.

Em uma análise mais recente de documentos que norteiam o ensino médio existe um de extrema importância para esse nível de ensino, trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A primeira versão entra em vigor em 1998, constituída de um conjunto normativo doutrinário, que deve ser observado na proposta pedagógica de escolas a nível médio (BRASIL, 1998). Enquanto a LDB configura-se como pilar para todo o sistema nacional de educação, a DCNEM se refere apenas ao ensino médio, essa nova divisão sustenta de maneira precisa e detalhada como deve se constituir a organização interna da escola.

A segunda versão foi aprovada em 2011, ela corresponde a uma atualização da primeira DCNEM por conta drástica mudança social que acontece com os personagens do ensino médio (aluno, professor e sociedade em geral). A justificativa é de que “a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens” (p.146), portanto a atualização da diretriz possibilita em âmbito nacional que seja reunido princípios, fundamentos e procedimentos, para nortear a elaboração, o planejamento e a avaliação dos currículos escolares.

Na análise de Silva e Colontonio (2014, p. 16), uma crítica é realizada sobre essa nova resolução, ambos declaram que a iniciativa de se nomear trabalho, cultura, ciências e tecnologia como centro das propostas curriculares do ensino médio exige da escola ultrapassar apenas a abordagem do significado de cada elemento, uma busca em conjunto como jovens no contexto histórico e contemporâneo se faz necessária para que se atinja os objetivos desejados nessa configuração de ensino numa sociedade tomada pelo capitalismo.

Ciavatta e Ramos (2012) analisam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e também, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissionais, no que diz respeito à legislação básica da educação brasileira, os pontos referentes às concepções de currículo que estão em disputa na educação profissional e regular. A análise sobre o entendimento da qualificação profissional no ensino médio, apontou que os educadores

necessitam subsidiar a formação de seres humanos aptos às demandas que lhes aguardam na vida profissional (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Essa questão evidência pontos inquietantes sobre o sujeito que está matriculado nesse sistema de ensino, dentre os quais se encontram os alunos PAEE. A seguir será abordado sobre a entrada do aluno PAEE no sistema de ensino regular, local que lhe é garantido o direito de escolarização e apontado algumas pesquisas sobre a presença deste alunado no Ensino Médio.

2.2 A Educação Especial no contexto do Ensino Médio.

Historicamente houve uma substituição da cultura segregacionista – ambiente próprio e específico para o indivíduo com deficiência, tais como escolas e instituição especializadas – para a cultura integradora – presença de pessoas distintas na mesma escola – e essa troca, acaba que gerando influencias na constituição da educação inclusiva no país. Segundo Mazzota (1996), até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para se referir a escolarização e atendimento dos sujeitos com deficiência, tais como "Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa" (MAZZOTA, 1996, p. 17). Esse mesmo autor divide em dois grandes períodos as iniciativas em prol da educação especial no país, sendo estes: primeiro referente aos anos de 1854 a 1956, mais de um centenário de iniciativas oficiais e particulares isoladas, e o segundo de 1957 a 1993, instituída de campanhas oficiais de âmbito nacional (MAZZOTA, 1996, p. 189).

> O surgimento da educação especial está vinculado ao discurso social posto em circulação na modernidade para dar conta das crianças que não se adaptavam aos contornos da escola. Foi a partir deste lugar de "criança não escolarizável" que as deficiências foram organizadas em um amplo espectro de diagnósticos, recortadas e classificadas com o apoio e saber médico. (PAULON, 2005, p. 19 - 20).

De acordo com a citação, ainda hoje verificamos o predomínio da concepção de que por conta do laudo, o indivíduo nunca será capaz de aprender ou se adequar ao meio escolar. Tal fato prejudica diretamente na prática pedagógica do profissional responsável pela sala de aula e pela escola, que muitas das vezes, prega que esse aluno deveria estar numa escola especializada. Paulon (2005) indica que essa é a forma da escola regular se isentar das

responsabilidades relacionadas as dificuldades dos alunos em consequência das necessidades educacionais específicas apresentadas.

É por isso que a educação inclusiva ainda sofre tanta repressão em nosso país, pois ela "envolve o preparo da instituição para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, revendo e reformulando currículos, adequando o espeço físico, revendo metodologias e recursos didáticos" (LOCATELLI, 2009, p. 2).

A interpretação sobre o processo de transição do modelo integracionista para o inclusivo, perpassa por nuances que perduram até os dias de hoje no sistema educacional, mas é de fundamental importância ter em mente que:

> Os conteúdos escolares que esse aluno não conseguir aprender numa escola que lhe proporcione um ambiente desafiador e que adote as práticas de ensino adequadas à heterogeneidade das salas de aulas, provavelmente não serão aprendidos em num ambiente segregado de ensino (BRASIL, 2004, p. 22).

Dizer que a dificuldade apresentada no aluno em aprender determinados conteúdo é motivo para integrá-lo apenas na sala de aula não corresponde a uma atitude respeitosa, por essa razão, hoje em dia o que vigora no Brasil é a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento oficial brasileiro que estabelece desde 2008 as diretrizes necessárias para que a escolarização do sujeito PAEE aconteça prioritariamente na rede regular de ensino. Construído com os pilares de todos os marcos históricos voltados para essa temática no país, fica estabelecido os seguintes objetivos: 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, 2008).

Considerando o contexto educacional do Ensino Médio, verificamos a ausência da maioria das ações previstas na atual política de educação especial. Por exemplo, Silva e Meletti (2014) em estudo realizado, averiguaram quantos jovens com necessidades educacionais especiais que cursaram o ensino médio, participaram de avaliações de larga escala (ENEM e Prova Brasil) nos anos de 2007 e 2008. Os resultados encontrados indicaram que o público referente a pesquisa apresenta uma variabilidade muito grande de diagnósticos, com distorção idade/série muito acentuada, se constatou também que ao longo dos anos a

evasão escolar desses sujeitos era muito grande, sendo que nenhum dos que participaram das avalições de larga escola frequentavam a escola regular.

Tosta, Junior (2012) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar o programa de implementação de salas de recursos multifuncionais, suas políticas e modos de constituição na oferta do atendimento educacional especializado, no Rio de Grande do Sul, através do levantamento do censo escolar de 2009, 2010 e 2012. Os resultados indicaram que não há um alinhamento quanto o real propósito da inclusão escolar, pois busca-se atender as propostas da educação inclusiva, ao mesmo tempo que se permanece o suporte e o respaldo das escolas e instituições especializadas.

Ambas pesquisas sinalizam, através de dados do censo escolar, que a inclusão de discentes PAEE tem acontecido de maneira equivocada, ou seja, dos que chegam à última etapa do nível médio somente os que estão matriculados em unidades de ensino específicos realizam os exames admissíveis para o ensino superior, já aqueles que ainda estão na trajetória escolar, recebem somente o AEE que pode ocorrer numa proposta pedagógica distinta da sala de aula.

Borges e Campos (2017) objetivaram identificar aspectos positivos e negativos que antecederam o ingresso ao ensino médio de alunos com deficiências, através de entrevistas com os mesmos e seus responsáveis. Foi constatado que apesar da escola regular exercer influência ao longo da escolarização destes alunos através de agentes indiretos (círculos de amigos, conhecimento adquirido e amadurecimento), na hora de tomada de decisão a respeito da continuidade dos estudos, as influências mais relevantes vieram por parte das famílias dos estudantes.

A partir das colocações aqui expostas, pode-se dizer que as escolas têm se preocupado em ofertarem a matrícula para os alunos PAEE, porém, quase nada está sendo feito no quesito de equiparação de recursos materiais e humanísticos adequados para as demandas escolares, e também para a permanência de todos os educandos no ambiente escolar. Assim, os professores normalmente recebem esses alunos na sala de aula e não passam por nenhuma qualificação ou especialização prévia, o que prejudica sua didática e a construção do planejamento curricular da sala. Essa questão da educação inclusiva deve ser estruturada de maneira que reformule o que existe hoje em dia sobre a cultura escolar, as práticas pedagógicas existentes e todo o corpo docente que atua nesse

Os autores Garcia, Diniz e Martins (2016) evidenciam como tem sido os desafios de professores que atuam no Ensino Médio a respeito da inclusão de alunos PAEE, os relatos dos participantes expõem, explicitamente, o desconhecimento destes profissionais sobre a postura,

que necessitam serem tomadas ante a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. O que prevalece é a crença de que a inclusão se refere apenas à socialização do sujeito dentro da escola, mas:

> Para que a inclusão seja efetuada, é necessário que o trabalho seja executado em todo o âmbito escolar, não somente dentro de sala de aula, e também é necessária uma maturidade, um olhar diferente, e aceitação de todo o grupo escolar para que compreendam o aluno e suas dificuldades (GARCIA; DINIZ; MARTINS, 2016, p. 1005).

A unidade de ensino deve estar envolvida com a adequação do ambiente que recebe um aluno de inclusão, não é adequado matricular o aluno e não lhe ofertar direcionamentos específicos para ser motivado a ingressar numa escola de nível médio e concluir sua escolarização. Esses princípios são fundamentais para que a educação inclusiva se efetive na sociedade, no tópico a seguir trataremos mais sobre o assunto.

2.3 Indicadores sociais / educacionais

"Os indicadores sociais têm um papel fundamental no desenho, na implementação e na avaliação de políticas públicas" (PARALHOS, et al, 2013). Estudar ou pesquisar sobre os indicadores sociais possibilita a inserção do pesquisador em informações referentes a assuntos populacionais de um determinado país, através desse, é possível conhecer – pontos fortes e fracos – e intervir em pontos estratégicos por parte de quem possui poder para isso. Esses dados estatísticos podem serem interpretados de diversas maneiras, o que representa um aspecto negativo quando se pretende alterar uma área que pouco se conhece, os indicadores sociais têm a função de delinear características específicas sobre campos diversificados, com a possibilidade de serem correlacionados com outros dados.

No âmbito acadêmico algumas pesquisas se utilizam dessa fonte de dados para extrair informações sobre a população brasileira de maneira geral, principalmente quando os olhares se voltam para o sistema educacional de ensino, neste trabalho já mencionamos alguns autores que fazem uso da Sinopse Estatística da Educação Nacional Anísio Teixeira (INEP) – através dos dados contidos no Censo Escolar da Educação Básica. E acrescentamos o destaque também as pesquisas desenvolvidas por Rebelo (2018), Macalli (2017) e Castro (2015).

Rebelo (2018), em estudo realizado, investigou dados referentes aos indicadores sociais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil no período de 1974 a 2014, os autores buscaram explorar como o Governo Federal se utilizava desses dados para a

implementação de políticas públicas na área da educação especial. A análise revela que tem se comemorado por parte do Ministério da Educação, a eficácia da política de inclusão nas escolas e classes regulares, por conta do aumento das matrículas ao longo dos anos; porém, as autoras enfatizam que essa medida é distorcida com a realidade educacional de fato, pois o:

> (...) sucesso da política de educação inclusiva remete à adoção, pelo Governo Federal, de um diagnóstico de certa forma superficial e parcial dos dados existentes. Pelo modo como os dados aparecem nos relatórios oficiais, não se verifica, por exemplo, que, em 40 anos, a despeito da implantação da política de educação inclusiva e do aumento do número de matrículas de alunos da Educação Especial, a sua proporção em relação ao total de matrículas na educação básica não chega a 2% (pois, em 40 anos, também cresceu a taxa de matrícula geral da população). Considerando que o número de matrículas não designa necessariamente o número de alunos nas escolas, devido às duplas matrículas, de fato não se sabe ao certo qual foi o avanço da escolarização da população-alvo da Educação Especial no período. (REBELO; KASSAR, 2018, p. 22)

Numa proporção tão imensa de alunos frequentes em unidades escolares de educação básica, não se ter aproximação nem de 2% de alunos com deficiência nas escolas, é algo muito alarmante. Outro fator importantíssimo é que a matrícula por si só não representa inclusão de fato, pois como já mencionado pode acontecer de existir a dupla matrícula e o sujeito estar presente apenas na sala de recursos ou em classes especiais. Essa pesquisa indica que a correlação com pesquisas mais diretas se faz necessária para o desenvolvimento de políticas voltadas a essa temática.

Numa pesquisa realizada por Macalli (2017) uma análise sobre como vem ocorrendo a inclusão escolar em três municípios do interior paulista através dos dados fornecidos no censo escolar, os achados indicam que as diferenças constatadas entre as regiões não apresentam disparidade. As três apresentam disparidades semelhantes entre os índices de trajetórias completas, parciais e incompletas com retenção escolar e distorção idade x série. Dessa forma a autora indica adoção de programas, serviços e/ou ações similares para que a escolarização dessa população se torne efetiva nos ambientes regulares.

Num ponto de vista mais amplo, a autora Castro (2015) analisa a nível nacional e regional como a inclusão está sendo implementada nas dependências administrativas e nas modalidades de ensino ofertados. Os dados indicam que a escola regular, atualmente, está excluindo para depois incluir os educandos

> Para além de questionamentos referentes ao ingresso de crianças e adolescentes PAEE à escola, cabe também indagar sobre a inserção desses alunos nas Classes Comuns do Ensino Regular num cenário de baixa qualidade da escola de EB brasileira (CASTRO, 2015, p. 175).

Ambas análises disponibilizam dados que caracterizam em quais condições a educação inclusiva é ofertada no sistema de ensino brasileiro. A perspectiva geral é que a escola regular não possui pilares adequados para comportar essa demanda, isso significa que ações governamentais são implementadas para que as escolas especiais tenham maior prestigio diante da sociedade.

Diante do exposto essa pesquisa teve por finalidade retratar com indicadores sociais disponibilizados pelo INEP, dados relacionados às matrículas gerais dos estudantes do ensino médio, tendo como foco a amostra daqueles com deficiência que estão em classes comuns. Outra vertente dessa análise, é a busca por registros referente aos docentes atuantes nessa etapa de ensino que tenham, ou não, alunos com tais características. Essa busca tem amplitude nacional, distribuída entre suas macrorregiões, do ano de 2012 a 2017. O tópico a seguir descreve o percurso metodológico para a realização desse estudo.

3. MÉTODO

O presente estudo teve como referência a pesquisa exploratória e descritiva do tipo documental, que segundo Gil (2006) se complementam e permitem ao pesquisador aprofundar suas ideias em temas que ainda são pouco explorados. Em relação à pesquisa descritiva:

> (...) pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2006, p. 28).

Esse tipo de método exige do pesquisador precisão durante o detalhamento dos dados analisados, tendo ele a oportunidade de explorar detalhes que considere importante para corresponder aos seus objetivos de pesquisa. Já sobre as pesquisas exploratórias o mesmo autor sinaliza que elas:

> (...) são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele, formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2006, p. 27).

Dentro dessa perspectiva os critérios dessa pesquisa abrangem bases de uma pesquisa sobre o campo social, isso significa que todo o procedimento de extração de dados e análise dos mesmos retrataram uma questão verídica da sociedade brasileira e esse posicionamento segundo Gil (2003) corresponde ao princípio norteador para quem busca obter novas informações sobre a realidade social de um determinado grupo de pessoas.

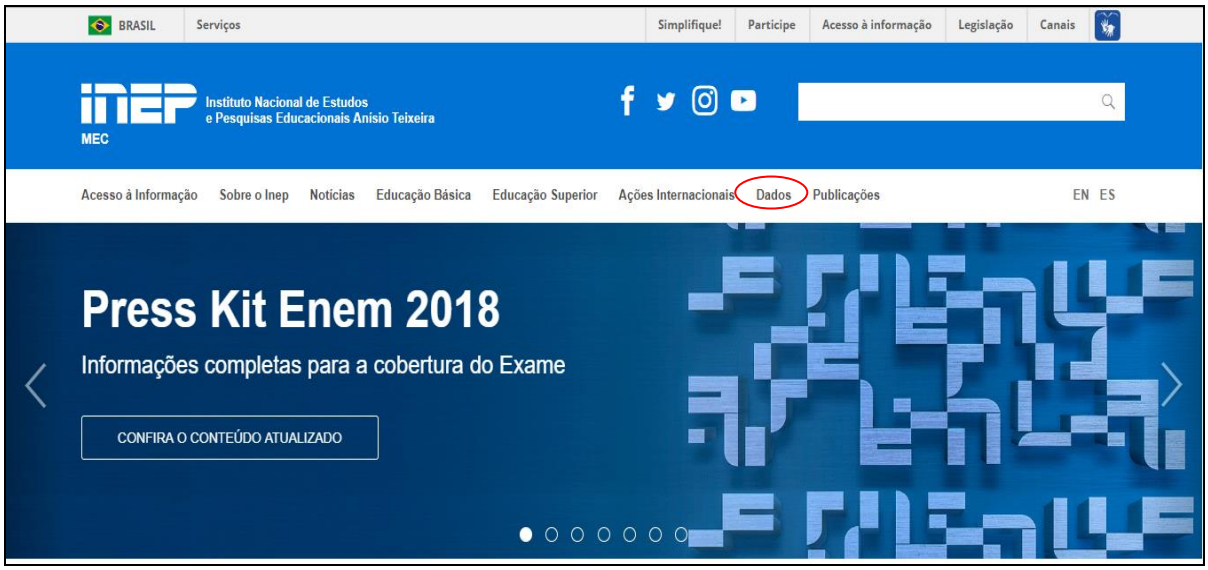
A fonte de dados sinaliza que a caracterização dos alunos PAEE faz referência a definição estabelecida pela legislação brasileira, por conta desta correlação, a pesquisa foi realizada. Isso significa que quando sinalizado dentre os dados gerais do ensino médios os números específicos da educação especial, a sinopse segue o que está definido pela lei 13.146/15.

3.1 Fonte dos dados:

A fonte em que os dados foram extraídos correspondem ao portal do INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira (http://portal.inep.gov.br) – esse site permite que qualquer pessoa acompanhe e acesse informações referentes ao sistema de educação no Brasil.

De acordo com informações descritas no site do INEP (http://portal.inep.gov.br), se tem como objetivo fornecer dados referentes as áreas de: (1) Avaliações, Exames e Indicadores da Educação Básica, (2) Avaliação, Exames e Indicadores do Educação Superior, (3) Ações Internacionais, (4) Biblioteca e Arquivo da Educação, (5) Estatísticas Educacionais, e (6) Publicações, sendo ele vinculado ao Ministério da Educação. Atualmente esse sistema tem como foco central avaliações em todos as etapas e as modalidades de ensino, cujo propósito é o de caracterizar a população que compõe a escola brasileira. Observe abaixo, uma imagem correspondente a página inicial do portal disponibilizado na internet:

Figura 01: Página inicial do Portal do INEP



Fonte: Portal do INEP - http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio

Na parte superior da página se encontra oito eixos de encaminhamentos que oferece direcionamento para outras janelas de navegação, sendo assim, ao se clicar no eixo denominado “dados” (sinalizado de vermelho) é obtido acesso para a área da Sinopse Estatística. Nesse campo, os dados são subdivididos entre o censo escolar da Educação Básica e da Educação Superior, todos são organizados e subdivididos por ano, sendo que a planilha mais antiga é de 1995. Posterior a essa data são realizados anualmente um levantamento sobre a situação desses dois campos, e essa página desempenha a função de disponibilizar tais dados, dessa forma a planilha mais recente é a de 2017.

. As informações do levantamento da Sinopse Estatística de 2018 ainda não foram coletadas, por essa razão, essa pesquisa coletou informações dos 6 últimos anos (2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017) disponibilizados nesse portal.

3.2 Procedimento de coleta dos dados:

O procedimento de coleta de dados foi realizado em etapas, essas serão numeradas em pequenos passos para melhor esclarecimento do leitor. Ressaltamos que, nesta pesquisa, se encontram dados da Sinopse Estatística da Educação Básica referentes aos anos de 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017.

1.PASSO: Download dos dados brutos.

Se realiza a seleção do link disponibilizado na página da Sinopse Estatística da Educação Básica, a partir do ano desejado (no exemplo sinalizo o ano de 2016), se clica no símbolo ao lado e o procedimento é iniciado.

Figura 2: Portal do INEP, seleção do arquivo e download.

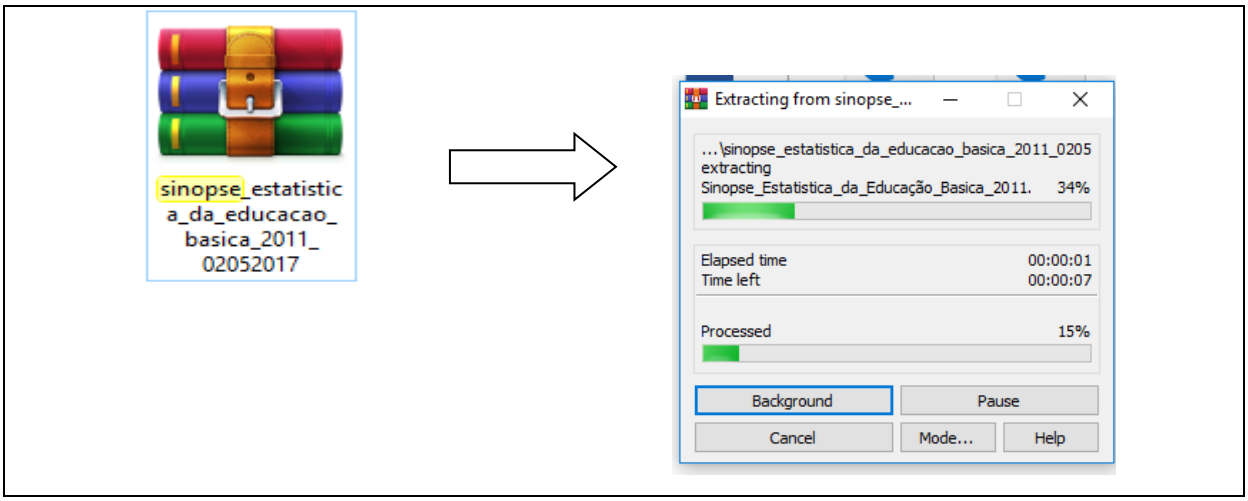
Fonte: Portal do INEP - http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica

2.PASSO: Acesso aos dados brutos.

Concluído o tempo de download uma pasta com três arquivos é criada automaticamente na área em que o documento foi destinado, nesse momento se faz necessária a extração desse arquivo (que está em formato ZIP) para que se possa ter acesso aos dados brutos desejados. Sinalizo que para realização de todos esses procedimentos não se fez

necessário o uso de nenhum programa específico, a única exigência foi a repetição consecutiva em todos os anos pesquisados. Observe esse procedimento abaixo:

Figura 3**:** Arquivo compactado em Zip, Procedimento de extração de dados brutos.

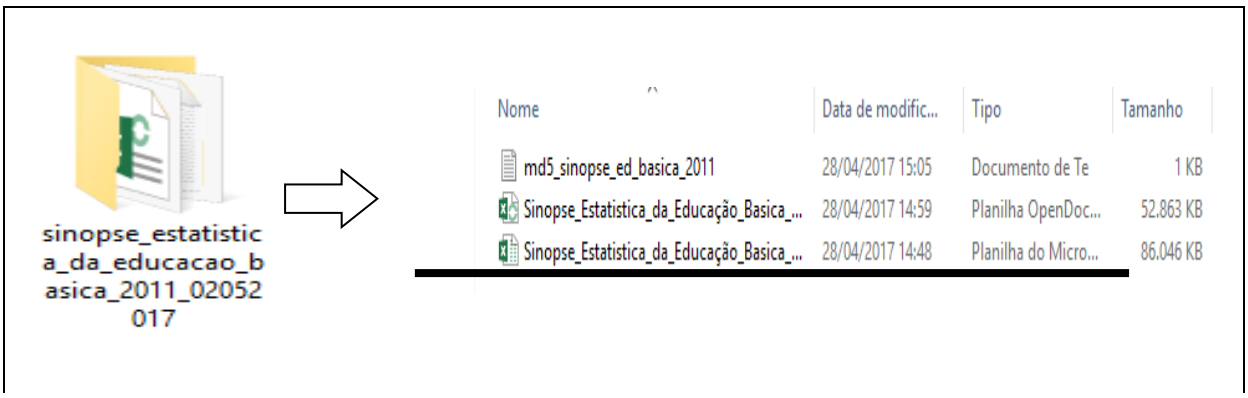


Fonte: Arquivo da autora.

3.PASSO: Acesso aos dados específicos

Após a realização do procedimento, uma nova pasta com três documentos – dois correspondentes ao Excel e uma ao bloco de notas – será criada no local de destino selecionado no momento da extração. Ao acessar essa pasta indicamos a seleção e abertura do terceiro documento – planilha do Excel – a qual corresponde aos dados específicos da sinopse estatística da educação básica, veja a seguir:

Figura 4: Pasta com três arquivos, sendo um deles correspondente a planilha de dados desejado.



Fonte: Arquivo da autora.

Com o acesso aos dados se fez necessária uma varredura específica dentro da planilha do Excel para obtenção dos dados, isso porque o conteúdo disponibilizado é muito amplo. Podemos encontrar uma subdivisão interna que abrange quatro grandes áreas, elas são distribuídas em: (1) Matrículas, (2) Docentes, (3) Estabelecimentos e (4) Turmas. A organização em que os dados são elencados é muito abrangente, de tal forma que em cada grande área, dados gerais da educação básica são disponibilizados.

Para obtenção dos dados específicos dessa pesquisa foram escolhidas e manipuladas duas grandes áreas, sendo elas: (1) Matrículas e (2) Docentes. Selecionado a área de pesquisa se fez necessária a seleção da planilha especificas, portanto, no momento de coleta de dados das Matriculas, primeiro no Ensino Médio, a seleção foi feita através da planilha número 1.44 (correspondente ao Número de Matrículas no Ensino Médio - Ensino Regular e/ou Especial, por Série, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município), e na educação especial a coleta aconteceu através da escolha da planilha de número 1.65 (que contém o número de Matrículas na Educação Especial em Classes Comuns - Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Etapa de Ensino, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município).

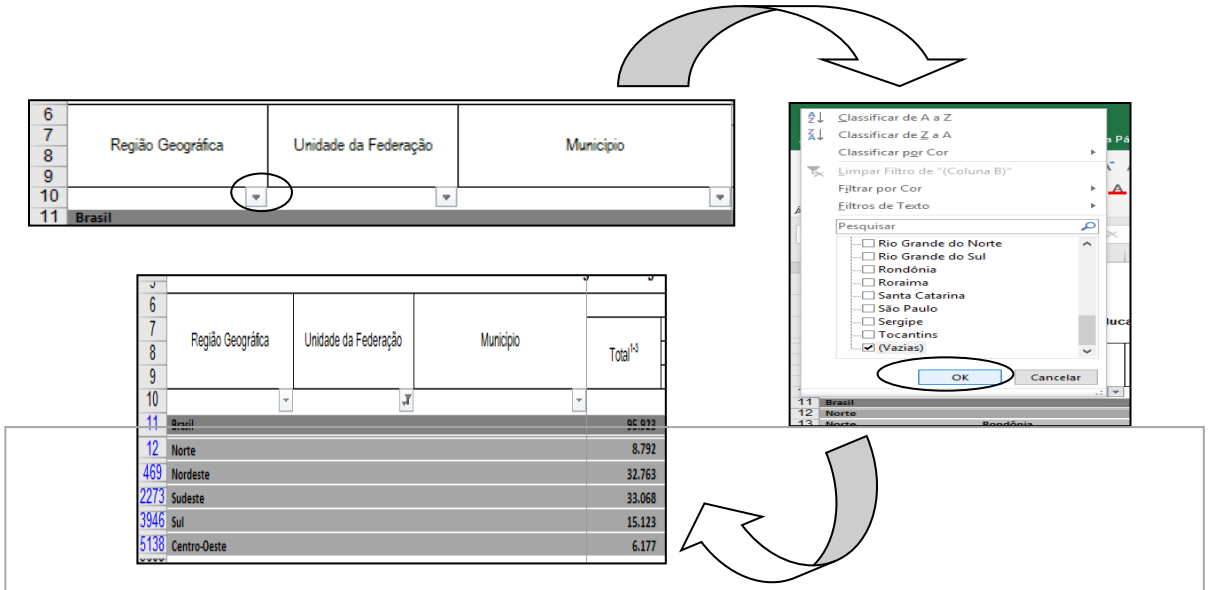
Sobre as informações correspondentes aos docentes a seleção necessitou de acesso a segunda área (Docentes), se elencando dados das planilhas 2.29 (número de Docentes no Ensino Médio - Ensino Regular e/ou Especial, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município), e a 2.44 (número de Docentes na Educação Especial em Classes Comuns - Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Etapa de Ensino, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município) em campos distintos, sendo o primeiro referente ao ensino médio e o segundo a educação especial.

Todo esse procedimento descrito detalha quais foram as etapas necessárias para se ter acesso aos dados de pesquisa, isso não significa necessariamente que após a conclusão delas a coleta pode ser feita. Antes, através do acesso a própria planilha uma nova fase de purificação dos dados foi realizada para que o procedimento de coleta fosse realizado. Esses serão descritos através da continuidade na sequência dos passos supracitados.

4.PASSO: Coordenadas específicas

Os números aparecem de maneira muito abrangente na planilha do Excel, portanto, uma seleção foi feita para que fosse exposto apenas dados gerais do Brasil, e das cinco regiões brasileiras. Na aba “região demográfica” foi realizada a seleção do item “vazias” e selecionado a opção de confirmação. Dessa maneira a planilha apresentou somente dados referentes ao Brasil e suas macrorregiões. Veja abaixo a exemplificação desse procedimento:

Figura 5: Pasta com três arquivos, sendo um deles correspondente a planilha de dados desejado



Fonte: arquivo pessoal

Só a partir de então o procedimento de coleta de dados foi realizado, sendo executada uma tabulação dos números encontrados num quadro do Word. Caso essa purificação detalhada nesse último passo não for realizada a planilha disponibilizará informações muito abrangentes, tais como: todos os munícios brasileiros, todos os estados, todas a s etapas e modalidades de ensino, entre outros. Por isso esse procedimento foi realizado, facilitando significantemente na análise de dados. Portanto, essa pesquisa analisou as planilhas referentes ao ensino médio, nas áreas de (1) Matriculas e (2) Docentes, cujos eixos sinalizavam dados gerais e específicos dos alunos PAEE.

3.3 Procedimento de análise dos dados.

Após a seleção, oos dados foram analisados, tabulados e organizados em tabelas e gráficos no Excel, organizadas quanto ao panorama nacional e regional, considerando as regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

4. RESULTADOS

A seguir, serão apresentados os resultados da presente pesquisa. Num primeiro momento será apresentado o panorama geral do Brasil com dados referentes ao comparativo de matrículas gerais do ensino médio e a de alunos da educação especial incluídos em classes comuns de ensino médio nos anos de 2012 a 2017.

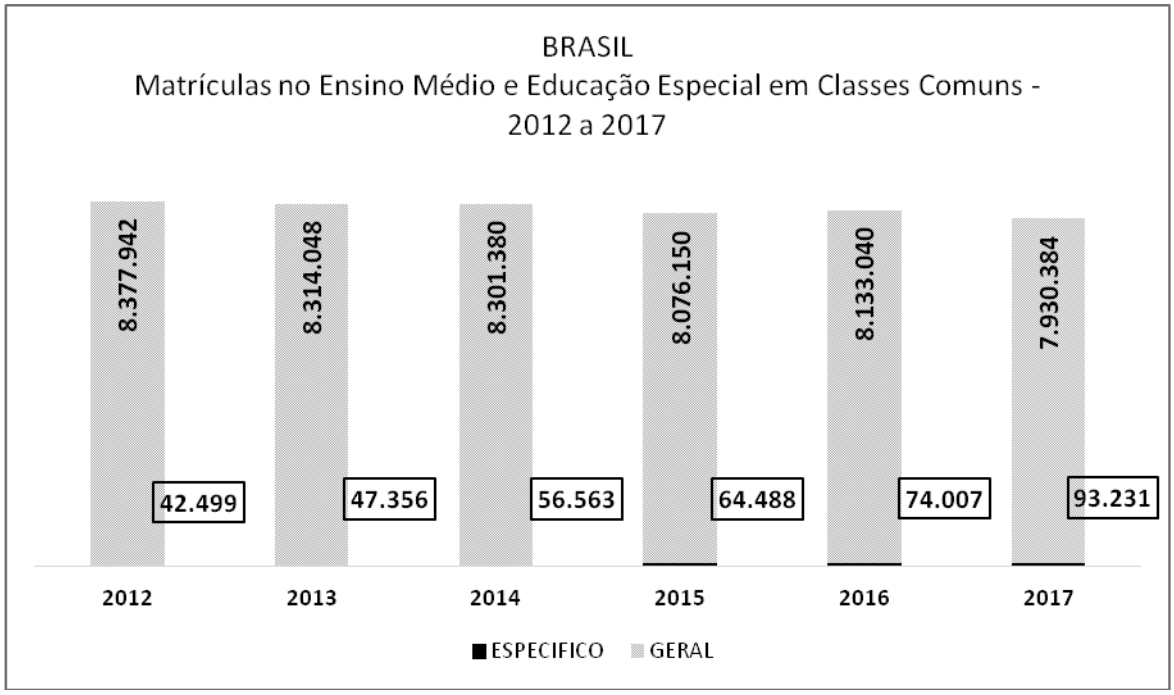
Posteriormente, será apresentado os resultados referentes as cinco grandes Macrorregiões do país – Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-oeste. Essa pesquisa contém informações das áreas de (1) Matrículas e (2) Docentes, seguindo a respectiva ordem de numeração os dados serão apresentados a seguir.

4.1 Matrículas

O gráfico 1 representa o panorama dos dois eixos do ensino médio que estão diretamente interligados, sendo referente aos dados gerais das matrículas nessa etapa de ensino e a amostra de matrículas de alunos PAEE dentro do primeiro contexto. As informações do primeiro eixo foram coletadas partindo do princípio de que o aluno que não possuía mais de uma matrícula e não recebia atendimento complementar e/ou educacional especializado; tendo como referências o ensino médio propedêutico, o normal/magistério e o técnico integrado.

Sobre as matrículas na educação especial em classes comuns, a referência era para alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que estavam regularmente matriculados no Ensino Médio Propedêutico, ou no Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado), ou ainda no Normal/Magistério de Ensino Regular.

Gráfico 1: Amostra de matrículas no Ensino Médio e matriculas da educação especial em classes comuns de 2012 a 2017 no Brasil



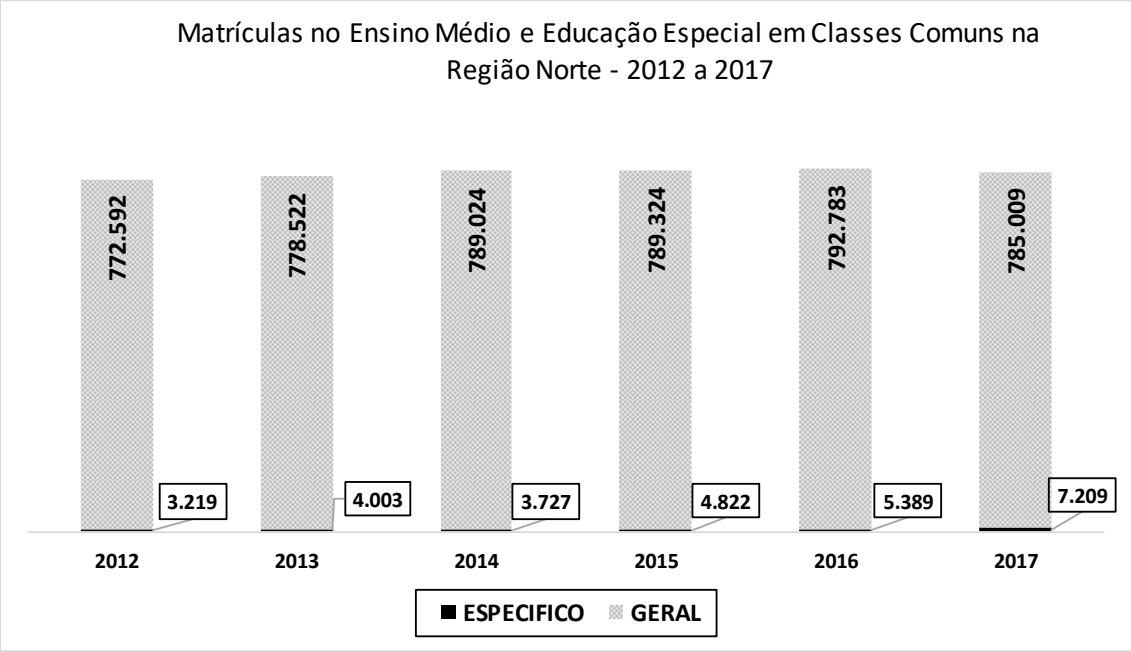
Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica

Em uma escala de milhões de matrículas, se observa uma queda no número de matrículas gerais ao longo dos anos. No ano de 2012 estavam matriculados no Brasil 8.377.942 alunos no ensino médio, já em 2017 esse número alterou para 7.930.384, ou seja, a redução de 447.594 matrículas. Em cada ano observa-se a tendência na diminuição de matrículas no Ensino Médio.

Entre os alunos matriculados no Ensino Médio, se encontram os adolescentes e jovens PAEE matriculados em classes comuns de ensino. Conforme observado, em 2012 eram 42.499, 47.356 em 2013, 56.563 em 2014, 64.488 em 2015, 74.007 em 2016 e 93.231 em 2017 de discentes. O ano de 2012 sinaliza apenas 0,50% de alunos PAEE entre o total geral de alunos, sendo que em 2017 o registro era de 1,39%.

Considerando a região Norte do país, o Gráfico 2 apresenta os dados de matrículas no Ensino Médio e matriculas da educação especial em classes comuns de 2012 a 2017.

Gráfico 2: Amostra de matrículas no Ensino Médio e matriculas da educação especial em classes comuns de 2012 a 2017 no norte do Brasil

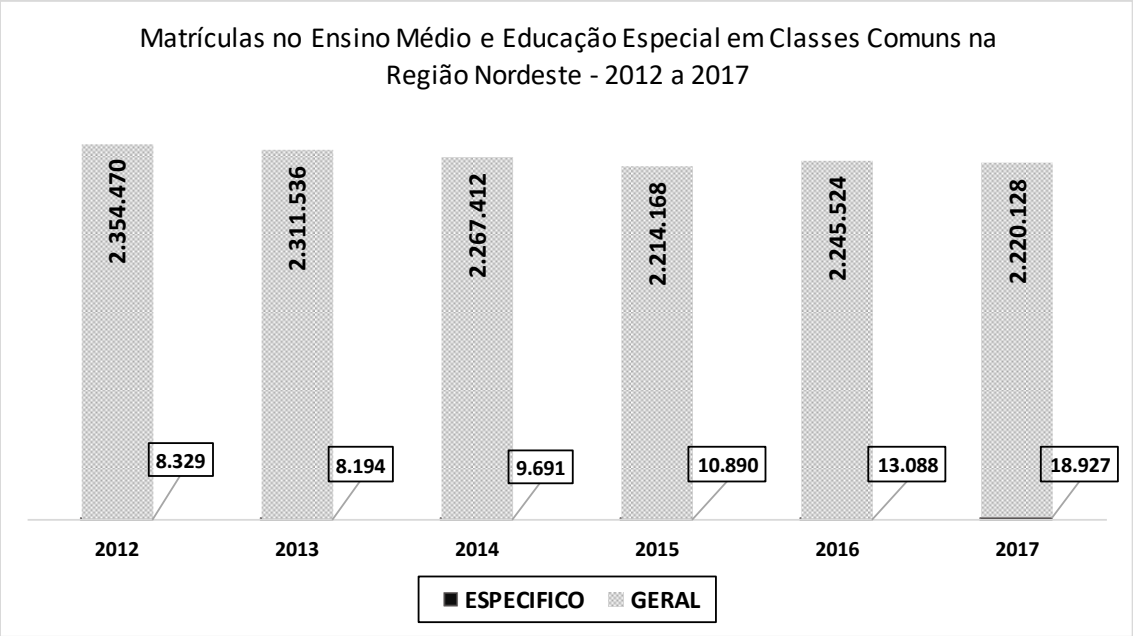


Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica

Composta por sete estados brasileiros, a região Norte registra um aumento de matrículas nos anos elencados para coleta dessa pesquisa, esses números não ultrapassam 800.000 matrículas do ensino médio. A média encontrada entre esse período é de 784.542,3 registros nesse segmento.

Em relação aos alunos PAEE, o que se encontra são registros que não ultrapassam 10.000 matrículas; contudo, observa-se o aumento no número das matrículas no período investigado. Em 2012 eram 3.219 matrículas, em 2017 foram 7.209 matrículas. Essa semelhança também foi registrada na região Nordeste, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 3: Amostra de matrículas no Ensino Médio e matriculas da educação especial em classes comuns de 2012 a 2017 no Nordeste do Brasil



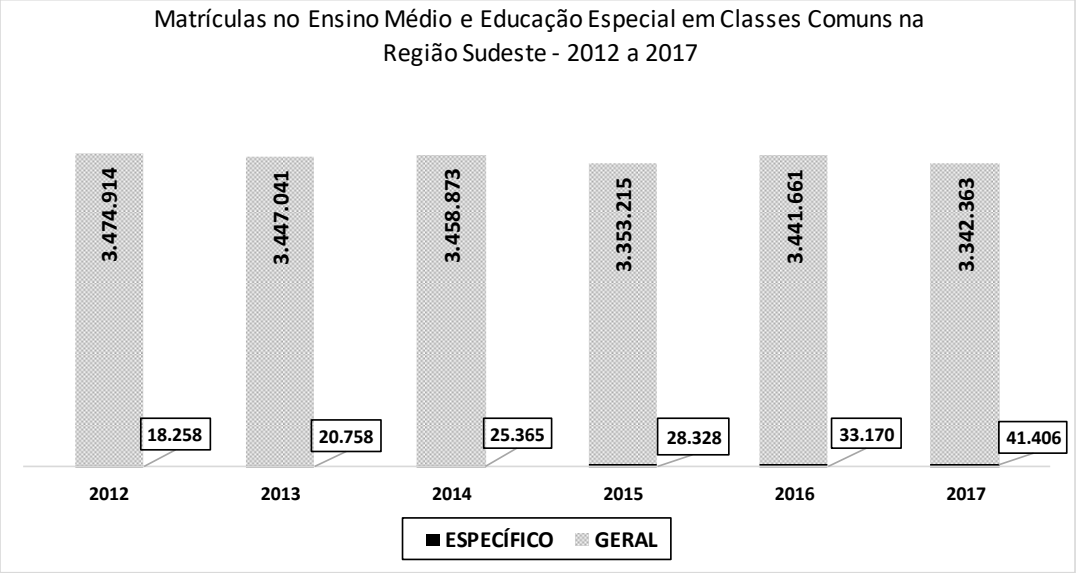
Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica

Composta por nove estados brasileiros o Nordeste, os dados gerais sinalizam que entre 2012 e 2017 a média era de 2.268.837 adolescentes e jovens matriculados nessa etapa. A diferença sinalizada entre os anos nessa localidade não se altera significantemente no período de 2012 a 2017, mesmo com uma pequena diminuição de matrículas encontradas.

Se observa também nessa realidade que o número de matrículas dos alunos PAEE vêm aumentando entre esses anos. São registrados 8.329 em 2012, 8.194 em 2013, 9.691 em 2014, 10.890 em 2015, 13.088 em 2016 e 18.927 em 2017, a diferença encontrada entre esses números corresponde a 10.599 alunos PAEE matriculados.

A seguir, serão apresentados os dados referentes à região Sudeste.

Gráfico 4: Amostra de matrículas no Ensino Médio e matrículas da educação especial em classes comuns de 2012 a 2017 no Sudeste do Brasil

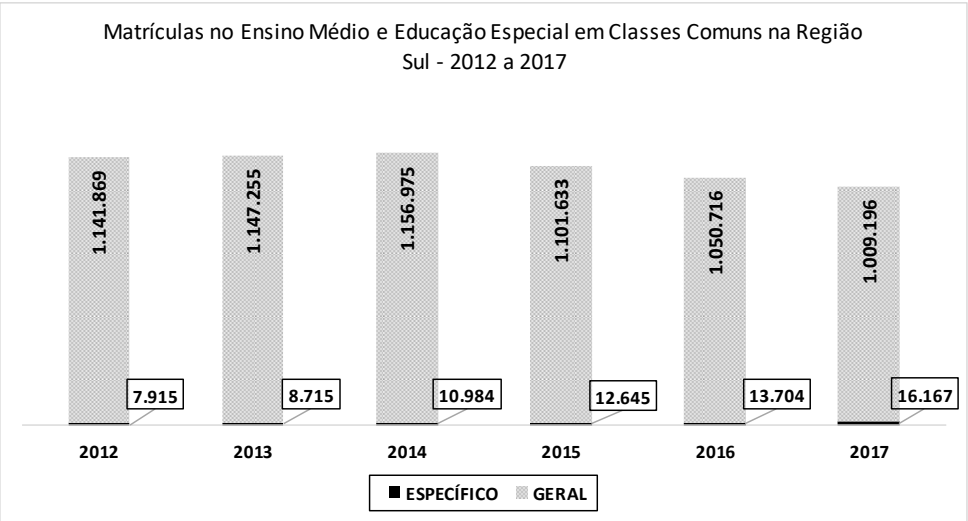


Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica

A informações sinalizam que esses números estão entre 3.000.000 e 3.500.000 de matrículas, com uma média de registros entre 2012 e 2017 de 3.419.677 alunos. Essa região apresenta o maior panorama de matrículas da educação especial em classes comuns, ou seja, entre os três milhões de matrículas gerais no ensino médio, se observa que em 2012 havia o registro de 18.258 alunos e em 2017 o registro equivale a 41.406 matrículas de adolescentes e jovens presentes na escola regular.

A seguir, serão apresentados os registros de matrículas da região Sul.

Gráfico 5: Amostra de matrículas no Ensino Médio e matriculas da educação especial em classes comuns de 2012 a 2017 no Sul do Brasil



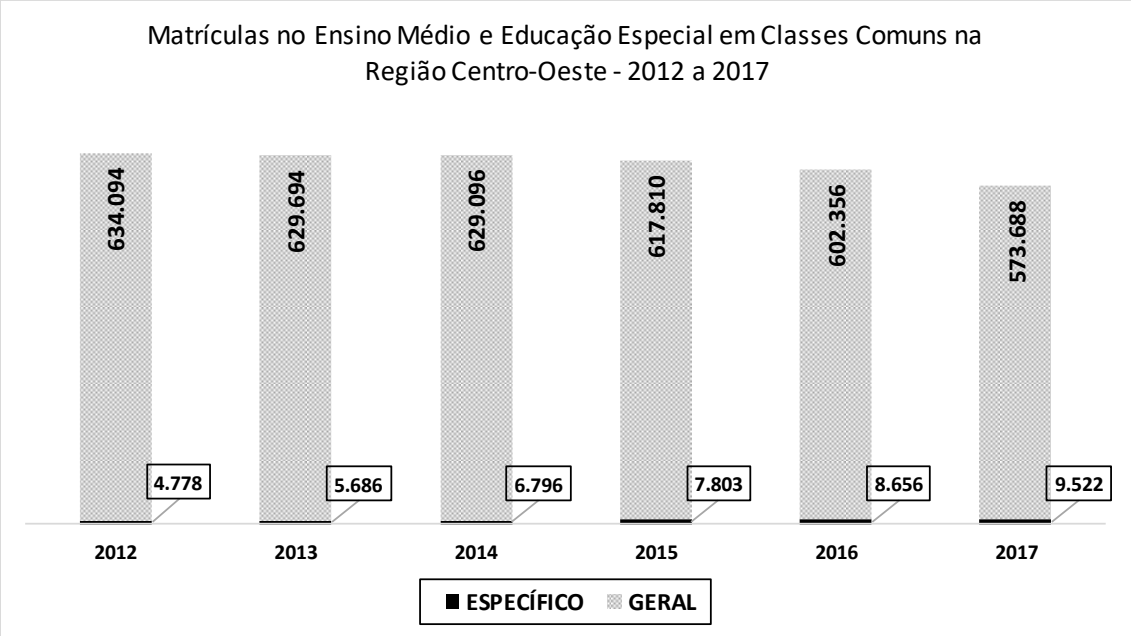
Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica

Composta apenas com três estados brasileiros, a região Sul sinaliza que os dados dos anos de 2012 a 2017 variam entre 1.000.000 e 1.200.000 de matrículas gerais no ensino médio, apesar da diminuição nas matrículas nos últimos anos.

Dentro das matrículas gerais, as dos alunos PAEE não ultrapassaram 17.000 das matrículas. Se observa que em 2012 o número era de 7.915 discentes, em 2013 eram 8.715, em 2014 10.984, em 2015 12.645, em 2016 13.704 e em 2017 16.167; observando um crescimento de 8.252 matrículas no ensino médio.

Em relação à região centro-oeste, tem-se os seguintes dados de matrículas:

Gráfico 6: Amostra de matrículas no Ensino Médio e matriculas da educação especial em classes comuns de 2012 a 2017 no Centro-Oeste do Brasil



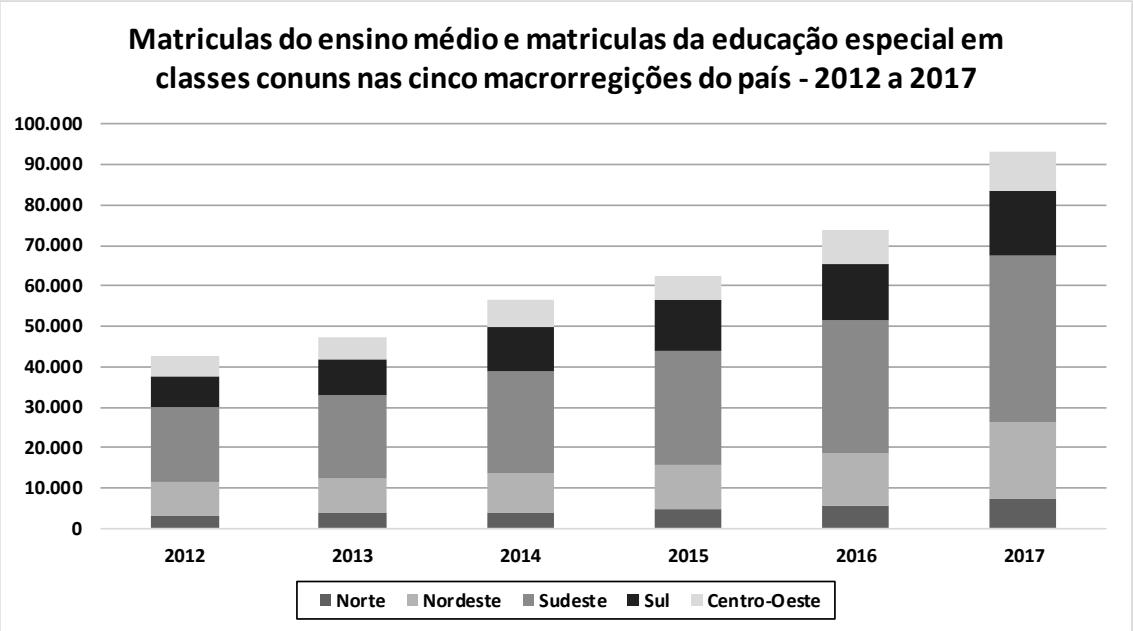
Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica

Localizada exatamente no centro do país essa região é composta por quatro estados, dentre eles a capital do Brasil (Brasília). O panorama geral sinaliza uma diminuição quanto aos registros de matrículas entre 2012 e 2017, o que antes representava 634.094 alunos cursando essa etapa de ensino, se transforma em 573.688, sendo que a média de alunos matriculados em cada ano era 614.456.

Considerando o estudante PAEE incluído em classe comum, o gráfico sinaliza que em 2012 existiam 4.778 matrículas, em 2013 5.686, em 2014 6.796, em 2015 7.803, em 2016 8.656 e em 2017 9.522.

As matrículas na educação especial em classes comuns encontram-se num panorama diferente, como já mencionamos anteriormente, esse eixo tem crescido cada vez mais ao longo dos anos. Verificamos através de um comparativo geral (Gráfico 7), que essa inclusão não acontece numa proporção igualitária se comparada em todas as regiões demográficas do Brasil.

Gráfico 7: Comparativo de matrículas da educação especial em classes comuns de 2012 a 2017 nas cinco regiões demográficas



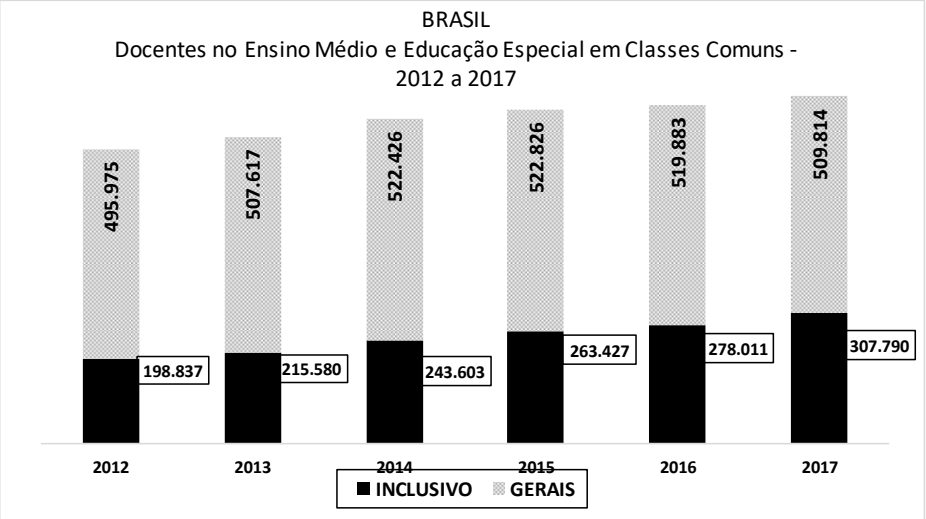
Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica

Se elencarmos cada região em uma escala de cinco posições, se observa no gráfico que a amostra que mais cresce corresponde a região Sudeste do país (ocupando o primeiro lugar referente a inclusão de alunos PAEE), seguida do Nordeste, Sul, Centro-Oeste e o Norte.

4.2 Docentes

O número de docentes atuantes no ensino médio aumentou entre os anos de 2012 e 2017. Os dados dos docentes no ensino médio fazem referência àqueles que ministram aula no ensino médio propedêutico, no normal/magistério e no técnico integrado. Além destes, tem-se os dados dos docentes atuantes no ensino médio e que tenham em suas salas de aulas alunos PAEE; não sendo considerados os que atuam em salas de atendimento complementar e/ou educacional especializado.

Gráfico 8: Comparativo de Docentes no Ensino Médio e Docentes na educação especial em classes comuns de 2012 a 2017



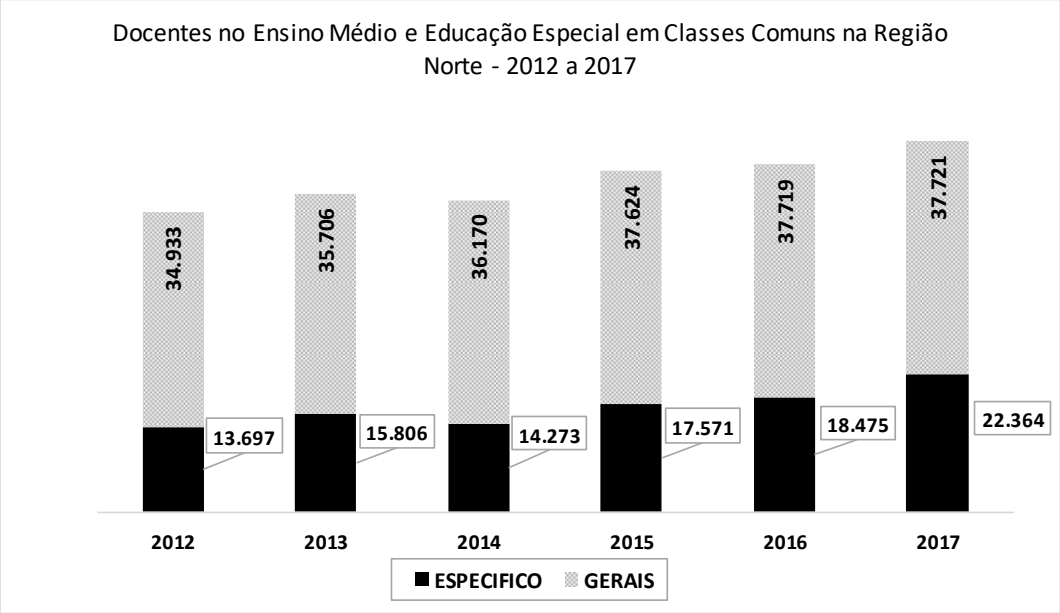
Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica

Os dados apresentados no Gráfico 8 demonstram que em 2012 haviam 495.975 docentes atuantes no ensino médio e em 2017 esse número era de 509.814; sendo a média correspondente a 513.090 profissionais.

Verificou-se também o aumento dos docentes que recebem em suas salas alunos com características especificas do PAEE. Esse crescimento chega a ultrapassar cerca de cem mil profissionais no período analisado. Em 2012 se registra 198.837 docentes, aproximadamente 40% do total geral; sendo identificado em 2013, 215.580 docentes do ensino médio com alunos PAEE, em 2014 243.603, em 2017 tem-se 307.790 docentes do ensino médio que atuam em sala de aula com alunos PAEE.

O aumento sinalizado no panorama nacional também é encontrado nas cinco regiões demográficas do Brasil, conforme apresentado no Gráfico 9.

Gráfico 9: Docentes no Ensino Médio e Docentes na educação especial em classes comuns de 2012 a 2017 no Norte do Brasil

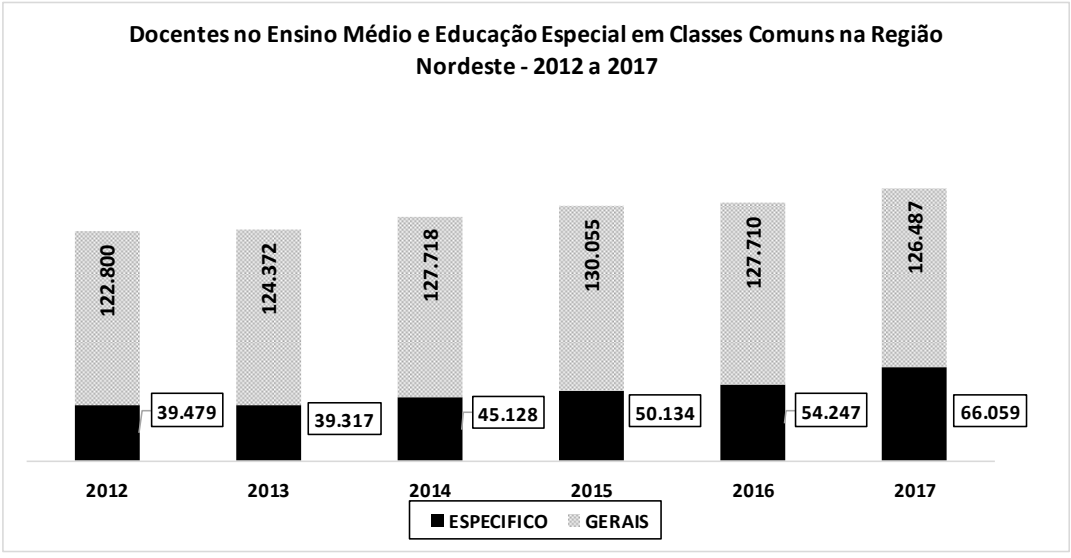


Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica

Em 2017, a região Norte do país englobava quase 38.000 docentes atuantes no ensino médio. Em relação aos docentes atuantes com alunos PAEE, em 2012 haviam 13.697 docentes, sendo gradativamente aumentado e em 2017 os docentes atuantes no ensino médio na região norte do país eram 22.364.

Os dados a seguir se referem aos docentes atuantes no ensino médio na região nordeste do Brasil.

Gráfico 10: Docentes no Ensino Médio e Docentes na educação especial em classes comuns de 2012 a 2017 no Nordeste do Brasil

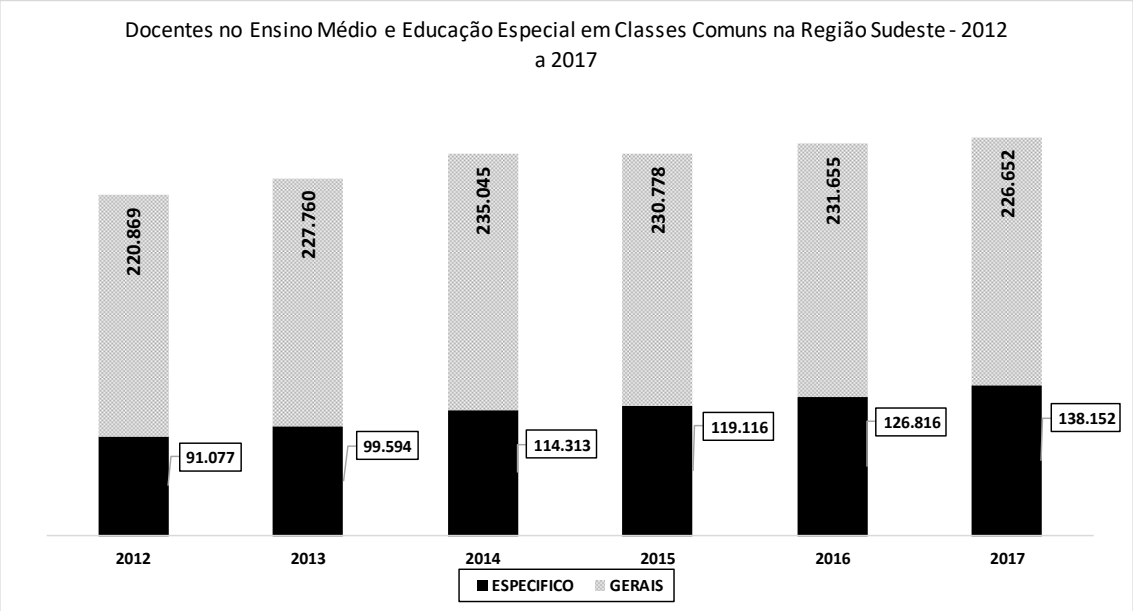


Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica

No ano de 2017 foram registrados 126.487 docentes que lecionavam no ensino médio, com ligeira queda de docente entre os anos 2015 a 2017. Dentre estes docentes, verificou-se o aumento dos que tinham em sala alunos PAEE, o que em 2012 se contabilizava 39.479 passa a corresponder a 66.059 em 2017. O Nordeste representa a segunda região do Brasil com maior número de docentes do ensino médio que atuam com alunos PAEE.

O número de docentes do ensino médio referente à região Sudeste é representado no gráfico a seguir.

Gráfico 11: Docentes no Ensino Médio e Docentes na educação especial em classes comuns de 2012 a 2017 no Sudeste do Brasil



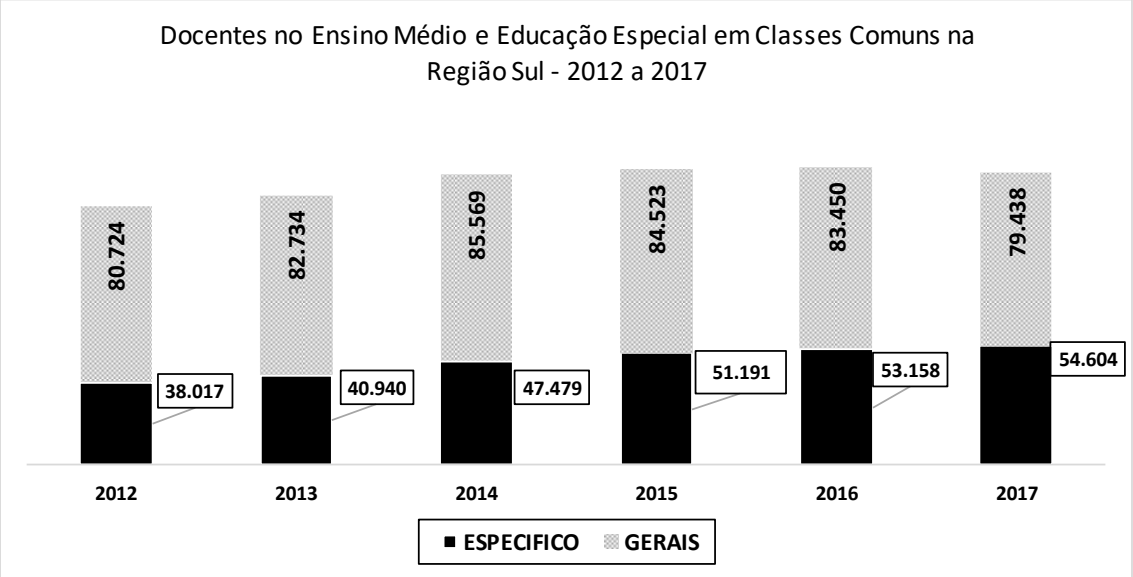
Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica

De acordo com o Gráfico 11, verifica-se a vasta proporção de docentes que atuam no ensino médio na região Sudeste, sendo os registros acima de 220.000; seno a média no período estudado de 228.793 profissionais.

Sobre os docentes que atuam em sala de aula com alunos PAEE observou-se que em 2012 a quantidade era de 91.077, em 2013 - 99.594, em 2014 - 114.313, em 2015 - 119.16, em 2016 – 126.816 e em 2017 – 138.152.

Em relação aos docentes no ensino médio na região Sul, tem-se os seguintes dados:

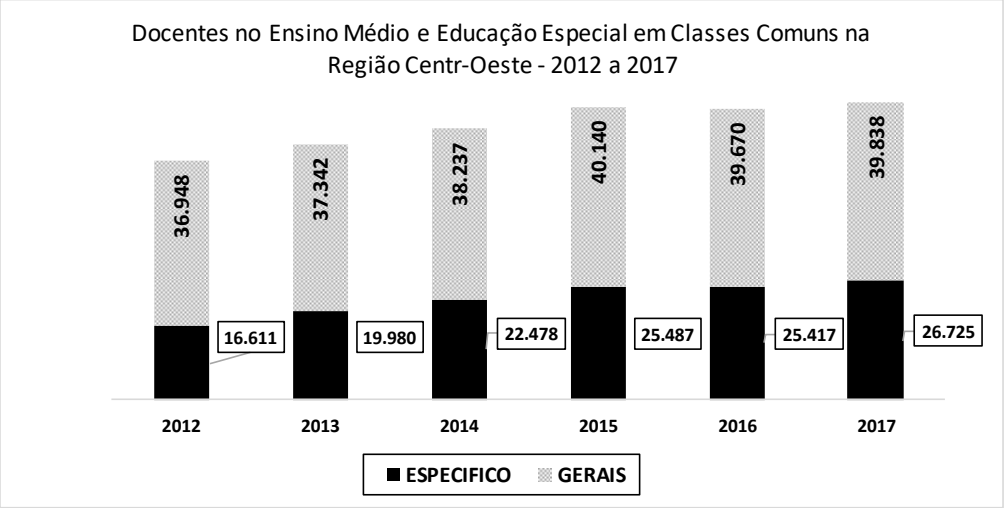
Gráfico 12: Docentes no Ensino Médio e Docentes na educação especial em classes comuns de 2012 a 2017 no Sul do Brasil



Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica

O gráfico acima ilustra que o registro de docentes atuantes no ensino médio na região Sul diminuiu entre os anos de 2012 e 2017, mesmo que a estimativa de profissionais que passam a receber alunos com deficiências em suas classes sinaliza o aumento de registros entre 2012 e 2017, são mais de 16.000 docentes que passaram a ter contato com alunos PAEE. Respectivamente o aumento se refere a (2012) 38.017, (2013) 40.940, (2014) 47.479, (2015) 51.191, (2016) 53.158 e (2017) 54.604. Observe no gráfico a seguir como se encontra a região Centro-Oeste referente a sua amostra de docentes:

Gráfico 13: Amostra de Docentes no Ensino Médio e Docentes na educação especial em classes comuns de 2012 a 2017 no centro oeste do Brasil



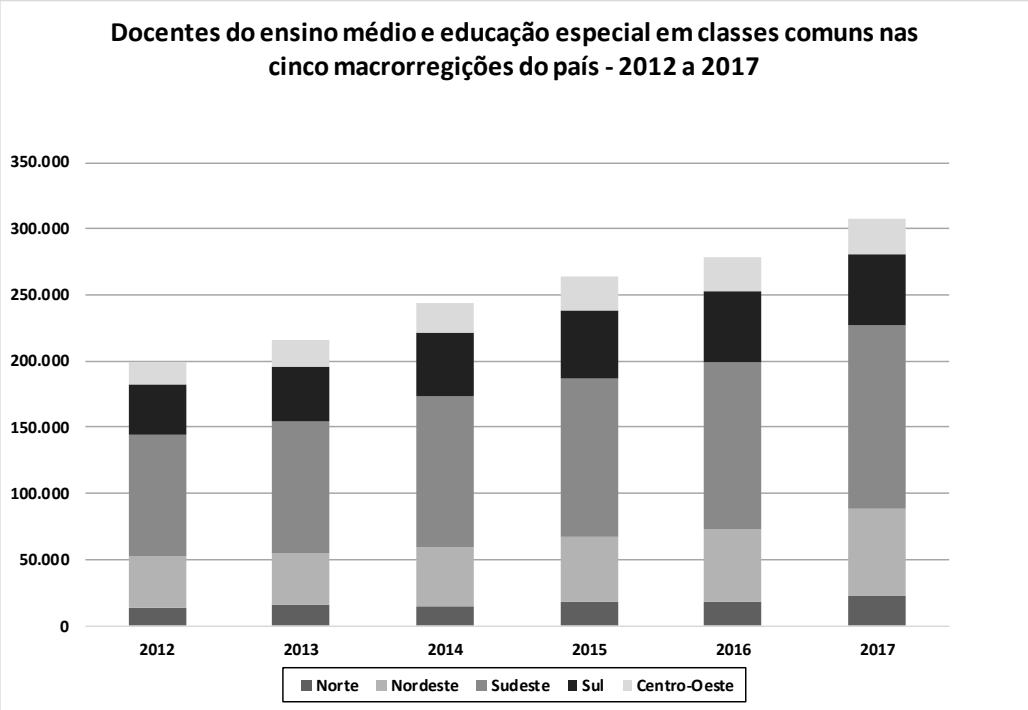
Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica

Sobre os docentes do ensino médio da região centro oeste do Brasil, verificou-se uma maior concentração no ano de 2015, sendo registrados mais de 40.000 profissionais que atuavam no ensino médio. Em média cada ano letivo (2012 a 2017) contemplava o registro de 38.695 docentes.

A respeito dos números correspondentes à condição de ter um aluno incluído em sala, o gráfico também sinaliza em 2012 – 16.611, em 2013 – 19.980, em 2014 – 22.478, em 2015 – 25.487, em 2016 – 25.417 e em 2017 – 26.725.

Complementando as análises, a seguir serão comparados os registros de docentes no ensino médio e com alunos PAEE em sala regular, nas diferentes regiões do país.

Gráfico 14: Comparativo de docentes da educação especial em classes comuns de 2012 a 2017 nas cinco regiões demográficas



Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica

Se observa nesse gráfico que a proporção geral no Brasil de docentes do ensino médio, que contém em suas classes alunos PAEE, aumentou entre 2012 e 2017.

Cabe destacar que ao considerar as especificidades de cada região, verificou-se o aumento gradual no número de docentes nas diferentes regiões. Contudo, numa análise entre as regiões se destaca o Sudeste do país, que semelhante aos dados das matrículas, apresenta maior número de docentes atuantes com alunos com deficiências, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em suas salas de aula. Esses dados se tornam preocupantes se considerarmos a formação que esses profissionais têm adquirido, qual o respaldo envolvendo a educação especial e a inclusão dos PAEE em salas regulares tem sido fornecida para esses professores.

5. DISCUSSÃO

O panorama geral apresentado sobre o número de matrículas no ensino médio brasileiro possibilita compreender a realidade deste nível de ensino no Brasil. A média identificada através dessa pesquisa, sobre sujeitos matriculados no Ensino Médio entre 2012 e 2017 corresponde a 8.189.324 adolescentes e jovens. Quando esse número é comparado aos dados expostos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), os quais sinalizam, através do censo demográfico realizado em 2010, que a proporção de adolescentes e jovens na faixa etária de 15 a 19 anos (idade equivalente as matrículas do ensino médio) ultrapassa os 16 milhões (IBGE, 2010), percebemos uma proporção de ingresso/matrículas aquém do que poderia/deveria ser, o que implica supor que mais da metade dos adolescentes e jovens brasileiros estão fora da escola.

Sobre essa questão, Ferreira (2017) sinaliza que mais de 25 milhões de jovens com idade de 14 a 29 anos estão fora da escola e os motivos apontados, dentre outros aspectos, estão relacionados pela atratividade pelo trabalho e falta de interesse dos estudos (O GLOBO, 2017). Esses dados corroboram com pesquisas já mencionadas, como a de Nascimento e colaboradores (2018) e de Oliveira (2018), pois ambos trabalhos deram “voz” aos adolescentes e jovens que cursam o ensino médio no país e alegam não terem tamanho interesse pelos estudos.

De acordo com Borges e Campos (2017):

> (...) no que se refere à decisão de ingressar no ensino médio e aos fatores determinantes/motivadores, que os aspectos relacionados ao aluno e aos seus familiares apresentaram maior influência. Os aspectos ligados ao ambiente escolar, mesmo sendo majoritariamente elencados nos aspectos positivos e negativos da escolarização, não apresentaram influência considerável na decisão e motivação de ingresso no EM. Ou seja, apesar de a escola exercer influência ao longo da escolarização destes alunos e ser protagonista dos aspectos positivos e negativos de sua trajetória, no momento de decisão e continuação nos estudos, os fatores mais relevantes para o ingresso são a própria vontade do aluno e a atuação da família, respectivamente.

Quanto às matriculas de estudantes com alguma deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, através dessa pesquisa foi possível verificar mais de 93.000 discentes em 2017 estavam matriculados em classes comuns do ensino médio propedêutico, normal/magistério e o técnico integrado. Analisando especificamente esse público, nessa condição de ensino e aprendizado, o número corresponde

a apenas 1,39% do parâmetro geral, esse achado vai ao encontro com os dados sinalizados pelos pesquisadores Rebelo e Kassar (2018), ou seja, em estudo realizado as autoras concluíram que ao longo das últimas décadas de implementação de leis e políticas voltas ao atendimento educacional de pessoas com deficiência, o registro de matrículas de alunos PAEE na educação básica fica em torno de 2% do total das matrículas gerais.

No ano de 2018 completamos dez anos que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e não encontramos no contexto educacional brasileiro nem 2% da população PAEE matriculadas em salas regulares do ensino médio.

Segundo Castro (2013) o caminho adequado, antes da tomada de qualquer decisão, é dar voz aos personagens que compões a escola, não estabelecer ordem sujeitos que não vivenciam essa realidade.

Em relação ao quadro profissional docente no Brasil pode-se que inferir que o mesmo aumentou entre 2012 e 2017, com destaque para a região Sudeste. Mais da metade dos professores no Brasil tinham em suas salas alunos com algumas singularidades de aprendizado, cuja demanda exige uma compreensão específica de estratégias e métodos de ensino que, infelizmente, muitas vezes não são abordadas ou ensinadas durante a capacitação desse profissional ou através da formação continuada.

Felício (2017), dentre outros aspectos, verificou junto aos professores de nível médio quais eram as concepções e práticas pedagógicas quando recebiam em suas salas alunos PAEE. Os resultados encontrados indicaram que os professores participantes do estudo eram a favor da inclusão, desde que:

> Os participantes apontaram a necessidade de melhoria na estrutura física e organizacional da escola; profissionais especializados para acompanhar estes alunos; falta de capacitação, preparo e formação específica para atuar com os mesmos; falta de apoio e orientações por parte da Diretoria de Ensino e coordenação pedagógica; dificuldades na prática pedagógica, principalmente ao que se refere à carência de conhecimentos sobre tópicos específicos da Educação Especial; e possíveis demandas para a formação continuada (FELICIO, 2017, p.119).

Assim, a presente pesquisa nos deu indicativos de que vem acontecendo ao longo dos anos e o aumento está sendo gradativo, mas a problemática se encontra no dia a dia escolar, em que o sujeito muitas vezes não possui direito de optar ou instruir sobre qual o melhor caminho para o seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa forneceu subsídios para compreender como está o panorama geral e específico de matrículas de alunos PAEE e docentes que atuam com este alunado no ensino médio. Os resultados encontrados representam ainda uma proporção muito pequena diante da real demanda que existe no país; sendo que apenas cerca de 2% representa os estudantes PAEE em classes comuns no ensino médio, essa informação representa ainda uma proporção muito pequena diante da real demanda que existe no país. De maneira geral, muitos jovens não estão mais tendo o interesse de concluírem os estudos, seus anseios englobam a entrada no mercado de trabalho, e isso significa um influenciador potente para que os discentes com desenvolvimento atípico não sintam vontade de cursar a última etapa da educação básica.

O quadro de docentes sinaliza uma realidade diferente da educação brasileira tendo como referência o Ensino Médio, Na mesma proporção que aumenta o número de alunos com deficiências em classes comuns, mais professores regulares os recebem em suas salas.

As fontes investigadas neste estudo não expõem se existe um apoio por parte da educação especial para esses professores, nem é indicado se próprio local de trabalho é adequado para receber o aluno PAEE. Isso indica que esses professores assumem sala de aulas superlotadas, sem recursos ou materiais para trabalhar, tendo ainda que se atentar as especificidades do aluno PAEE, esse quadro é muito preocupante, ainda mais quando observamos que a quantidade de profissionais vindo atuar no ensino médio tem aumentado ao longo dos anos, mas o relatos são de que eles não possuem nenhuma capacitação ou conhecimento para desenvolver um trabalho pedagógico com o sujeito.

Estar matriculado numa escola não garante a inclusão. A informações disponibilizadas evidenciam que o registro tem aumentado, mas não sinaliza quais são as medidas governamentais que estão sendo tomadas para adequar essas escolas para a inclusão do aluno. O professor não é, e não pode, ser o único responsável pelo que ocorre em sala de aula, toda a escola e a comunidade deve estar envolvida. Pontuamos que futuras pesquisas possam averiguar o que está por trás desses números, ou seja, quais movimentos tem se mobilizado para adequar uma etapa de ensino que nem se quer tem uma identidade própria.

Esse quadro se torna mais agravante se considerarmos a reforma proposta para o ensino médio e também a aprovação em (4/12/2018) da nova BNCC – Base Nacional Comum

Curricular, o que leva a indagarmos como será a nova realidade do ensino médio para os alunos PAEE e docentes que atuam , em classes regulares junto a esta população.

7. REFERÊNCIAS

BORGES, L; CAMPOS, J. A. P. P. Fatores determinantes ao ingresso de alunos com deficiência ao ensino médio. Psicologia da Educação. São Paulo. v. 44, p. 79-91. 2017.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns da rede regular.** Brasília, 2004.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro,1934. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>.Acesso em: 15/10/2018.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, janeiro de 2008. 19 p. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 27/10/2018

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em:< http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>. Acesso em; 14/10/2018

CASTRO, V. D. B. **Inclusão Escolar no Período de 2009 a 2013 sob a Perspectiva das Matrículas no Censo Escolar no Brasil**. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2015.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponivel em: https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=12#topo_piramide . Acesso em: out. 2018

CORDÃO, F. A. Cem Anos de Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectiva. GOMES, C. A; VASCONCELO, I. C. O; COELHO, S. R. S. (Orgs.) **Ensino Médio: Impasses e Dilemas.** Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. 240 p.

COSTA, G. L. M. O Ensino Médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p.185 – 210, jan./abr. 2013

CUNHA, C. ENSINO MÉDIO NO BRASIL: evolução de ideias, propostas e perspectivas. GOMES, C. A; VASCONCELO, I. C. O; COELHO, S. R. S. (Orgs.) **Ensino Médio: Impasses e Dilemas.** Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. 240 p.

FELÍCIO, N. C. Inclusão dos alunos público alvo da educação especial no ensino médio: concepções e atuação docente. 2012, 156 p**.** Dissertação de Mestre em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlo, São Carlos, 2017**.**

FERREIRA, P. Brasil tem quase 25 milhões de jovens de 14 a 29 anos fora da escola. **O GLOBO**, 21 dez. 2017. Disponível em:< https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-tem-quase-25-milhoes-de-jovens-de-14-29-anos-fora-da-escola-22212162 >. Acesso em: 24/11/2018.

GARCIA, P. M. A; DINIZ, R. F; MARTINS, M. F. A. Inclusão no ensino médio: desafios da prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 11, n. esp. 2, p.1000-1016. 2016.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). Ideário Autoritário e Leis da Educação Sob a Ditadura Militar. In: _____ Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: UFPR, 1997

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas S. A. 2008. 220 p.

GOMES, C. A; VASCONCELO, I. C. O; COELHO, S. R. S. (Orgs.) **Ensino Médio: Impasses e Dilemas.** Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. 240 p.

LAPLANE, A. L. F. **Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola.** *Cad. CEDES* [online]. 2014, vol.34, n.93, pp.191-205. ISSN 0101-3262. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622014000200004

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em: 14/10/2018

Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S**. Educação escola: políticas, estruturas e organização.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. 407 p. (Coleção Docência em Formação)

LEBOURG, E, H; COUTRIM, R. M. E. Eu não queria estar aqui: juventude, ensino médio e deslocamento. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 609 – 627 abr./jun. 2018. Disponivel em < https://search.scielo.org/ >. Acesso em: 27/10/2018

LOCATELLI, A.C. Fundamentos da Educação Especial: Pedagogia. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MACALLI, A. C. **Trajetória Escolar de Alunos com Deficiência**: Matrículas do Censo Escolar. 2017. 119 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, J; TOSTA, E. I. L. 50 anos de politica de educação especial no brasil: movimentos, avanços e retrocessos. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Caixias do Sul. 2012.

MENEGHETI, P. A trajetória do ensino no brasil: ensino secundário e o exame de admissão. VII COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA. Santa Catarina: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012.

MESQUITA, S. S. A; LELIS, I. A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio**: **avaliação de política pública em educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821 – 842, out./dez. 2015

NASCIMENTO, A. W. S. et al. Educação e sociedade: o papel das Políticas de Ensino Médio na formação de estudantes em escola pública da Amazônia Paraense. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 1, p. 417-428, jan./mar. 2018. Disponível em: < http://www.scielo.br/ >. Acesso em: 27/10/2018

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: Determinações Históricas. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007.

OLIVEIRA, R. O Ensino Médio e a precocidade do trabalho juvenil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 177-197, jan./fev. 2018. Disponível em: https://search.scielo.org/>. Acesso em: 27/10/2018

PARALHOS, R; et al. Construindo Indicadores Sociais: Uma Revisão da Bibliografia Especializada. Perspectivas, São Paulo, v. 44, p. 147-173, jul./dez. 2013

PAULON, S. M. Documento Subsidiário à Politica de Inclusão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005.

PILETTI, N. Considerações Históricas. In: _____ Estrutura e funcionamento do ensino médio. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 18-37.

REBELO, A. S; Indicadores Educacionais de Matrículas de Alunos com Deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.

ROMANELLI, O. de O. Fatores atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro. In: _____ **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, Tio de Janeiro: Vozes, 2008.

SILVA, M. C. V; MELETTI, S. M. F. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: Prova Brasil e ENEM. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 1, p. 53-68, jan./mar., 2014.

SILVIA, M. R; COLONTONIO, E. M. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 58 jul.-set. 2014.