

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA QUESTIONA O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL – PEI

INCLUSIVE EDUCATION QUESTIONS THE FULL-TIME TEACHING PROGRAM – FTP

Marcos Cezar de Freitas

Livre-docência pela Universidade Federal de São Paulo. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor titular do departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, pesquisador do CNPq e coordenador do projeto EDUCINEP: Educação Inclusiva na Escola Pública.
E-mail: marcos.cezar@unifesp.br

Aline Oliveira Silveira

Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Pesquisadora do Projeto EDUCINEP: Educação Inclusiva na Escola Pública.
E-mail: alinnesilveira@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta um questionamento à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Seduc-SP), especificamente relacionado à concepção de educação inclusiva no bojo do Programa Ensino Integral (PEI), sob sua responsabilidade. O texto desenvolvido problematiza o modo como a articulação entre educação especial e educação inclusiva tem sido abordada no processo de consolidação e expansão das escolas de tempo integral no âmbito da Seduc-SP. Metodologicamente, analisamos a documentação relacionada ao tema produzida pela própria Seduc-SP e que foi complementada ao longo de quatro governos estaduais responsáveis pela implantação, ampliação e ajustes ainda em curso no PEI. Analisamos também as bases normativas da educação especial da Seduc-SP no mesmo período, objetivando entender como o processo tentou articular as dinâmicas de ampliação das jornadas escolares especificamente com a perspectiva inclusiva. Estrategicamente tomamos como ponto de partida para organizar nosso trabalho analítico um questionamento que foi formulado por uma mãe de aluno diagnosticado com TEA matriculado no primeiro ano do ensino fundamental II e no atendimento educacional especializado de uma escola pública de grande porte vinculada à Seduc-SP, manifestação anotada em caderno de campo de pesquisa etnográfica. Nas considerações finais, apresentamos uma crítica ao modo como a articulação entre educação especial e educação inclusiva tem sido encaminhada, corroborando o questionamento apresentado pela mãe do aluno.

Palavras-chave: Ensino integral. Educação especial. Educação inclusiva. Ensino colaborativo. Escola pública.

Abstract: This article presents a question to the State Department of Education of São Paulo (Seduc-SP), specifically related to the concept of inclusive education within the framework of the Full-Time Teaching Program (FTP), under its responsibility. The developed text problematizes the way in which the articulation between special education and inclusive education has been addressed in the process of consolidation and expansion of full-time schools within the scope of Seduc-SP. Methodologically, we analyzed the documentation related to the theme produced by Seduc-SP itself and which was complemented throughout four state governments responsible for the implementation, expansion and adjustments still ongoing in the FTP. We also analyzed the normative bases of special education at Seduc-SP in the same period, trying to understand how the process sought to articulate the dynamics of expanding full-time schools specifically with the inclusive perspective. Strategically, we took as a starting point to organize our analytical work a question that was formulated by a mother of student diagnosed with ASD enrolled in the first year of elementary school II and in the specialized educational service of a large public school linked to Seduc-SP, manifestation noted in an ethnographic research field notebook. In the final considerations, we present a critique of the way in which the articulation between special education and inclusive education has been forwarded, corroborating the question presented by student's mother.

Keywords: Full-time schools. Special education. Inclusive education. Collaborative teaching. Public school.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um questionamento à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Seduc-SP), especificamente relacionado à concepção de educação inclusiva no bojo do Programa Ensino Integral (PEI) sob sua responsabilidade.

O texto aqui desenvolvido problematiza o modo como a articulação entre educação especial e educação inclusiva tem sido abordada no processo de consolidação e expansão das escolas de tempo integral no âmbito da Seduc-SP. Nessa rede estadual, esse processo está em desenvolvimento desde a publicação da Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005, com início efetivo na Seduc-SP em 2006 (São Paulo, 2005).¹

Metodologicamente, analisamos a documentação relacionada ao tema, documentação esta produzida ao longo de quatro governos estaduais responsáveis pela implantação, pela ampliação e pelos ajustes no PEI. Analisamos também as bases

¹ O projeto tem início em 2005 na gestão Geraldo Alckmin (2001-2006). Mas o formato atual está em processo de implantação, expansão e retificações pontuais desde o segundo ciclo de governo de Geraldo Alckmin (2011-2018), continuando nos governos Márcio França (2018-2019), João Doria (2019-2022), Rodrigo Garcia (2022-2023) e Tarcísio de Freitas, este em andamento iniciado em 2023.

normativas da educação especial da Seduc-SP no mesmo período, procurando entender como o processo articulou, se é que articulou, as dinâmicas de ampliação das jornadas escolares com a perspectiva inclusiva que, pelo menos desde 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Pneepei (Brasil, 2008), quis provocar inflexões importantes nas estruturas de oferta da educação especial.

Estrategicamente tomamos como ponto de partida para organizar nosso trabalho analítico uma questão e uma resposta. A questão foi formulada por uma mãe de aluno matriculado no primeiro ano do ensino fundamental II e também no atendimento educacional especializado (AEE) de uma escola pública de grande porte vinculada à Seduc-SP, situada na periferia de uma cidade da região metropolitana de São Paulo. A resposta é a que foi oferecida por uma coordenadora pedagógica, que fez referência à educação inclusiva e ao planejamento de longo prazo para contra-argumentar. Nas considerações finais, retomaremos a cena do diálogo que teve, aqui, um papel disparador, abrindo, no nosso modo de entender, uma possibilidade de análise crítica a um projeto que tem sido alardeado com grande triunfalismo.

No nosso modo de entender, inclusão não se confunde com acesso e acessibilidade (Freitas, 2023), o que faz da educação inclusiva uma perspectiva de reorganização estrutural da escola no seu todo, reorganização esta que demanda uma nova tapeçaria pedagógica para entremear os diferentes fios, suas diversidades, em dinâmicas temporais não submetidas à lógica de um produtivismo observável nos documentos que serviram de base para a análise. Esse entendimento serviu como vetor político para nossa análise.

ENQUADRAMENTO DA CENA COM BASE EM PESQUISA ETNOGRÁFICA

No dia a dia da escola, o aluno mencionado na introdução, diagnosticado com o transtorno do espectro autista (TEA), é referido constantemente com expressões que aludem à “barreira que se apresenta quando se quer dialogar com quem está fora de sintonia” (cadernos de campo – CDC)². A pesquisa de campo que também fundamentou este escrito³ produziu um dado que, de certo modo, relativizou a percepção generalizada de alheamento que permeava a presença do estudante em questão.

2 No texto, alguns excertos de anotações registradas em cadernos de campo são indicados como CDC. Os cadernos de campo foram produzidos pelos autores nas dinâmicas de imersão que pesquisa exigiu e possibilitaram recuperar manifestações individuais e coletivas imprescindíveis para a análise aqui apresentada.

3 Pesquisa desenvolvida no âmbito do Projeto EDUCINEP: Educação Inclusiva na Escola Pública aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp, Processo CEP nº 6.419.822.

O chão da escola também é um desafiador espaço de pesquisa. E pesquisadores/as que têm como objeto a articulação entre educação especial e educação inclusiva necessitam sobremaneira de muitas horas de permanência dentro da escola, acompanhando diretamente as tramas cotidianas dessa complexa trama diária em que as diferenças se enredam, se complementam e, muitas vezes, se estranham.

No âmbito das investigações que acompanham a escolarização de crianças e jovens com deficiência, a pesquisa etnográfica favorece produzir registros em CDC que preservam cenas que muitas vezes são irrepetíveis, verdadeiramente únicas. Essas cenas têm denso conteúdo e se tornam matéria analítica para a pesquisa porque foram flagradas no instante em que o etnógrafo estava em posição estratégica, imerso na mesma situação (Geertz, 2000; Goffman, 2010).

E foi numa situação em que o irrepetível se manifestou que se desenhou a questão formulada neste artigo. O enquadramento da cena (Goffman, 2014) se configurou na materialidade da dicotomia dentro/fora que marcava o constante entrar e sair da sala do aluno em tela.

Sentado à parte, no lado de fora da sala de aula, o menino P. falou a resposta (correta) para outra aluna que também estava no corredor, e o fez de modo suficientemente audível para que qualquer pessoa próxima escutasse. Respondeu à questão que a professora fazia aos demais no lado de dentro e que, aparentemente, não foi respondida imediatamente por nenhum dos/as demais. O menino P. escutou, respondeu e voltou para seu modo de habitar a escola em que raramente sua fala é perceptível. A situação também foi presenciada pela coordenadora pedagógica.

Dias depois, comentando o fato com a mãe da criança, a coordenadora pedagógica surpreendeu-se com a manifestação materna em tom exacerbado: “Se ele não fosse deixado sempre num mundo paralelo, essas coisas aconteceriam mais vezes” (CDC).

Instalou-se uma discordância porque a coordenadora considerou que a escola estava acolhendo “alguém que vai por conta própria para o paralelo” (CDC). Além disso, se esforçou para convencer a mãe de que os recursos para a “especificidade do aluno” (CDC) estavam sendo usados, mencionando que nos últimos anos a “atenção ao que é particular em cada um melhorou muito” (CDC) e que os professores não têm como “assumir aquilo que não é pedagógico” (CDC).

Quando a mãe mencionou novamente o “universo paralelo” (CDC) em que a escola deixava seu filho, foi interrompida com o argumento de que um trabalho de “longo prazo sobre inclusão estava em andamento” (CDC) e com o acréscimo destacado com veemência de um “fato muito importante” (CDC). A mãe foi lembrada de que a escola tinha sido conectada ao PEI e que a ampliação da jornada “estava aos poucos tornando a escola mais inclusiva” (CDC). A mãe rebateu: “Será?” (CDC).

Temos então o enquadramento que gerou a pergunta decisiva que está sendo problematizada neste artigo.

EXPERIÊNCIAS ANTERIORES

No diálogo parcialmente exposto, a coordenadora pedagógica sugeriu que a escola fazia parte de um programa cuja estruturação correspondia a um projeto de longo prazo e em andamento, com muitas fases de implementação, e ampliação do número de vagas em escolas de tempo integral.

Uma comparação que foi feita com o sistema metroviário da cidade de São Paulo demonstra a lógica argumentativa ali presente e que mencionava a possibilidade de a escola ser mais inclusiva. A coordenadora explicava que o PEI “é como o Metrô, que cada governo que entra quer aumentar as linhas disponíveis. Quanto mais aumentar, melhor para todos” (CDC).

É importante destacar no argumento a naturalização do chamado ensino integral que foi/é abordado como se o seu sentido e razão de ser pudesse emergir a-historicamente, correspondendo a “um” projeto desprovido de dissenso, carecendo apenas de permanente expansão para abranger número crescente de matrículas.

No âmbito da história da educação brasileira, é possível identificar iniciativas que, anteriormente, propuseram reorganizar a oferta de ensino público projetando jornadas de tempo integral ou ampliado na escola. É possível, nesse sentido, mencionar projetos de reconhecida densidade.

Por exemplo, lembramos que sob a cura de Anísio Teixeira foram instalados o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado na década de 1950 em Salvador, e o Centro de Educação Elementar de Brasília, no início da década de 1960. Na mesma década de 1960, em São Paulo, os ginásios vocacionais se valiam de princípios semelhantes para o tempo ampliado de permanência na escola, e, duas décadas depois, em 1985, Darcy Ribeiro inaugurou os Centros Integrados de Educação Pública (Ciep) no Rio de Janeiro (Freitas, 2009; Lima; Rovai, 2015; Militão; Kill, 2015).

Mas também podemos mencionar projetos cuja densidade foi fortemente questionada, como o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), que o governo do estado de São Paulo implantou em 1986 (cujo tempo de permanência ampliada somava jornada escolar com atividades em instituições conveniadas), e os efêmeros Centro Integrado de Apoio à Criança (Ciac) – cuja gestão somava Ministérios da Educação e da Saúde – e Centro de Atenção Integral à Criança (Caic), ambos estruturados em 1992, o primeiro nos estertores do governo Fernando Collor e o segundo no governo Itamar Franco (Militão; Kill, 2015).

O atual PEI da Seduc-SP deve ser reconhecido como parte de outro ciclo de valorização da escola de tempo integral. Diz respeito, por exemplo, aos efeitos do Decreto

nº 7.083/2010 do MEC que formulou a “indução da ampliação do tempo escolar nas redes estaduais e municipais de ensino [...] para até 7 horas diárias”.

Mas também responde a ordenamentos anteriores, como o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que estimula a implantação progressiva de escolas de tempo integral e, principalmente, a Lei nº 11.494/2007, suscitada pela Emenda Constitucional nº 53/2006, que articulou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), com rubricas orçamentárias atinentes às jornadas escolares, entre outros aspectos.

Esse novo ciclo também se alimentou politicamente dos Planos Nacionais de Educação (PNE). O primeiro PNE, estruturado com a Lei nº 10.172/2001, estipulou em sua Meta 21 o avanço progressivo para a generalização de jornadas de sete horas, e o segundo PNE, estruturado com a Lei nº 13.005/2014, estipulou em sua Meta 6 garantir que 50% das escolas públicas possibilitem matrículas em tempo integral, abrangendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica em todo o território nacional.

É no bojo desse processo que a Seduc-SP tem ampliado o número de escolas de tempo integral desde 2006. Isso ensejou diretrizes que se complementaram/ajustaram sucessivamente. Elaboraram-se, mais recentemente, diretrizes e manuais de gestão específicos, cumulativamente representando a escola de tempo integral como serviço metroviário, ou seja, apresentando estratégias para ampliar os números de implantação e garantir novos usuários.

Por que reforçamos essa impressão de serviço metroviário nos modos de expandir e justificar a expansão? Para responder, é importante examinar os documentos que estabeleceram os regimes de governança das escolas de tempo integral da Seduc-SP. É isso o que possibilitará, na sequência, perguntar/procurar o lugar da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nessa expansão do PEI.

DA LÓGICA QUE PERMEIA A GOVERNANÇA PEI

As escolas incorporadas ao atual PEI da Seduc-SP não somente agem/reagem ao processo que começou em 2006 organizado para atender àquilo que a LDB nº 9.394/1996 especificava para a oferta de educação pública em escolas de tempo integral. Estamos em 2024, e a organicidade dessa malha institucional com jornadas ampliadas consolidou o atual formato conforme as vicissitudes ou complementações de dois planos (re)organizadores da matéria.

Em 2012, o governo do estado de São Paulo passou a divulgar que estava aperfeiçoando a oferta de ensino integral e que, tomando por referência a experiência levada a efeito no estado de Pernambuco, reescrevia as suas diretrizes do PEI.

Essas diretrizes foram apresentadas com argumentos que destacavam o aperfeiçoamento de uma política pública em andamento, política essa comprometida com

“um novo modelo de escola e com um regime mais atrativo de carreira do magistério” (São Paulo, 2012, p. 6). Associando a “melhoria de resultados educacionais” (São Paulo, 2012, p. 6) e apostando na capilaridade administrativa das diretorias de ensino que cobrem todo o estado de São Paulo, as diretrizes justificam a implantação do PEI, retomando sua instituição com a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, já mencionando sua alteração na Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, e apresentando uma base numérica inicial que partiu de 16 escolas de ensino médio, expandindo para 22 escolas de ensino fundamental anos finais e 29 escolas de ensino médio, e duas escolas de ensino fundamental e médio em 2013 (São Paulo, 2012, p. 6-7).

As diretrizes informam ao professorado paulista que está em andamento uma redefinição do papel da escola para que se apresente como “instituição democrática e inclusiva” (São Paulo, 2012, p. 9). E oficializa o modelo pedagógico do ensino integral, baseando-o na educação interdimensional, na pedagogia da presença, nos quatro pilares da educação do século XXI⁴ e no fomento ao protagonismo juvenil (São Paulo, 2012, p. 13).

Pessoas com deficiência não são mencionadas. Nas 57 páginas das diretrizes, não são desenvolvidas reflexões ou estratégias para a educação especial, tampouco para sua articulação com a educação inclusiva. O tema é retomado na gestão João Doria com o objetivo de acrescentar ao projeto em andamento números mais expressivos em termos de expansão e, principalmente, parâmetros de governança das unidades admitidas no PEI baseados em princípios empresariais de gestão.

O documento balizador encaminhado para todas as diretorias de ensino foi denominado *Currículo em ação: caderno do gestor – modelo pedagógico e de gestão do PEI* (São Paulo, 2021a).

O PEI passou por considerável expansão, abrangendo crescentemente centenas de escolas desde 2020, e esse caderno do gestor explicitou a intenção de organizar o acatamento aos fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), complementando com uma parte diversificada aquilo que o projeto considera ser a oferta de conteúdos.⁵

O modelo apresentado consolida a utilização do conceito de jornada escolar ampliada, indicando duas possibilidades, que são escolas de tempo integral com jornadas de sete ou nove horas, e duas siglas são usadas para tentar convencer o leitor de que os princípios de gestão estão conectados aos propósitos pedagógicos em questão.

4 Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, citando Jacques Delors (2010).

5 A abrangência do PEI, que foi crescente de 2008 a 2022, provavelmente estagnar-se-á. O atual secretário estadual de Educação afirmou na imprensa, no dia 11 de janeiro de 2023, que “irá ampliar ensino profissionalizante e não pretende aumentar escolas de tempo integral” (“Secretário da Educação de SP diz que estado irá ampliar ensino profissionalizante e não pretende aumentar escolas de tempo integral”, 2023).

PDCA é primeira sigla apresentada para explicar como levar a efeito a governança de escolas com jornada ampliada. PDCA quer dizer *Plan + Do + Check + Act* (São Paulo, 2021a, p. 8). Ainda que traduzidas no texto, as razões que levaram a Seduc-SP a optar por essa terminologia e a apresentá-la em inglês deve ser objeto de atenção dos/as pesquisadores/as que se dedicam às políticas educacionais. De nossa parte, registramos perplexidade com a intensidade do encantamento por dialetos empresariais.

A segunda sigla é Piaf, que significa Plano Individual de Aprimoramento e Formação. Este está definido nos seguintes termos:

O Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) é um documento que deve ser elaborado por todos os educadores que atuam no Programa. O PIAF é um instrumento de planejamento que tem por finalidade orientar os educadores que atuam no programa a desenvolverem um plano de formação continuada com base nas necessidades individuais e específicas de cada um, visando aperfeiçoar seu desempenho profissional com fundamento nas premissas que norteiam o Programa Ensino Integral.

Além de se constituir como uma guia pessoal de formação continuada, esse documento é fundamental para o levantamento das demandas formativas dos profissionais, possibilitando a elaboração do Plano de Formação Continuada da escola. [...] Esse plano tem como referência a Avaliação de Desempenho realizada na escola, na qual o profissional é avaliado nas competências do Programa Ensino Integral pelos diversos atores com os quais interage no processo educativo. O PIAF tem como pressuposto a autogestão de cada educador em sua formação continuada, promovendo o desenvolvimento e o aprimoramento das competências adequadas à sua função no Programa Ensino Integral (São Paulo, 2021a, p. 45).

Não há menção à escolarização de pessoas com deficiência, ao AEE, à educação especial ou à perspectiva da educação inclusiva.

A ausência de referências à educação especial e à presença de alunos/as com deficiência nos documentos estruturantes do PEI diz respeito à lógica que preside a oferta de serviços relacionados ao tema.

A Seduc-SP, no transcorrer desse processo, também cuidou de publicar seus documentos estruturantes para a educação especial. A não referência às pessoas com deficiências num projeto de tão grande envergadura provavelmente seria defendida

pelas autoridades que engendraram seus documentos com o argumento que preza o lugar específico e apropriado para tratar da questão. É o que analisaremos a seguir.

DA ESPECIFICIDADE DO SERVIÇO

No âmbito da Seduc-SP, os documentos estruturantes da ampliação das jornadas escolares contêm uma lógica expositiva que, na sequência dos governos mencionados, consecutivamente manteve a centralidade nos princípios da gestão, estes considerados determinantes para que o ensino integral possa ser levado a efeito. Nada relacionado à presença de pessoas com deficiência participa da (re)definição do continente (o ecossistema escolar).

Essa lógica repercute o convencimento de que as questões próprias à educação especial já estão garantidas, mas demandam permanente processo de aperfeiçoamento e expansão, que é o que cada governo apresenta como seu (aludindo festivamente a cada melhora, a cada acréscimo). E por serem assim consideradas, as questões próprias à educação especial não exigem lugar próprio no cerne desses documentos estruturantes da escola e da jornada escolar porque são, nesse modo de pensar, relacionadas à noção de serviço que se presta a estudantes elegíveis.⁶ A educação escolar desses estudantes elegíveis é abordada endogenamente no corpo jurídico e pedagógico da educação especial.

Nesse momento, o que configura e conforma a dinâmica de oferta da educação especial na Seduc é a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo – Peeesp (2021b), marco regulatório que muito recentemente foi ajustado com a Resolução Seduc nº 21, de 21 de junho de 2023 (São Paulo, 2023).

Na perspectiva da Seduc-SP, os documentos balizadores do ensino em tempo integral não têm obrigação de abordar diretamente questões relacionadas à escolarização de pessoas com deficiência porque o lugar considerado natural para essas demandas, vistas sempre como expressão do que é específico, nunca do que é comum a todos/as que têm direito à escola, é este e somente este: resoluções que explicitam como a gestão possibilita à educação especial ser especial e buscar perspectiva inclusiva.

O *site* da Seduc-SP expõe o compromisso com a articulação entre educação especial e educação inclusiva explicitando o seguinte:

A perspectiva inclusiva na Educação Especial, que tem impulsionado o estado de São Paulo a aperfeiçoar políticas públicas, aprimorar suportes e preparar a rede estadual de ensino para uma transformação cultural, política e prática nas escolas, avança neste momento, tendo por

6 Denominação usada no lugar de público-alvo da educação especial.

finalidade o pleno atendimento das demandas fundamentais dos(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial (São Paulo, 2021b).

Na Peeesp (São Paulo, 2021b), há referência ao papel da educação inclusiva na organização intencional, processual, coletiva e participativa da escola (p. 8), e há também uma detalhada demonstração de que a atual estrutura é fruto de um longo processo de aperfeiçoamento e de esforço para atender, no âmbito do estado de São Paulo, às exigências legais que dão substância à escolarização de pessoas com deficiência (p. 15) na escola (em) comum.

O texto da Peeesp não tergiversa quando classes especiais ou Classes Regidas por Professor Especializado (CRPE) emergem na narrativa (São Paulo, 2021b, p. 20), pois o “atendimento não inclusivo” (p. 18) e a contratação de escolas especializadas (p. 18-19) são temas tratados como se fizessem parte de uma estratégia que foi inescapável, indicada como necessária para atender às decisões judiciais. Há indicação de reconhecimento de que essa situação não é ideal, mas a Resolução Seduc nº 21/2023 (São Paulo, 2023, p. 14), que será comentada a seguir, e que nos termos da Seduc-SP aperfeiçoou e atualizou a Peeesp, referiu-se à questão em seu artigo 26 nos seguintes termos: “Por período necessário à inclusão de todos os estudantes, sem exceção, serão mantidas Classes Regidas por Professor Especializado (CRPE), que é forma de atendimento educacional não inclusivo desenvolvido pelo Professor Especializado”. O parágrafo único desse artigo indica tratar-se de situação transitória com vigência máxima de 12 meses.

Em termos organizativos, o que é central na Peeesp é a estruturação do AEE (São Paulo, 2021b, p. 38) com a explicitação do compromisso de fazer com que esse atendimento não seja considerado substitutivo da escolarização e que seja oferecido prioritariamente em salas de recursos (p. 20). Assim como é prevista a “modalidade itinerante” (São Paulo, 2021b, p. 39) de AEE, e a referência à CRPE diz respeito a “quem demanda apoio muito substancial”.

A partir da página 52 da Peeesp, a Seduc-SP abre uma seção para analisar o futuro do atendimento de pessoas com deficiência na rede estadual. A seção é denominada “para onde vamos”.

A ampliação do AEE e a disseminação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) são pormenorizadas. Para além disso, o texto explicita que as

[...] diretrizes, balizadas pela perspectiva legal e contemporânea da inclusão, vêm pautadas pela necessidade de estabelecer no presente medidas hábeis ao cumprimento da Agenda 2030 pelo Estado de São Paulo, projetando-se em especial com vistas à realização do Objetivo de

Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 da ONU [...] e da Meta 4 do Plano Estadual da Educação (São Paulo, 2023, p. 52).

A referência ao Plano Estadual de Educação, especificamente à Meta 4, está sintetizada nos seguintes termos:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (São Paulo, 2016, p. 6).

Ao projetar o futuro da educação especial na rede estadual de ensino, a Peeesp não estabelece conexões estruturais e estruturantes com o projeto em andamento de ampliação e consolidação do PEI. Uma breve menção é feita na Resolução Seduc nº 21 (São Paulo, 2023).

Essa resolução articulou a Peeesp com o Plano Integrado para Pessoas com o TEA. E no artigo 2º, que especifica estudantes elegíveis para serviços de educação especial, essa resolução enumera detalhadamente características do estudante com TEA.

Em relação ao que estamos analisando, é importante destacar dois artigos. O artigo 7º explicita que é necessário dispor apoio, recursos e serviços, como

[...] c – Avaliação Pedagógica Inicial – API realizada pelo Professor Especializado do AEE [...]; d – Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE [...]; e – Documentos de Acompanhamento do Projeto Ensino Colaborativo; f – Laudo médico; Despacho decisório do Diretor da Escola (São Paulo, 2023, p. 4).

O artigo 11 dessa resolução é a primeira diretriz que menciona a educação especial no âmbito do ensino integral:

Quando o Atendimento Educacional Especializado – AEE for efetuado em unidade escolar com funcionamento em período estendido, deverão ser observados os procedimentos definidos pela legislação pertinente, que disciplina o respectivo Projeto ou Programa.

Parágrafo único – No Programa de Ensino Integral – PEI, caberá:

I – A cada unidade escolar garantir o AEE ao estudante, na forma mais adequada ao atendimento individualizado, em Sala de Recursos Multifuncionais ou em Modalidade Itinerante em Espaço Multiuso, sem comprometer o acesso aos componentes curriculares;

II – À equipe gestora do Programa de Ensino Integral – PEI a elaboração de plano de trabalho específico para o atendimento integral e inclusivo do estudante, indicando os momentos do cotidiano escolar que serão utilizados para o atendimento em Sala de Recursos ou em Modalidade Itinerante em Espaço Multiuso e assegurando que o AEE não tenha caráter substitutivo aos componentes curriculares (São Paulo, 2023, p. 7).

Como observado anteriormente, nos documentos estruturantes do PEI não há menção à educação especial, muito menos à perspectiva inclusiva. É no conteúdo dessa recentíssima resolução que ajusta a PEEesp que as escolas do PEI são abordadas quanto às responsabilidades para garantir o AEE e as ações próprias à itinerância.

Podemos perceber, no modo como educação especial e PEI se conectam no conteúdo da Resolução Seduc nº 21, a sedimentação de uma perspectiva que “garante inclusão” orientando a oferta dos serviços de educação especial no cotidiano da escola (em) comum. Vamos questionar o modo como a Seduc-SP tem interpretado o que é educação inclusiva no bojo do PEI. Mas, antes, é necessário abordar a estratégia denominada ensino colaborativo, que despontou no artigo 7º. Tudo indica que essa estratégia é considerada decisiva para adensar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

SOBRE O ENSINO COLABORATIVO

No Brasil, o campo de pesquisa relacionado à educação especial já produziu e persiste produzindo contínua e densa análise acadêmica dedicada à particularidade de nosso processo histórico e sobretudo político, que foi cristalizando, nas duas primeiras décadas do século XXI, o pressuposto de que o AEE, com sua materialidade configurada em salas de recursos multifuncionais (SRM), é “o” programa de realização da educação especial, considerando as dinâmicas que pretendem levá-la a efeito na perspectiva inclusiva (Baptista, 2011; Kassar, 2011; Jesus; Baptista; Caiado, 2013).

Essa é a arquitetura projetada, por exemplo, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que, em 2009, portanto, na sequência da publicação da Pneepei (Brasil, 2008), estabeleceu diretrizes operacionais para o AEE. São diretrizes que encapsularam o fluxo pedagógico do AEE nas estratégias de complementação ou suplementação com endereço interno na estrutura escolar, nas SRM (Brasil, 2009), ou com endereço flutuante, nas atividades de itinerância.

A Nota Técnica da Secretaria de Educação Especial do MEC publicada no ano seguinte firmou de vez a condição do AEE como “lugar da educação especial” e esquivou-se de abordar os saberes e os fazeres do Plano de Atendimento Educacional Especializado (Pae) na sala (em) comum (Brasil, 2010b). E o Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), teve um efeito conclusivo sobre a matéria:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

No fluxo histórico em que essa configuração se processa, um argumento com força estruturante já estava presente desde 2001, quando o CNE projetou que no compromisso “colaborativo” entre professores regentes e especialistas estaria assentada a articulação entre educação especial e as classes (em) comum (Brasil, 2001a).

No âmbito da Seduc-SP, observando a centralidade que o ensino colaborativo está adquirindo na identidade da educação especial do estado, e no bojo da política de expansão do PEI, encontramos mais uma demonstração de que, mesmo quando estão em andamento projetos supostamente voltados à reestruturação dos tempos escolares, o binarismo que estruturou a relação entre AEE e sala comum se mantém como base sobre a qual e para a qual se tenta edificar a educação inclusiva. Por isso, é necessário trazer também para esta análise o argumento próprio que a educação estadual paulista utiliza para apresentar uma perspectiva sua de ensino colaborativo, considerada suficiente para todos os projetos em andamento, inclusive o PEI.

O ENSINO COLABORATIVO

Nas palavras publicadas pela Seduc-SP, o ensino colaborativo apresenta-se como “estratégia importante à inclusão dos(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular e, em passos amplos, perfaz-se como importante diretriz para o fomento da cultura inclusiva nas escolas da rede pública” (São Paulo, 2021a, p. 6).

As diretrizes do ensino colaborativo no âmbito da Seduc-SP configuram uma argumentação que se desenvolve de modo dar centralidade para a “articulação entre o professor especializado e regentes das classes comuns” (São Paulo, 2021a, p. 6).

O texto analisa experiências e modelos preexistentes, faz a crítica do viés clínico e terapêutico presente nas primeiras versões e didatiza a justificativa para as opções feitas atualmente em São Paulo, recuperando o repertório de modelos de ensino colaborativo utilizado internacionalmente até este momento,⁷ para depois indicar o que lhe é singular.

O documento posiciona-se criticamente em relação a um fundamento da educação especial, segundo o qual a diferenciação entre estudantes da sala comum e aqueles sob responsabilidade do/a docente especializado/a se dá pela deficiência em si, e, para estabelecer um modo próprio de encaminhamento do projeto, a Seduc-SP indica que “o modelo adotado na rede de ensino estadual será o ensino colaborativo propriamente dito, na forma da consulta colaborativa” (São Paulo, 2021a, p. 13).

O/a professor/a regente responde pelos conteúdos curriculares, e a estrutura do ensino colaborativo possibilita a atribuição de oito horas-aula para acompanhamento de estudantes em SRM, mais duas horas-aula para observação e acompanhamento em salas regulares (São Paulo, 2021a, p. 14-15). Quando o processo diz respeito à itinerância, o/a professor/a especialista cumpre dez horas com cada turma, sendo seis para fins de AEE e quatro para acompanhamento nas salas regulares (São Paulo, 2021a, p. 15-16).

As diretrizes do ensino colaborativo na Seduc-SP demonstram distanciamento em relação à tendência de reduzir a observação da criança atendida aos limites do AEE (que

7 O texto cita seis modelos: “1. Um ensina, um observa, no qual um professor conduz a instrução para grandes grupos enquanto o outro reúne dados acadêmicos, comportamentais ou sociais de alunos específicos ou do grupo de classe; 2. Estações de ensino, no qual o ensino é dividido em três partes não sequenciais e os alunos, igualmente divididos em três grupos, se revezam de estação em estação, sendo ministrados pelos professores em duas estações e trabalhando de forma independente na terceira; 3. Ensino paralelo, no qual os dois professores, cada um com metade da turma, apresentam o mesmo material com o objetivo principal de promover a diferenciação instrucional e aumentar a participação dos alunos; 4. Ensino alternativo, no qual um professor trabalha com a maioria dos alunos enquanto o outro trabalha com um pequeno grupo para remediação, enriquecimento, avaliação, pré-ensino ou outro propósito; 5. Ensino em equipe, em que ambos os professores lideram a instrução de grandes grupos dando palestras, representando pontos de vista opostos em um debate, ilustrando duas maneiras de resolver um problema, e assim por diante; e 6. Um professor, um auxiliar, em que um professor conduz a instrução enquanto o outro circula entre os alunos oferecendo atendimento individualizado” (Friend *et al.*, 2010, p. 12).

estava presente na Resolução SE nº 68/2017) e enfatizam que no formato ora proposto a “educação especial foi ampliada para o turno regular” (São Paulo, 2021b, p. 17). Números expressivos foram expostos, como quando o texto menciona o salto de “28.711 aulas atreladas ao contraturno para 101.358 aulas vinculadas ao turno regular” (São Paulo, 2021, p. 18). E, nos eixos estruturantes do documento, é explicitada a intenção de fazer com que “todos/as os/as estudantes, com e sem deficiência [estejam] no mesmo espaço físico, com o mesmo currículo, garantida a acessibilidade” (São Paulo, 2021, p. 24).

O documento retoma a expectativa de obter eficiência e eficácia na articulação entre educação especial e educação inclusiva com o Desenho Universal de Aprendizagem – DUA (São Paulo, 2021b, p. 30) e com estratégias específicas para formação continuada docente (p. 33). E a responsabilidade sobre o ensino colaborativo está relacionada a uma governança que envolve gestores, regentes e docentes especializados/as (São Paulo, 2021b, p. 37).

Educação especial e educação inclusiva não foram abordadas na estruturação do PEI porque, no entendimento da Seduc-SP, a própria regulamentação construída para o AEE somada ao adensamento do ensino colaborativo, na realização de cada um de seus propósitos, proporcionará às escolas com jornadas ampliadas uma configuração inclusiva.

Vamos retomar aqui o registro de pesquisa mencionado ao início com o qual foi possível anotar a resposta de uma coordenadora que se manifestou para a mãe do aluno que, nos termos da regulamentação do estado de São Paulo, é um “estudante elegível aos serviços da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular” (São Paulo, 2021a, p. 6) e assegurou que o adensamento inclusivo da escola fazia parte de um “processo de longo prazo em processo de implementação” (CDC).

Observando os ajustes recentes na Peeesp e somando esses ajustes ao delineamento do ensino colaborativo tal como fez a Seduc-SP, de modo a buscar projetar novo entrosamento entre AEE e sala regular, quais evidências encontramos de que está em andamento um processo de reestruturação de longo prazo voltado à complexa tarefa de levar a efeito a educação inclusiva?

DADOS QUE COMPLEMENTAM

Na cidade que proporcionou observação direta das questões aqui abordadas, 69 escolas estaduais passaram a integrar a estrutura PEI, ou seja, foram reorganizadas para a ampliação da jornada até o momento em que este artigo foi escrito.

Um dos critérios continuamente alardeados para justificar a escolha da escola a ser integrada ao PEI é a verificação dos números socioeconômicos da região em que suas instalações se encontram, pois são utilizados argumentos que relacionam a reestruturação proposta aos índices sociais do entorno escolar. Justifica-se que a ampliação

da jornada pode interferir positivamente na elevação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Com atenção a esse critério, cotejando os respectivos índices sociais, examinamos 20% dos planos de gestão⁸ das escolas estaduais relacionadas ao PEI no município, ou seja, 13 escolas com jornada ampliada e que mencionam em seus documentos as assimetrias sociais que estão presentes no cotidiano de cada uma.

Com a exceção de dois, os planos de gestão disponíveis nos respectivos *sites* estão desatualizados. Predominam referências cronológicas que abrangem o quadriênio 2015-2018, e alguns ainda têm cronogramas de ação referentes ao período 2010-2014.

Nesses documentos, a menção às pessoas com deficiência e aos temas da educação especial e da educação inclusiva é mínima, residual. São encontradas algumas referências à SRM ou ao serviço de transporte para discentes com redução de mobilidade, que no âmbito da Seduc-SP é denominado “Projeto Ligado”.

Com frequência são mencionadas estratégias de gestão que recorrem a exemplos empresariais de “governança bem-sucedida”, como quando a escola decide adotar a análise *swot* para elaborar seu projeto pedagógico.⁹

Quanto às duas escolas que têm planos de gestão atualizados e sincronizados com a ampliação do PEI, uma menciona a jornada ampliada como “ferramenta para combater a pobreza”, com referência ao IDH local, e também como instrumento eficiente para garantir às famílias tempo maior de permanência discente na escola. Mas esta sequer menciona o universo da educação especial.

Uma escola demonstra em seu plano de gestão a conexão plena com o projeto PEI em andamento, tendo efetivado a ampliação de jornada ao início de 2021. Para além disso, a escola destaca o expressivo número de matrículas no seu AEE com utilização intensa das três SRM¹⁰ instaladas. Quando enuncia sua “visão de futuro”, essa escola expõe o compromisso em ser reconhecida como escola inclusiva, respeitando os propósitos do AEE e envidando esforços para respaldar o ensino colaborativo.

A documentação analisada não permite reconhecer conexões estruturais entre o processo de ampliação no número de escolas PEI e o adensamento da articulação entre educação especial e educação inclusiva. Essa ampliação deu-se em ritmo crescente na sucessão e continuidade de cinco governos estaduais, e tudo indica a cristalização, também em São Paulo, de uma lógica que fez e faz do AEE a própria razão de ser da

8 Algumas optam por projeto pedagógico, explicitando no conteúdo tratar-se de um plano de gestão, mas a maioria inicia argumentando inversamente, ou seja, apresentando um plano de gestão que contempla um projeto pedagógico.

9 Acrônimo que organiza a identificação de *strengths, weaknesses, opportunities and threats*.

10 É possível matricular apenas na SRM.

educação especial, corroborando a hipótese cada vez mais naturalizada de que expandir o AEE ou conectá-lo às classes regulares é o que torna a escola inclusiva.

No que tange à possibilidade de contar com jornadas ampliadas, reconfiguração fundamental para que a escola no seu todo possa ser repensada como “ecossistema inclusivo” (Freitas, 2023), no modo como está acontecendo tudo indica que o processo progressivamente engendrado pela Seduc-SP não assegura para a educação especial um lugar estruturante na governança da pedagogia dos fazeres (com todos/as), nem dos fluxos, tampouco dos tempos escolares. Na nova estrutura, o AEE permanece onde sempre esteve, incidindo sobre perfis individuais, e mesmo a estratégia do ensino colaborativo mais reforça que supera essa condição paralela que permeia esse serviço.

Sendo assim, quais conclusões podemos tirar e o que podemos responder àquela mãe cuja perplexidade foi apresentada ao início?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A configuração e a contínua reconfiguração da educação especial no Brasil dizem respeito a um processo, tal como mencionado brevemente no bojo deste artigo, que, ao termo e ao cabo, consolidou o AEE como espinha dorsal de sua presença nas dinâmicas de escolarização de estudantes com deficiência.

Consideramos ser digno de grande reconhecimento o esforço endógeno que o próprio campo da educação especial levou a efeito para superar as contradições contidas nos modos de conceber e executar o atendimento às crianças, aos jovens e aos adultos com deficiência,¹¹ e, cumulativamente, a articulação entre educação especial e educação inclusiva ganhou reciprocidade, com uma “imantação” política que foi suscitando a busca por horizontes comuns, entre polos que nem sempre se repelem.

Mas o processo histórico que firmou um público-alvo para constituir a ação da educação especial, estratégia sempre suscetível às demarcações de contornos clínicos para abordar as deficiências, suscetibilidade essa de impressionante longevidade, colaborou decisivamente para que se projetassem sobre o AEE representações de um paralelismo naturalizado na condição de estrutura à parte.

Até o momento, várias pesquisas proporcionaram a oportunidade de testemunhar a abertura de professoras/es do AEE ao entrosamento necessário para abordar a situação de cada estudante com deficiência como questão atinente à escola no seu todo (Freitas, 2022). Mas, em quase todas as situações em que a pesquisa proporcionou dialogar diretamente com professores/as da educação básica pública a respeito dessa

¹¹ O campo da educação especial também foi decisivo na resistência que se apresentou quando, em setembro de 2020, o MEC publicou o Decreto nº 10.502/2020 formulando uma nova Política Nacional de Educação Especial, com inúmeros retrocessos. Quantitativamente, as adesões foram pouco representativas se comparadas à resistência nacional que prontamente se apresentou.

questão, com unanimidade despontavam manifestações que reconheciam uma estrutura impeditiva permanentemente vedando a saída das ações da educação especial do mundo paralelo em que se encontram.

Inclusão é permanentemente confundida com acesso e acessibilidade, três palavras que chegam a ser utilizadas no cotidiano escolar como se fossem sinônimas (Freitas, 2023). Porém, a reorganização da escola como ecossistema inclusivo depende não somente do resgate do significado (histórico, político, epistemológico e pedagógico) de cada palavra, mas também de um radical reordenamento dos tempos escolares, de modo a reorganizar fluxos e modos de fazer com todos/as estudantes.

A convivialidade implícita à educação inclusiva demanda outras tapeçarias temporais para os fazeres escolares, com um aspecto que é decisivo para que todos/as percebam que estão num ambiente inclusivo, que é a possibilidade concreta de oscilar os tempos de fazer conforme a complexidade da tarefa. Mas isso só pode ser efetivamente cogitado em projetos pedagógicos não submetidos à lógica do produtivismo e nos quais a possibilidade de ampliar as jornadas, esticando os tempos, esteja vinculada a projetos com a educação inclusiva no centro vital de cada iniciativa. De outro modo, professores/as permanecem “sem tempo” (CDC) para os que tardam, falham, atrasam e encarnam; enfim, o/a demandante de um “tempo para atenção que não existe” (CDC), aquele/a que, por fim, é objeto da educação especial.

As escolas com ampliação de jornada no âmbito da Seduc-SP, participantes do projeto PEI, têm ensejado quais reflexões sobre os tempos escolares em suas dimensões pedagógicas e inclusivas? Ou a ampliação das jornadas permanece respondendo única e exclusivamente às expectativas de segurança que projetam novos tempos escolares com a intenção primeira de manter estudantes distantes das ruas?

Bueno (2016, p. 11) formulou importante questão aludindo cronologicamente à passagem da primeira para a segunda década deste século XXI:

[...] cabe indagar se as políticas em ação desenvolvidas no período 2008/2013 superaram as políticas anacrônicas de integração escolar ou se acabaram por reiterar a centralidade das ações sobre as deficiências (sem qualquer modificação no ambiente escolar), que podem apresentar, em determinados casos, alguns resultados positivos, mas cujo resultado final, conforme Skrtic (2014, p. 176), “ao invés de soluções democráticas para reconhecidos problemas da educação especial [...] deixa intacta e legítima a origem destes problemas – a organização da escola”.

Se atualizarmos os marcos cronológicos da questão, podemos encontrar no PEI as referências democráticas que o autor procurava quando pôs em dúvida a “centralidade das ações sobre as deficiências”?

O ensino colaborativo, ainda que apresentado com esmero e cuidadosa redação, não consolida a percepção naturalizada de que a escolarização de estudantes com deficiência diz respeito a dois entes distintos, AEE e sala comum, chamados, porém, à colaboração recíproca? E, perguntamos nós aqui, inclusão ocorre quando esses entes distintos eficientemente colaboram?

Pensamos que educação inclusiva, no bojo das jornadas ampliadas, deve ser o vetor para que, com planejada desaceleração das sequências de tarefas, os fluxos, a ocupação criativa dos tempos e dos territórios escolares e as possibilidades de recomposição nos modos de fazer (de todos/as com todos/as) projetem a escola não para a diversidade, mas com a diversidade. Democracia não é ponto de chegada, é ponto de partida.

Neste momento, autoridades educacionais das esferas federal, estadual e municipal estão disputando protagonismo na ampliação do número de escola de tempo integral. Estamos testemunhando a multiplicação de um projeto inclusivo? E a expressão estadual paulista desse movimento, dirigida pela Seduc-SP, corresponde a um “projeto de longo prazo” suficiente para tornar “as escolas mais inclusivas”?

A mãe do estudante mencionado ao início manifestou sua dúvida (“Será?”). Nós também.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 59-76, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Aprova as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com menção ao Ensino Colaborativo. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2001a.
- BRASIL. Lei nº 10.172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 2001b.
- BRASIL. Lei nº 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: Presidência da República, 2007.

- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2009.
- BRASIL. Decreto nº 7.083/2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2010a.
- BRASIL. Nota Técnica nº 9, de 9 de abril de 2010. Orienta a Organização dos Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010b.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre Educação Especial e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.
- BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova Novo Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 2014.
- BUENO, J. G. S. O atendimento educacional especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. *Tópicos Educacionais*, v. 22, n. 1, p. 68-87, 2016.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREITAS, M. C. *O aluno problema: forma social, ética e inclusão*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREITAS, M. C. *Deficiências e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola*. São Paulo: Cortez, 2022.
- FREITAS, M. C. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 53, p. e10084, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410084>. Acesso em: 11 fev. 2024.
- FRIEND, M.; COOK, L.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D.; SHAMBERGER, C. Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, v. 20, p. 9-27, 2010.
- GEERTZ, C. *The interpretation of culture*. 2. ed. New York: Perseus Books, 2000.
- GOFFMAN, E. *Estigma*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.
- GOFFMAN, E. *Os quadros da experiência social*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (org.). *Prática pedagógica na educação especial*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2013.
- KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 41-58, 2011.
- LIMA, A. A. de S.; ROVAI, E. *Escola como desejo e movimento*. São Paulo: Cortez, 2015.
- MILITÃO, S. C. N.; KIILL, A. N. A escola de tempo integral no Brasil: trajetória histórica e legal. *Colloquium Humanarum*, v. 12, p. 976-984, 2015.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo: Seduc, 2005.

SÃO PAULO. Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui o Programa Educação Compromisso de São Paulo. São Paulo: Seduc, 2011.

SÃO PAULO. Institui o Programa de Ensino Integral com a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, que altera a Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. São Paulo: Seduc, 2012.

SÃO PAULO. Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação. São Paulo: Seduc, 2016.

SÃO PAULO. *Currículo em ação*: caderno do gestor. São Paulo: Seduc, 2021a.

SÃO PAULO. Política de Educação Especial do Estado de São Paulo. 29 set. 2021b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/politica-de-educacao-especial-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 10 ago. 2023

SÃO PAULO. Resolução nº 21/2023. Dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas do Transtorno do Espectro Autista, TEA. São Paulo: Seduc, 2023.

SECRETÁRIO da Educação de SP diz que estado irá ampliar ensino profissionalizante e não pretende aumentar escolas de tempo integral. g1, 11 jan. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/01/11/secretario-da-educacao-de-sp-diz-que-estado-ira-ampliar-ensino-profissionalizante-e-nao-pretende-aumentar-escolas-de-tempo-integral.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2024.

Recebido em: abril de 2024.

Aprovado em: setembro de 2024.