



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

ANA CAROLINA MACALLI

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE BOA ESPERANÇA
DO SUL/ SP: UMA ANÁLISE DAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR**

SÃO CARLOS, 2013.

ANA CAROLINA MACALI

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE BOA ESPERANÇA
DO SUL/ SP: UMA ANÁLISE DAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR**

Relatório de 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 Prof^a. Dr^a. Katia Regina Moreno Caiado e co-orientação da doutoranda Taísa G. G. L. Gonçalves.

SÃO CARLOS, 2013.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS	19
3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	27
4. O MUNICÍPIO DE BOA ESPERANÇA DO SUL/SP.....	31
4.1 A organização da educação básica no município de Boa Esperança do Sul	34
4.2 A organização da educação especial no município	35
4.3 Instituições e município.....	433
4.4 Leis do município	43
4.5 O preenchimento do censo escolar no município.....	49
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
6. ANÁLISE DAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO SEGUNDO OS INDICADORES EDUCACIONAIS.....	58
6.1 Como mapear a trajetória escolar dos alunos com deficiência segundo os microdados do censo escolar.....	65
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
8. REFERÊNCIAS	75
9. APÊNDICE	79

ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DA	Deficiência Auditiva
DV	Deficiência Visual
DF	Deficiência Física
DM	Deficiência Mental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SIDRA	Sistema IBGE de Recuperação Automática

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1:	Total da população segundo a situação de domicílio.	33
Tabela 2:	Total da população com deficiência permanente por deficiência (visual, auditiva, motora e mental).	34
Tabela 3:	Números de matrículas da Educação Básica por total de deficiências (soma de deficiência visual, auditiva, física e mental).	59
Tabela 4:	Número de matrículas de alunos com deficiência (soma de deficiência visual, auditiva, física e mental) por etapa de ensino.	60
Tabela 5:	Número de matrículas de alunos com deficiência em Boa Esperança do Sul por cor/raça	62
Tabela 6:	Número de matrículas de alunos com deficiência no município por gênero	63
Tabela 7:	Número de matrículas de alunos com deficiência no município pela situação escolar de 2007 a 2012	72

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1:	Campo empírico de investigação em municípios	21
Quadro 2:	Instituições em que foram realizadas as produções científicas	22
Quadro 3:	Dependência Administrativa das Instituições Superiores	22
Quadro 4:	Nível de titulação	23
Quadro 5:	Trajetória escolar dos alunos com deficiência nas etapas de ensino regular por idade/série no município de 2007 a 2012	67
Quadro 6:	Etapa de ensino regular dos alunos com deficiência no município que frequentaram uma única série escolar	70

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Número de pesquisas realizadas em cada região brasileira	23
Gráfico 2:	Distribuição anual de trabalhos de 1998 a 2011	24
Gráfico 3:	Número de matrículas de alunos com deficiência cadastrados pelo ano recenseado.	64

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar no município de Boa Esperança do Sul/SP as matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, e assim, mapear a trajetória escolar (no que se refere a acesso e permanência) destes alunos. Para isso, primeiramente, foi realizado um levantamento de dados oficiais do município. Um segundo momento do estudo foi analisar os Microdados de Censo da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, referentes às matrículas dos anos de 2007 a 2012. A escolha desse município se deu pelo fato de pertencer à região de abrangência do município-pólo de São Carlos e por seu Índice de Desenvolvimento Humano – IDH ser o mais baixo entre os municípios de abrangência. Os resultados da pesquisa apontam uma concentração de matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino regular do município. Ao tratar da trajetória escolar dos alunos com deficiência no município, os resultados evidenciam que 48% dos alunos com deficiência em algum período se evadiram do ensino regular, 26% concluíram uma etapa de ensino (fundamental e médio) e os demais alunos, também 26%, em 2012 ainda estão em processo de escolarização. Conclui-se, que é necessário um cuidado para que não exista apenas a inserção do aluno com deficiência em classe comum a título de inclusão. Espera-se que esse estudo possa propiciar mais discussões no meio acadêmico sobre a realidade educacional enfrentada pelos alunos com deficiência nos municípios brasileiros.

Palavras-chave: Alunos com deficiência; Censo Escolar; Município.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere no projeto interinstitucional: “A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros” que está sendo desenvolvido, no período de 2011 a 2014, pelo Programa: Observatório da Educação (Edital: Nº 38/2010/CAPES/INEP), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Silvia Ferreira Meletti com o núcleo sede na Universidade Estadual de Londrina (UEL) no programa de Mestrado em Educação e mais quatro núcleos participantes, sendo eles: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no Programa de Pós-Graduação em Educação, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Mônica Carvalho de Magalhães Kassar; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Programa de Pós-Graduação em Educação com a coordenadora Prof.^a Dr.^a Maria Helena Michels e a Prof.^a Dr.^a Rosalba Cardoso Garcia como pesquisadora; Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Katia Regina Moreno Caiado, e por fim, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Mestrado Profissional Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Lia Frizman de Laplane.

O projeto interinstitucional tem como objetivo estudar qual a situação do atendimento educacional para o aluno com deficiência em municípios brasileiros em termos de acesso/permanência e da natureza dos serviços educacionais organizados e destinados a esta população. O programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” vem sendo implantado na totalidade dos municípios brasileiros com o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva.

Os pesquisadores/ coordenadores dos núcleos participantes do projeto, citados acima, estão centrados em acompanhar como vem sendo implementada e organizada a educação especial no país e nos diferentes municípios através de pesquisas, estudos e investigações articuladas nos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Paraná e Santa Catarina desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas de Educação e Inclusão”, de caráter interinstitucional, direcionando-se, principalmente, para as questões que se referem a políticas públicas e práticas de inclusão, como acesso, permanência e inserção das pessoas com deficiência nos processos de escolarização, sendo possível constatar a necessidade de produções científicas que nos revelem como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência no sistema comum de ensino e qual o

impacto das políticas de inclusão nos municípios brasileiros, uma vez que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 definem que os municípios são autônomos para criarem seu próprio sistema de ensino, assim como a implementação de um sistema inclusivo também é de responsabilidade da esfera municipal (MELETTI, 2010).

Em relação às políticas públicas oficiais que dispõem sobre inclusão educacional e a efetivação de práticas inclusivas desenvolvidas em municípios brasileiros, teve início em 2003 o Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (BRASIL, 2004) desenvolvido pelo Governo Federal e promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. O Programa visa disseminar a política de educação inclusiva nos municípios e apoiar a formação de gestores e educadores para garantir a transformação dos sistemas educacionais em inclusivos (CAIADO; LAPLANE, 2010).

Com o objetivo de promover formação e acompanhamento de docentes para implementação de práticas inclusivas no contexto de sala de aula, o Programa realiza formações por meio de seminários nacionais com a presença de um representante de cada município pólo. Assim, cada município pólo é responsável por organizar cursos regionais para representantes nos municípios de abrangência, que são municípios vizinhos ou da região, em uma ação multiplicadora.

O interlocutor principal da Secretaria de Educação Especial do MEC no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade é o representante do município. Porém, este deve articular todas as ações do Programa com a secretaria estadual e estabelecer parcerias com a esfera particular. (CAIADO; LAPLANE, 2010, p. 02)

Ainda de acordo com Caiado e Laplane (2010) tanto os seminários nacionais de formação quanto os cursos regionais devem ter uma carga horária de 40 h e trabalhar os eixos temáticos:

- Inclusão: Um Desafio para os Sistemas Educacionais;
- Fundamentos e Princípios da Educação Inclusiva;
- Valores e Paradigmas na Atenção às pessoas com Deficiência;
- Diversidade Humana na Escola;
- Concepções, Princípios e Diretrizes de um Sistema Educacional Inclusivo;
- Referenciais Nacionais para Sistemas Educacionais Inclusivos: Fundamentação Filosófica, o Município, a Escola e a Família;

- Escola e Família: Um Compromisso Comum em Educação;
- Educação Infantil no Sistema Educacional Inclusivo;
- Orientações e Marcos Legais para a Inclusão;
- Experiências Educacionais Inclusivas;
- Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental;
- Tecnologias Assistivas no Processo Educacional;
- Surdocegueira: Processo de Ensinar e Aprender;
- Educação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação;
- Inclusão de Alunos Surdos/Deficiência Auditiva;
- Inclusão de Alunos Cegos/Deficiência Visual,
- Inclusão de Alunos com Autismo.

Do ano de 2003 a 2007, o programa contava com 162 municípios pólos atuando em 5.564 municípios de abrangência e promoveu a formação de 94.695 profissionais da educação.

Desta maneira, para as pesquisas desenvolvidas foram selecionados cinco municípios-pólo: Campinas, Corumbá, Florianópolis, Maringá e São Carlos e três de seus municípios de abrangência, que foram selecionados de acordo com os Índices de Desenvolvimento Humano (um com o maior índice entre os municípios de abrangência, um com índice mediano e um com baixo índice). No estado de São Paulo temos um total de 645 municípios, destes 17 municípios são pólos, sendo eles: Araçatuba, Barretos, Botucatu, Campinas, Franca, Guarulhos, Itapetininga, Jales, Lins, Ourinhos, Presidente Prudente, Registro, Ribeirão Preto, São Bernardo do Campo, São Carlos, São José do Rio Preto e Suzano.

A Secretaria da Educação do município-pólo de São Carlos em 2011 disponibilizou uma lista com seus municípios de abrangência. Foram pesquisados e estudados os IDHs de cada município e Boa Esperança do Sul foi considerado o município de abrangência com baixo índice de IDH (0,755 de acordo com o PNUD/2000).

Integrar o Projeto do Observatório como bolsista de iniciação científica de 2011 a 2014 pelo núcleo de São Carlos – UFSCar, possibilitou-me compreender e aprender como está sendo organizada a escolarização de alunos com deficiência em nosso país, além de contribuir significativamente em minha formação acadêmica.

No primeiro momento do projeto, todos os integrantes debruçaram-se sobre os Microdados do Censo da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC) de 2007 a 2012, estes podem ser obtidos mediante download no site do INEP. Os microdados são configurados para uso nos programas estatísticos SAS (Statistical Analysis System) ou SPSS (Statistical Package for Social Science), este escolhido e utilizado pelos integrantes do Observatório para rodar os dados do censo escolar. Os dados anteriores ao ano de 2007 centravam-se em dados gerais da unidade escolar, mas a partir desse período o Censo passou a centrar-se na coleta de informações específicas de cada aluno, acrescentando variáveis também sobre dados gerais das escolas, docentes e turmas. O instrumento de coleta destes dados é realizado via internet através do Sistema Educacenso.

Toda a equipe da pesquisa interna e pesquisadores externos convidados reuniram-se em três seminários de estudo:

- 2011, na Universidade Estadual de Londrina (UEL);
- 2012, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS),
- 2013, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O primeiro encontro com todos os integrantes aconteceu na UEL em 2011, organizado e coordenado pelo núcleo participante da universidade, o objetivo foi apresentar e dar maiores explicações sobre o projeto do Observatório e também sobre o programa SPSS, por meio de uma palestra e oficinas práticas, ministrada pela coordenadora do mesmo, Prof.^a Dr.^a Silvia Ferreira Meletti. Neste encontro foi possível verificar melhor a importância e a grandeza do projeto, estando ciente das minhas funções de bolsista e de todos os participantes. Como resultado do encontro foram estabelecidas pelos pesquisadores do projeto metas de trabalho para cada núcleo integrante. O meu grupo, núcleo de São Carlos, ficou responsável por rodar, analisar e montar um banco com os dados referentes à Educação no Campo, e assim, no decorrer dos anos de 2011 a 2013 produzimos:

1. Dados da Educação Básica rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012;
2. Dados da Educação Básica de alunos que vivem na cidade e estudam no campo rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012;

3. Dados da Educação Básica de alunos que vivem na cidade e estudam na cidade rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012;

4. Dados da Educação Básica de alunos que vivem no campo e estudam na cidade rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012;

5. Dados da Educação Básica de alunos que vivem no campo e estudam no campo rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012;

6. Dados da Educação Básica de alunos com deficiência rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012;

7. Dados da Educação Básica de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam no campo rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012;

8. Dados da Educação Básica de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam na cidade rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012;

9. Dados da Educação Básica de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam na cidade rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012;

10. Dados da Educação Básica de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam no campo rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012.

Demais informações sobre estes dados em anexo, p. 77.

Paralelamente ao trabalho com os dados, passamos a nos dedicar a encontros semanais no grupo de pesquisa LEPEDÉ'Es (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial) coordenado pela Prof.^a Dr.^a Katia R. M. Caiado, a estudar mais sobre educação no campo, educação especial e pesquisas quantitativas em educação, para que ao analisarmos os dados tivéssemos um olhar mais atento e crítico da realidade apresentada em “formas numéricas”. A autora Bernadete A. Gatti em seus estudos sobre pesquisas quantitativas em educação nos forneceu importantes subsídios para compreensão do verdadeiro sentido dessa abordagem, pois a análise de dados quantitativos, contextualizada de perspectivas teóricas e metodológicas, é capaz de

compreender e contribuir com a compreensão de fenômenos educacionais, desmistificando discursos baseados em “achômetros”, indo além do censo comum cotidiano (GATTI, 2004).

No emprego dos métodos quantitativos precisamos considerar dois aspectos, como ponto de partida: primeiro, que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guia as análises e as interpretações. (GATTI, 2004, p. 13)

Participamos também de eventos que discutem as questões da educação no campo, tais como: II Jornada de Estudos: a interface entre a educação do campo e a educação especial; e I Seminário de Estudos e Pesquisa sobre Educação no Campo, promovidos pela UFSCar. Assim, a partir desses estudos sobre educação no campo, constata-se que ao tratar das pessoas com deficiência no campo, Marcoccia (2011) e Caiado e Meletti (2011) apontam para a invisibilidade desses sujeitos e para o silêncio sobre elas na produção do conhecimento na área da educação especial. Os alunos com deficiência matriculados em escolas do campo necessitam tanto de recursos pedagógicos como de professores formados para a complexidade e a especificidade da educação do campo, pois os professores do campo devem deter saberes característicos de sua realidade, os currículos e processos de ensino necessitam dialogar com a realidade vivida pelos alunos.

No segundo encontro, em março de 2012, todos os integrantes do Observatório se reuniram novamente para o “II Encontro Interinstitucional de Pesquisa: Políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência” em Corumbá/ MS, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), com o objetivo de discutir questões relacionadas à escolarização de alunos com deficiência na educação básica brasileira, através da participação de renomados pesquisadores que investigam a análise dos indicadores da Educação Especial.

Na abertura do evento, foi realizada à mesa: “Produção em Educação Especial” pelos pesquisadores Thomas M. Skrtic da Universidade do Kansas – EUA e José Geraldo S. Bueno da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/ SP. E logo após, a conferência “Microdados do Censo da Educação Básica e da Prova Brasil: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros” ministrada pela representante do INEP, Fernanda Becker. Este dia do evento foi muito importante, pois através da fala do Prof. Dr. José Geraldo S. Bueno foi possível compreender e analisar que as produções em Educação

Especial no Brasil ainda têm como foco o aluno e suas condições; e poucos estudos sobre desempenho escolar e apropriação dos saberes escolares. E com a conferência pode-se conhecer melhor os objetivos, metodologias, forma de aplicação da Prova Brasil e do Censo Escolar da Educação Básica e a importância desses indicadores para margear as Políticas Públicas e auxiliar os governantes nas decisões e direcionamento de recursos técnicos, pedagógicos e financeiros para a Educação.

No segundo e último dia do evento, os grupos de pesquisa (UEL, UNICAMP, UFSCar, UFSC e UFMS) participantes do projeto, apresentaram as atividades que vêm desenvolvendo ao longo do ano de 2011 e começo de 2012, assim como suas dúvidas em relação ao programa SPSS e ao Censo Escolar. Desta forma, foi possível ter um panorama geral dos trabalhos que cada núcleo vem desenvolvendo, as barreiras que encontram, as dúvidas e os planejamentos de trabalho para o ano de 2012. Posteriormente as discussões e esclarecimentos de dúvidas sobre o Censo Escolar da Educação Básica pela representante do INEP, foram extremamente importantes para o andamento e continuidade dos estudos que estão sendo realizados pelos grupos.

O núcleo de São Carlos definiu como metas de trabalho para o ano de 2012, estudar as pesquisas do Prof. Dr. Alceu R. Ferraro e iniciou a coleta de informações nos municípios de abrangência de maior, mediano e baixo IDH da região de São Carlos.

Os estudos de Ferraro (2004, 2008, 2009, 2012a e 2012b), com base em indicadores sociais como os censos demográficos e as Pesquisas Nacionais por Amostra de domicílios (PNADs), feitos pelo IBGE e apoiado em uma trajetória de pesquisas realizadas por meio de índices de alfabetização e situação escolar revelam, em síntese, as limitações desses indicadores, sendo o formulário de entrevista constituído com questões do tipo: sabe ler e escrever? Ou sabe ler e escrever um bilhete simples? E, desta forma, as respostas das pessoas entrevistadas baseiam-se apenas em "sim" ou "não". No entanto, apesar da limitação apresentada pelo autor, este levantamento censitário referente a capacidade de saber ou não a ler e escrever é a única informação educacional que se mantém constante nos recenseamentos desde o primeiro censo, realizado em 1872, sendo possível compreender historicamente a situação educacional do país em sua totalidade.

Para Ferraro (2009) a situação de analfabetismo da população ainda se mantém presente, apesar da tentativa de universalização da alfabetização instaurada no século XX, uma vez que ao passar dos anos foram emergindo diferentes tipos de analfabetos, conforme

a sociedade foi se transformando devido às exigências de um mundo industrializado. Nesta lógica, o autor afirma:

Não basta superar a exclusão da escola mediante a expansão e até a universalização do acesso. Importa transformar a lógica de exclusão que historicamente veio regendo o processo de escolarização das camadas populares (FERRARO, 2009).

Com base no trecho destaque da obra "A história inacabada do analfabetismo no Brasil" percebe-se que para o autor a superação da lógica da exclusão na escola, não é uma questão resolvida, mas sim ofuscada por políticas de universalização do acesso à escola através de discursos e dados quantitativos mensurados que são divulgados para a população que, na verdade, não condizem com a realidade educacional existente nas escolas regulares de ensino público do país. Conforme aponta Ferraro (2009) será preciso avançar nas discussões e investigar as questões sobre o analfabetismo no Brasil, considerando-o como um problema de âmbito nacional, pois o sistema educacional não conseguiu universalizar as oportunidades de alfabetização e acabar com os preconceitos e estigmas que acompanham a trajetória de vida de analfabetos no país.

No último encontro realizado até o presente momento com todos os integrantes do projeto ocorreu no mês de abril de 2013 em Florianópolis, SC. O III Encontro Interinstitucional de Pesquisa: Políticas Públicas e Escolarização de alunos com deficiência objetivou socializar os estudos desenvolvidos no âmbito do projeto, bem como contribuir com a sistematização e aprofundamento das pesquisas acerca da educação escolar de alunos da modalidade Educação Especial.

A Conferência de Abertura: Pesquisa em Educação e Censo Escolar e a Sessão Conversa: Censo Escolar e Educação Especial: Desafios da pesquisa foram ministradas pelo Prof. Dr. Alceu Ravello Ferraro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Com a presença e falas do pesquisador foi possível compreender a análise de indicadores educacionais no Brasil, tanto em aspectos teóricos como metodológicos, sendo de suma importância para o desenvolvimento de nossas pesquisas, principalmente pelo fato de o utilizarmos como referência principal em nossas metodologias de pesquisa. Também foi gratificante poder resolver dúvidas a partir das leituras prévias que realizamos no decorrer do ano de 2012 dos artigos do autor e assim, ter maior clareza dessa metodologia que não distingue qualitativo de quantitativo, mas sim trabalhar dentro da perspectiva da Tese da Unidade. Já no segundo dia do evento, os grupos de pesquisa (UEL, UNICAMP, UFSCar, UFSC e UFMS) apresentaram as atividades que vêm desenvolvendo ao longo do

ano de 2012 e começo de 2013, assim como suas dúvidas em relação ao banco de dados dos Microdados e realizaram um debate sobre a padronização das pesquisas em cada grupo. Após, iniciou-se as mesas redondas com os painéis: “O atendimento educacional especializado e o censo escolar”; “Avaliação educacional e rendimento escolar dos alunos da educação especial nos microdados do Inep”; “Matrículas em Instituições Especializadas: uma amostra da educação especial no Brasil”; “Educação especial, formação e trabalho docente: estudos do censo escola no Brasil”, e por fim “Educação escolar pública e os microdados do Inep”. Cada painel foi conduzido por uma pesquisadora responsável por um dos grupos do projeto e apresentaram trabalhos escritos e enviados por alunos integrantes do projeto, com a participação do debatedor Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno da PUC/SP. Acredito que neste segundo momento do encontro, com a apresentação geral dos trabalhos que vêm sendo realizados nos município do projeto, foi possível detectar pontos comuns e divergentes nas pesquisas, suscitando a necessidade de formular questões a serem padronizadas, ou melhor, a serem adotadas por todos os núcleos em suas pesquisas e também muito importante para o andamento das pesquisas, pois foi possível analisar como os demais alunos da graduação e pós-graduação vêm conduzindo suas pesquisas individuais dentro de cada núcleo, conhecendo também a organização e funcionamento dos diversos contextos e realidades distintas que vêm sendo estudadas pelos integrantes do projeto. Outro fator de extrema importância foi a leitura e a discussão que os pesquisadores e o debatedor José Geraldo S. Bueno deram sobre os trabalhos apresentados, contribuindo de forma positiva para o melhoramento e aperfeiçoamento dos trabalhos realizados pelos alunos.

Com os estudos realizados ao longo desses anos, compreendi a importância dos indicadores sociais, neste caso especificamente, indicadores escolares, pois seus resultados são norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas, uma vez que os microdados revelam uma realidade que ainda encontra-se invisível e incompatível aos dados divulgados na mídia e disseminados para a sociedade. Vale ressaltar também o quanto positivo foram: as aprendizagens, as trocas de experiências com os demais integrantes do projeto, grupo que se manteve sempre presente nos momentos de dúvida, nas trocas e fornecimentos de novas informações, sugestões e compartilhamento das recentes descobertas.

De maneira geral, considero de suma importância o aperfeiçoamento dos instrumentos de coleta dos dados do Censo Escolar, fator este que se mostrou por meios

das pesquisas desenvolvidas no projeto, um complicador na análise dos resultados obtidos pelos microdados e acredito que a minha permanência no projeto do Observatório foi uma grande oportunidade e fonte de crescimento. Assim, espero poder contribuir ainda mais para disseminação do conhecimento adquirido com as pesquisas desenvolvidas sobre a temática estudada.

Por fim, após todos os estudos e trabalhos desenvolvidos o objetivo desta pesquisa foi analisar a organização da Educação Especial para o aluno com deficiência no município de Boa Esperança do Sul/ SP, e mais especificamente, as matrículas dos alunos com deficiência no ensino regular. As matrículas foram coletadas por meio dos Microdados de Censo da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação. Foram utilizados os dados referentes às matrículas dos anos de 2007 a 2012. A escolha desse município se deu, porque ele pertence à região de abrangência do município-pólo de São Carlos e por seu Índice de Desenvolvimento Humano – IDH ser o mais baixo (0,755 de acordo com o PNUD/2000) entre os municípios de abrangência.

2. LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS

A partir de reflexões com o estudo de Silva e Gamboa (2011) compreende-se a importância da realização de estudos reflexivos sobre a produção científica que foi desenvolvida na área e tema de interesse do pesquisador, uma vez que:

Os estudos que se propõem a analisar a produção científica de uma determinada área do conhecimento são denominados de investigações epistemológicas, “investigações sobre investigações” ou “pesquisa da pesquisa”. Eles assumem singular importância na medida em que a Epistemologia, como área de estudo voltada para a reflexão crítica dos processos de gênese, de desenvolvimento, de estruturação e de articulação da ciência. (SILVA; GAMBOA, 2011, p. 377)

Sendo assim, a análise das produções científicas possibilita-nos identificar os conhecimentos científicos que foram pesquisados e cujas contribuições puderam superar o problema em questão, além da constatação a aqueles que ainda necessitam ser superados e que permanecem atuais. É, portanto, desta forma que constituímos a história dos conhecimentos científicos que foram produzidos e daqueles que ainda precisam ser equacionados, mantendo em marcha o processo científico (SILVA; GAMBOA, 2011).

A pesquisa científica não deve ser baseada somente no interesse particular do pesquisador e se desenvolver como uma atividade individual e isolada. Para Silva e Gamboa (2011) ela deve centrar-se na busca de demandas socialmente condicionadas que até o momento não puderam ser equacionadas pela ciência. Justamente por não ser uma atividade neutra, a pesquisa científica obrigatoriamente deve ser influenciada por um contexto social em sua totalidade, tais como condições sócio-político-econômicas de uma sociedade, mas como em uma lógica dialética também exercerá influência nos contextos sociais que se relaciona. Neste sentido, a realização de produções científicas significa a busca para as soluções de problemas temporários ou então meios para solucioná-los, a partir de métodos científicos apropriados com cada situação-problema elencada pelo pesquisador.

Não podemos perder de vista que a produção de conhecimentos inéditos, oriundos de pesquisas científicas, seja condição necessária e essencial para o desenvolvimento sócio-político-econômico e cultural de um país. Não há dúvidas de que a nação que se apropria tão somente dos conhecimentos advindos do exterior, e de forma complacente aceita esta situação, permanece subserviente às decisões políticas e econômicas dos países do centro do capitalismo mundial. (SILVA; GAMBOA, 2011, p. 376)

Se a falta de produções científicas gera problemas, a inexistência de conhecimentos sem criticidade ou fragmentada não possibilita uma leitura detalhada da realidade pesquisada. Desta forma, é de suma importância que se avalie constantemente os conhecimentos científicos que estão sendo desenvolvidos em todas as áreas do conhecimento. (SILVA; GAMBOA, 2011).

Para esta pesquisa foram realizados levantamentos no site da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com o objetivo de analisar as pesquisas realizadas em municípios brasileiros que visam compreender como está sendo desenvolvida a organização da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Para as pesquisas utilizaram-se os descritores: Município; Deficiência, Município; Necessidade Educacional Especial, Município; Educação Especial, Deficiência; Boa Esperança do Sul. Só foram encontrados títulos com os descritores: Município; Deficiência (1.159 títulos) e Município; Necessidade Educacional Especial (124 títulos), totalizando 1.283 títulos. Neste total de títulos encontrados apareceram pesquisas de todas as áreas (biológicas, exatas e humanas) e sem delimitação de período. Na seleção optou-se por não delimitar período, pois independente do período analisado, a intenção é compreender como essas pesquisas foram desenvolvidas, quais suas metodologias, resultados, enfim, acredita-se ser importante também analisar essa construção histórica sobre a mesma área ou tema.

Primeiramente, a seleção baseou-se em delimitar pesquisas apenas na área de humanas, o que totalizou 67 títulos, destes foram selecionados apenas os títulos que tratavam de pesquisas em municípios e pessoas com deficiência, necessidades educacionais especiais ou sobre inclusão escolar, resultando, por fim, em 18 títulos. Aprofundando-se nos 18 títulos encontrados no banco de teses da CAPES, verifica-se que a maioria das pesquisas selecionadas não contempla de forma geral a organização da educação especial nos municípios, tendo um direcionamento mais específico, como podemos observar no quadro 1:

Quadro 1: Campo empírico de investigação em municípios

Campo Empírico	Quantidade	Porcentagem (%)
Projetos Políticos Pedagógicos	01	5%
Escolas/ instituições que recebem alunos com deficiência	02	11%
Concepções de professores/ gestores e familiares sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino	03	17%
Políticas de formação continuada e como estas refletem em práticas inclusivas	01	6%
Processos de avaliação e diagnósticos de alunos com deficiência	02	11%
Práticas inclusivas em diferentes disciplinas	02	11%
Políticas públicas que dispõem sobre a educação especial	01	6%
Organização da educação especial na esfera municipal	06	33%
TOTAL	18	100%

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses e dissertações da CAPES.

É possível observar que do total de títulos encontrados, apenas 33% se aproxima desta pesquisa. Os 67% dos demais títulos, apesar de desenvolverem suas pesquisas em municípios, não revelam a realidade municipal, em aspectos de políticas públicas, documentos oficiais e práticas pedagógicas que configuram a educação especial no determinado município, pois focam apenas um destes aspectos citados.

Em relação às produções relacionadas às Instituições de Ensino Superior (IES), várias universidades realizaram produções científicas, sendo praticamente uma pesquisa por instituição com exceção da Universidade Federal de São Carlos e Universidade Federal de Santa Catarina com duas produções, conforme apresenta o quadro 2:

Quadro 2: Instituições em que foram realizadas as produções científicas

Nº	Instituições em que foram realizadas as produções científicas	Quantidade
1	Universidade Federal de Santa Maria	1
2	Universidade Federal do Pará	1
3	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	1
4	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	1
5	Universidade Braz Cubas	1
6	Universidade Castelo Branco	1
7	Universidade Estadual de Maringá	1
8	Universidade Estadual do Ceará	1
9	Universidade Federal de Goiás	1
10	Universidade Federal de Santa Catarina	2
11	Universidade Federal de São Carlos	2
12	Universidade Federal de Viçosa	1
13	Universidade Federal do Espírito Santo	1
14	Universidade Metodista de Piracicaba	1
15	Universidade Presbiteriana Mackenzie	1
16	Universidade Tuiuti do Paraná	1
	TOTAL	18

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses e dissertações da CAPES.

Das 16 universidades destacadas acima, as dependências administrativas centram-se em: Federal, Estadual e Particular. Sendo 10 instituições federais, o que representa 50% do total; seguido temos a dependência particular com 06 instituições, ou seja, 68% e por fim, duas universidades estaduais com apenas com 12%.

O quadro 3 apresenta a distribuição das dependências administrativas das instituições superiores.

Quadro 3: Dependência Administrativa das Instituições Superiores.

Dependência Administrativa das Instituições	Nº de Instituições Superiores	%
Federal	8	50%
Estadual	2	12%
Particular	6	38%
TOTAL	16	100%

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses e dissertações da CAPES.

Quanto ao nível de titulação das produções científicas encontradas a maioria é de mestrado com 16 títulos (89%) e apenas 02 pesquisas de doutorado com 11% do total, conforme demonstra o quadro 4:

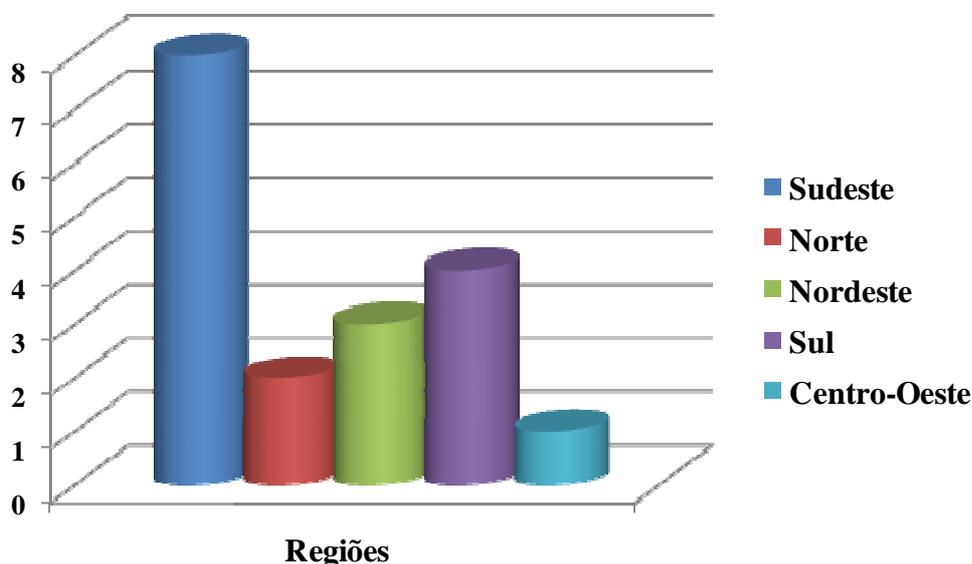
Quadro 4: Nível de titulação

Nível	Quantidade	%
Mestrado	16	89%
Doutorado	2	11%
Total	18	100%

Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses e dissertações da CAPES.

Outro ponto de suma importância é analisar em quais regiões brasileiras estão centradas estas pesquisas, para que conheça as regiões em que a educação especial é foco de estudo, como aponta o gráfico 1:.

Gráfico 1: Número de pesquisas realizadas em cada região brasileira



Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses e dissertações da CAPES.

O gráfico revela que a maior concentração de pesquisas está na região Sudeste, mais especificamente, no estado de São Paulo que representa 44% da totalidade de títulos

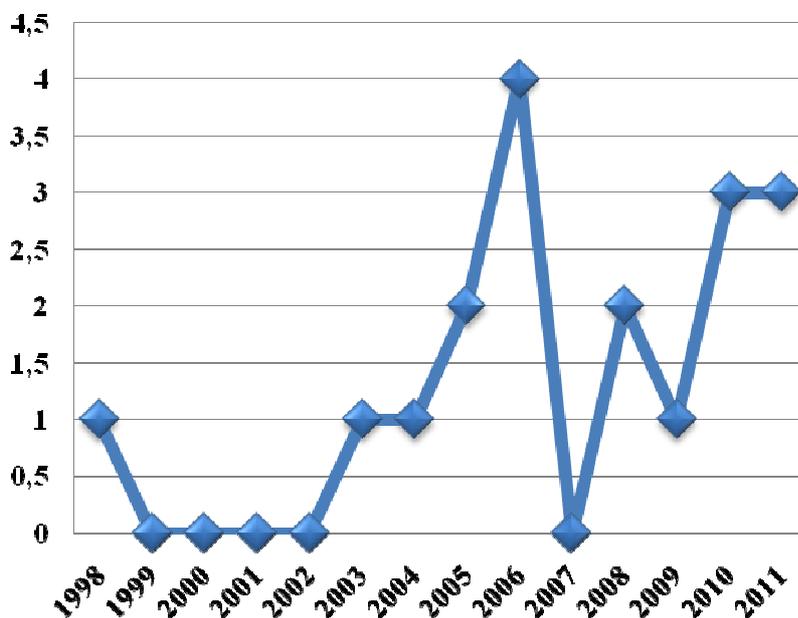
encontrados. Em seguida, tem-se a região Sul do país, com 22% das pesquisas, o Nordeste com 17%, Norte com 11% e Centro-Oeste com 6%. Em cada região, os municípios e seus respectivos estados pesquisados foram:

- Sul – Maringá e Curitiba/ PR, Braço do Norte e Canoinhas/ SC;
- Centro-Oeste – Rio Verde/ GO;
- Norte – Pimenta Bueno/ RO e Castanhal/ PA;
- Sudeste – Campinas, Piracicaba/ SP, Viçosa/ MG, Cariacica/ ES; Rio de Janeiro/ RJ;
- Nordeste – Sobral/ CE, São Luiz/ MA, Vitória da Conquista/ BA.

É importante ressaltar que dos 18 títulos selecionados, apenas 3 destes não especificaram o nome do município onde a pesquisa foi desenvolvida, citando o estado pertencente, São Paulo.

O período em que ocorreram as pesquisas iniciou-se em 1998 até 2011, conforme aponta o gráfico 2:

Gráfico 2: Distribuição anual de trabalhos de 1998 a 2011.



Fonte: Elaboração própria com base no banco de teses e dissertações da CAPES.

No período analisado, conforme aponta o gráfico 2, há um aumento significativo de publicações no ano de 2006, 2010 e 2011. Os dados indicam que com o aumento de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (MEC/SEESP, 2008b) impulsionadas pelas leis e decretos que dispunham sobre os pressupostos da educação inclusiva, houve a necessidade de compreender, analisar e descrever como está se constituindo as várias formas de inserção e ensino para as pessoas com deficiência em municípios brasileiros.

De todas as pesquisas analisadas, uma delas esclarece que a escolha do município também ocorreu por ser um município de abrangência do Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade, assim como esta pesquisa (2010).

Cabe destacar que dos seis trabalhos selecionados que mais se aproximam da temática desta pesquisa, quatro utilizam como coleta de dados entrevistas semi-estruturadas com professores de sala regular, educadores especiais, gestores e também familiares de alunos com deficiência que estão matriculados em escolas de ensino regular. Suas concepções e relatos de experiência sobre as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas com estes alunos, assim como compreendem o processo de inclusão escolar são utilizadas para configurar como está organizada a educação especial nesses municípios. As demais, ou seja, as duas pesquisas restantes baseiam-se apenas em análise de documentos primários e secundários como, Leis, Portarias, Decretos e Resoluções que norteiam as diretrizes para a educação inclusiva Nacional, Estadual e Municipal para descrever a realidade organizacional municipal da educação especial.

Em síntese, os resultados das pesquisas analisadas em diferentes municípios revelam um grande contingente de alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas regulares; questiona-se se o processo de escolarização é mantido em segundo plano nas políticas públicas destinadas aos alunos com deficiência; existência de ações de educação inclusiva apesar de disparidades e convergências entre algumas destas ações; formação acadêmica dos professores da sala regular é precária para atender o público alvo da educação especial; evidencia-se um pequeno número de profissionais que realmente estão preparados e capacitados para realizarem o atendimento educacional especializado, e por fim, a falta de apoio aos professores regulares e especialistas é apontada como dos obstáculos para a implementação e efetivação das Políticas de Educação Inclusiva.

Se considerarmos que para o levantamento de teses e dissertações não foi delimitado período e, mesmo assim, só foram catalogados 18 títulos, sendo que apenas 06

desenvolveram pesquisas em todas as esferas municipais para compreender a organização da educação especial, constata-se a necessidade de mais pesquisas que se debrucem sobre a temática para que se tenha um panorama nacional de como está acontecendo a inserção e a escolarização de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino.

No próximo capítulo será abordado a história da educação especial no Brasil e algumas políticas públicas que visam garantir o direito e a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular.

3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Historicamente, a educação especial se constituiu como um sistema paralelo de ensino, segregando os alunos que não se enquadravam no ensino regular (BUENO, 1993). Durante décadas considerou-se que a melhor forma de atendimento para alunos com deficiência deveria ser realizada em instituições especiais privadas de caráter filantrópico, substituindo o ensino regular. Meletti (2010) ressalta que a falta de participação efetiva do Estado na escolarização à população com deficiência, no decorrer do século XX, possibilitou o avanço e a dominação destas instituições privadas na Educação Especial, desenvolvendo-se como um serviço complementar entre o poder público e a sociedade.

A fim de efetivar essa “parceria” foi regulamentada pelo Estado a isenção de cobrança de impostos a instituições de educação ou de assistência social, e as constituições brasileiras de 1946 e 1988 disponibilizam legalmente o repasse de recursos públicos, através de auxílio financeiro a essas instituições (MELETTI, 2010). Desta forma, o Estado se isenta da responsabilidade de ofertar serviços e recursos para a Educação Especial, relegando esta obrigatoriedade as instituições privadas.

O Estado compartilhou o serviço de Educação Especial com as instituições privadas até o fim do século XX, onde atendia somente alunos com deficiências consideradas mais leves, em classes exclusivamente especiais dentro das escolas públicas regulares e as instituições eram responsáveis em atender os alunos com deficiências mais severas. Meletti (2010) em sua pesquisa nos relewa que esta divisão de responsabilidades pode ser constatada pelos dados estatísticos dos anos finais de 1980.

Em 1988, dos alunos que recebiam atendimento especializado no Brasil, 21,78% estavam matriculados em instituições sob administração pública e 78,21% em instituições privadas. Porém, ao considerar as matrículas de alunos dos 07 aos 14 anos no ensino regular, 2,82% encontravam-se matriculados em escolas privadas e 97,18% em escolas públicas (MELETTI, 2010).

No decorrer dos anos de 1990, a parceria entre o setor público e o setor privado sofreu, e continua nos dias de hoje, a sofrer significativas mudanças nesta relação, após o Brasil incorporar as orientações internacionais tratadas na Declaração de Educação para Todos - Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990 e aderir acordos internacionais dos movimentos sociais e educacionais das pessoas com deficiência, como a Declaração de Jomtien, em 1990, a Declaração de Salamanca, em 1994, a linha de ação

sobre necessidades educativas especiais - CORDE, em 1994, resultado da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em 2001 (MELETTI, 2010).

Esses documentos, ao indicarem o direito de *todos* à educação, afetam as leis, o discurso e as ações relativos à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais e, entre elas, as pessoas com deficiências. Esses e outros documentos internacionais têm fornecido a base para a formulação de políticas educacionais brasileiras, que impulsionam as redes de educação a adotarem planos educacionais denominados “inclusivos” (MELETTI, 2010, p. 05).

Com a aquiescência desses acordos, o Brasil incorporou os programas: educação para todos e a escola inclusiva, onde a educação especial passa a ser reconhecida como uma modalidade de ensino a ser ofertada, preferencialmente, nas redes regulares de ensino. “Apenas nos casos excepcionais em que a escola não tiver recursos, o atendimento de alunos com maior comprometimento poderá ocorrer em instâncias consideradas especiais: classes ou escolas” (MELETTI, 2010, p. 10).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394 de 1996 sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) prevêem o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais a receberem atendimento educacional especializado, ressaltando, porém que este atendimento não pode ser substitutivo ao ensino regular. Em 2001, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) garante o direito de todos os alunos a estarem matriculados nos sistemas de ensino, independente de suas condições, sendo as instituições escolares responsáveis por promoverem e organizarem o atendimento para os alunos com necessidades educacionais especiais ofertando-lhes uma educação de qualidade.

A partir das novas políticas de inclusão, principalmente com a implementação da educação para todos, as escolas precisam se adaptar e se reorganizar para conseguirem atender a diversidade de seu alunado. Sendo assim, a Educação Especial, agora modalidade de ensino, seus serviços são considerados como apoio à inclusão de alunos com deficiências em espaços regulares de ensino. “A indicação é a de que o acesso e permanência na escola regular são a via de ruptura com a condição de exclusão social historicamente imposta a essa população” (MELETTI, 2010, p. 07).

A política de educação inclusiva, elaborada na concepção de direitos humanos e fundamentada pelos movimentos sociais que lutam para volver processos históricos de

exclusão educacional e social, tem como objetivo norteador garantir o acesso de quaisquer alunos à escola, independente de suas características pessoais, culturais, étnicas, sociais, raciais, intelectuais, entre outras. Além desta garantia, orienta as instituições escolares a elaborarem e implementarem projetos políticos pedagógicos que sejam capazes de complementar e/ou suplementar as necessidades educacionais dos seus alunos, provocando significativas mudanças nas práticas pedagógicas e no ambiente escolar como um todo, e assim, extinguir barreiras arquitetônicas e atitudinais que estejam impedindo o acesso ao currículo escolar e o exercício da cidadania.

Como uma proposta pedagógica, a educação inclusiva não está restrita ao campo de atuação da educação especial, altera a estrutura tradicional da escola fundada em padrões de ensino homogêneo e critérios de seleção e classificação, passando a orientar a construção de sistemas educacionais que efetive o direito de todos à educação. Ao assumir o compromisso de alterar as práticas educacionais e fundar uma nova cultura escolar que valorize as diferenças, a educação especial supera o caráter restrito identificado pela visão clínica e assistencial e passa a produzir avanços na perspectiva de inclusão e da acessibilidade (DUTRA, 2007).

Nesta perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) passa a considerar a Educação Especial sendo uma

Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b, p. 16).

Na contemporaneidade, o contingente de alunos com deficiência matriculados nas escolas está aumentando a cada ano, tanto para a escola pública como para as instituições privadas. Existem estudos sobre municípios que se debruçam sobre as temáticas: a concepção do professor em relação à inserção de alunos com deficiência no ensino regular; o processo de inclusão escolar desses alunos nas escolas públicas municipais e estaduais (BRAGA, 2006; REZENDE, 2008); a implementação das políticas públicas nos municípios (PRIETO, 2000; BUCCIO, 2007; ZWETSCH, 2011) e a municipalização da educação especial (CORRÊA, 2005). Porém, estudos sobre os dados oficiais ainda são escassos na área, assim torna-se necessário investigar, por meio indicadores sociais, onde estão matriculados os alunos com deficiências que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 “a educação especial, modalidade de ensino, deve ser oferecida preferencialmente no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1996). E assim, compreende-se a importância em conhecer e estudar como vem sendo organizada a Educação Especial nos diferentes municípios brasileiros.

4. O MUNICÍPIO DE BOA ESPERANÇA DO SUL/SP

O município de Boa Esperança do Sul está localizado no interior do estado de São Paulo, estando aproximadamente a 306 Km de distância da capital São Paulo, sendo a micro e mesorregião vinculada a cidade de Araraquara/SP.

Em território de Araraquara, no ano de 1887, a pedido de Manoel Jorge de Marins foi formado o Patrimônio da Capela de São Sebastião, local onde já existia construída uma pequena capela, próximo às margens do rio Boa Esperança (BOA ESPERANÇA DO SUL, 2012).

No decorrer dos anos de 1850 a 1904, Marcella Martha de Jesus, Joaquim da Costa Sobrinho, Amanicho de Oliveira Sardinha, Antônio José da Motta, Lourenço José de Faria, Maria Rita de Camargo e Joaquim Francisco da Cruz, doaram para a povoação e associado ao Patrimônio da Capela de São Sebastião, aproximadamente, 209 alqueires (Boa Esperança do Sul, 2012).

No ano de 1895 o lugarejo foi considerado pela Primeira República um Distrito de Paz denominado de Boa Esperança pela Lei nº 336 e três anos após, em 1898, foi elevado a município pela Lei nº 542/98. Em 1934, foi incorporado ao município de Boa Esperança, o Distrito de Paz de Trabijú, este se situa a sete quilômetros de distância do município (BOA ESPERANÇA DO SUL, 2012).

Com o Decreto-Lei Estadual nº 14.334, de 30 de novembro de 1.944, que fixou o quadro da divisão territorial, Administrativa e Judiciária do Estado de São Paulo e que vigorou no período de 1.945 à 1.948, ao município e ao distrito de Boa Esperança passaram a denominar “BOA ESPERANÇA DO SUL” para não ser confundida com a cidade mineira de Boa Esperança. (BOA ESPERANÇA DO SUL, 2012).

Com as divisões territoriais de 1937 e com base no Decreto-Lei Estadual nº 9.073/38, o município de Boa Esperança do Sul pertence ao Termo Judiciário da Comarca de Ribeirão Bonito e atualmente pertence a 129 Região Administrativa do Estado de São Paulo, com sede em Araraquara (BOA ESPERANÇA DO SUL, 2012).

De acordo com o site “Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil” que consiste em uma plataforma de consulta ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de diversos municípios brasileiros, extraindo dados dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010 e desenvolve um comparativo entre indicadores de população, educação, habitação, saúde, trabalho, renda e vulnerabilidade, o município de Boa

Esperança do Sul entre os anos de 2000 e 2010, a taxa de atividade da população economicamente ativa de 18 anos ou mais cresceu de 65,27% para 70,95%. Já em relação à taxa de desocupação, população economicamente ativa que estava desocupada, diminuiu consideravelmente de 11,52% em 2000 para 5,48% em 2010 (ATLAS BRASIL, 2013).

Em relação ao nível educacional da população ativa em 2010, tem-se 47,96% dos ocupados com o ensino fundamental completo e 28,06% com ensino médio completo (ATLAS BRASIL, 2013).

Ainda conforme aponta o Censo Demográfico de 2010, das pessoas ocupadas de 18 anos ou mais, 42,18% trabalhavam no setor agropecuário, 9,01% na indústria de transformação, 4,90% no setor de construção, 0,55% nos setores de utilidade pública, 9,01% no comércio e 27,30% no setor de serviços (ATLAS BRASIL, 2013).

O indicador de habitação em 2010 aponta que no município 99,01% da população tem domicílios com água encanada, 99,38% dos domicílios tem energia elétrica e 100% da população em domicílios tem coleta de lixo. A condição de moradia revelou que as pessoas em domicílios com abastecimento de água e esgotamento sanitário inadequados passou de 0,17% em 1991 para 0,78% em 2000 e 0,00% em 2010. No entanto, essas porcentagens referem-se apenas a população que vive na zona urbana (ATLAS BRASIL, 2013).

Em Boa Esperança do Sul pelo indicador de vulnerabilidade social de 2010, sobre crianças e jovens, 31,58% das crianças de 4 a 5 anos e 3,98% das crianças de 6 a 14 anos encontravam-se fora da escola. Já as pessoas de 15 a 24 anos que não estudavam nem trabalhavam e eram vulneráveis à pobreza, representavam 9,44% da população total (ATLAS BRASIL, 2013).

Em relação à família, tem-se 14,69% de mães com filhos menores de 15 anos sem o ensino fundamental completo, 2,42% das pessoas em domicílios eram vulneráveis à pobreza e dependentes de idosos e 3,27% das crianças eram extremamente pobres (ATLAS BRASIL, 2013).

Por fim, os indicadores de trabalho e renda apontam no ano de 2000 que 50,08% da população eram vulneráveis à pobreza e em 2010 este índice declina para 23,11%. A renda per capita média do município cresceu 53,10% nas últimas duas décadas, passando de R\$ 387,57 em 1991 para R\$ 487,27 em 2000 e R\$ 593,36 em 2010. A taxa de crescimento anual foi de 25,72% no primeiro período e 21,77% no segundo. A extrema pobreza que é medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$

70,00, passou de 1,80% em 1991 para 5,04% em 2000 e para 2,06% em 2010 (ATLAS BRASIL, 2013).

Atualmente a cidade de Boa Esperança do Sul conta com uma população de 13.645 habitantes em uma área territorial de 690,762 Km² (IBGE, 2010). O total desta população conforme situação de domicílio será demonstrada na tabela1.

Tabela 1: Total da população segundo a situação de domicílio

Domicílio	Brasil	Sudeste	São Paulo	Boa Esperança do Sul
Campo	29 821 150	5 667 069	1 675 429	1 461
Cidade	160 934 649	74 697 341	39 586 770	12 184
Total	190 755 799	80 364 410	41 262 199	13 645

Fonte: Elaboração própria com base no Censo demográfico, IBGE/SIDRA (2010).

O Censo Demográfico de 2010 (IBGE) mostra que somos 190.755.799 brasileiros; deste total, 15,63% vivem no campo.

A região sudeste corresponde a 42,13% do total da população brasileira. Nesta mesma linha de análise, o estado de São Paulo corresponde a 51,34% da população da região sudeste.

Ao dirigir a análise ao município de Boa Esperança do Sul, foco do estudo, verifica-se que ele representa 0,03% da população do estado de São Paulo. Outro dado deste município é que 10,71% da população que vive no campo, entretanto não há escolas em áreas rurais em Boa Esperança do Sul.

Após apresentar os dados da população em geral, a tabela 2 apresenta o total da população com deficiência permanente que apresentam as seguintes características: não consegue de modo algum, grande dificuldade.

Tabela 2: Total da população com deficiência permanente por deficiência (visual, auditiva, motora e mental)

População	Brasil	Sudeste	São Paulo	Boa Esperança do Sul
Visual	6 562 910	2 496 880	1 203 353	415
Auditiva	2 143 173	867 782	436 054	136
Motora	4 433 350	1 828 930	866 279	342
Mental/ Intelectual	2 611 536	1 053 910	502 931	206
% com relação à população total	8,3	7,8	7,3	8,1

Fonte: Elaboração própria com base no Censo demográfico, IBGE/SIDRA (2010).

Ao tratar das pessoas com deficiência permanente (visual, auditiva, motora, mental/intelectual)¹ o IBGE (2010) mostra que no Brasil há um total de 15.750.969 indivíduos.

A auto-declaração da deficiência visual é predominante nos âmbitos: nacional, regional, estadual e municipal.

A região sudeste representa 39,66% da população com deficiência permanente do Brasil. O estado de São Paulo corresponde a 48,16% da população com deficiência permanente da região sudeste.

Com relação ao município de Boa Esperança do Sul, este representa 0,04% da população com deficiência do estado de São Paulo, no entanto a taxa de deficiência no município é maior que a região sudeste, no estado de São Paulo e em relação ao Brasil é apenas 0,02% menor. Sendo um município de menor IDH da região com indicadores socioeconômicos baixos em relação à saúde, renda e educação, constata-se a produção de deficiências quando as condições socioeconômicas são precárias em um município.

Com esse panorama em mãos, apresenta-se a organização da Educação Básica no município de Boa Esperança do Sul.

4.1 A organização da educação básica no município de Boa Esperança do Sul

¹ Conforme o IBGE, com a auto-declaração as pessoas afirmavam ter as seguintes características: não conseguem de modo algum ou têm grande dificuldade na capacidade visual, auditiva, motora, mental/intelectual.

O município possui nove escolas de ensino regular, sendo que sete escolas são de dependência administrativa municipal, uma estadual e uma privada e todas estão localizadas em áreas urbanas. Das nove escolas, seis são de ensino fundamental - anos iniciais e finais; duas escolas são de educação infantil – creche e pré-escola e apenas uma é de ensino médio. Das escolas de ensino fundamental, somente duas ofertam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma com a EJA de ensino fundamental nos dois ciclos e a outra de ensino médio. Nenhuma das escolas oferta a modalidade de educação especial, educação profissional, atividades complementares e o atendimento educacional especializado (AEE). A soma das matrículas de cada escola totaliza 3.202 matrículas na rede regular de ensino do município (MEC/INEP. Data Escola, 2012).

A proporção de crianças e jovens que frequentam ou completaram algumas etapas de ensino, além de apontar a situação da educação entre a população em idade escolar do município também compõe o IDHM da Educação (ATLAS BRASIL, 2013).

Entre os anos de 2000 a 2010, a porcentagem de crianças de 5 a 6 anos na escola cresceu 18,70% e a de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental cresceu 8,60%. Já os jovens entre 15 e 17 anos com ensino fundamental completo cresceu 22,27%. E a proporção de jovens entre 18 e 20 anos com ensino médio completo aumentou 44,35% no município (ATLAS BRASIL, 2013).

No Censo Demográfico de 2010, 69,98% dos alunos entre 6 e 14 anos estavam cursando o ensino fundamental regular na série correta para a idade. Os jovens de 15 a 17 anos, 36,22% cursavam o ensino médio regular sem atraso no município. E os alunos de 18 a 24 anos, 7,14% estavam cursando o ensino superior em 2010 (ATLAS BRASIL, 2013).

Desta forma, é possível constatar que em Boa Esperança do Sul, no ano de 2010, 3,98% das crianças de 6 a 14 anos não frequentavam a escola, percentual que, entre os jovens de 15 a 17 anos atingia 26,47% (ATLAS BRASIL, 2013).

Para atuar neste cenário, o município conta com 112 docentes no Ensino Fundamental para os anos iniciais e finais, destes 13 estão na rede privada e 99 em escolas públicas municipais. Já no ensino médio atuam 42 docentes e nas escolas de educação infantil são 25 docentes para a creche e pré-escola (IBGE, 2010).

4.2 A organização da educação especial no município

O município de Boa Esperança do Sul, segundo o censo escolar, não tem a modalidade de Educação Especial, sendo que esta corresponde a classes ou instituições

exclusivamente especiais, não oferta nenhum tipo de atendimento educacional especial e também em seu quadro de agentes educacionais não há nenhum profissional da área, formado ou especializado para atuar na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.

No entanto, os alunos mais comprometidos são encaminhados para a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) da cidade de Dourado, que fica aproximadamente a 24 km de distância de Boa Esperança do Sul. O município mantém um convênio com esta instituição pelo repasse de verbas além de ofertar o transporte de ida e volta para estes alunos.

Os demais alunos com necessidades educacionais especiais são matriculados na rede regular de ensino da própria cidade. Para estes, o município disponibiliza os serviços da terapia ocupacional e também para os que apresentam qualquer tipo de dificuldade escolar. Estes alunos são encaminhados, na maioria das vezes, pela Direção da Instituição de Ensino em que estão matriculados, geralmente a pedido dos professores que os acompanham, outras vezes por profissionais que atuam tanto na educação como na área da saúde, como psicólogos, fonoaudiólogos, pediatras, psiquiatras e neurologistas. Só existe um profissional atuando neste serviço ofertado pela prefeitura, sendo este profissional do sexo feminino, de 27 anos de idade e possui graduação em terapia ocupacional pelo Centro Universitário de Araraquara (UNIARA), além de cursos de capacitação em Educação Infantil e Educação Inclusiva com certificados validados pelo Ministério da Educação – MEC. A profissional atua há três anos neste serviço no período da manhã 08h00 às 11h00 horas e à tarde das 13h00 às 17h00 horas, de segunda à sexta feira. A sala de atendimentos da terapia ocupacional está localizada dentro do prédio da Secretaria Municipal de Educação de Boa Esperança do Sul, onde as crianças e jovens são atendidos no contra turno de suas aulas regulares e, geralmente, são acompanhados pelos pais e/ou responsáveis.

Conforme relato da própria terapeuta ocupacional ao todo são atendidas 30 crianças e /ou jovens com idades que variam de 04 a 14 anos. São atendidos casos de deficiência intelectual, deficiência visual (apenas casos de crianças com baixa visão), indivíduos com necessidades educacionais especiais, deficiências intelectuais/ atrasos mentais e ou atrasos cognitivos. Os casos mais comuns são os de alunos com deficiências intelectuais, dificuldades de aprendizagem, atrasos cognitivos e atrasos globais de desenvolvimento psicomotor. Também existem os casos de alunos com síndromes específicas como a

Síndrome Moebius², as anomalias que comprometem a linguagem e outros aspectos, os de atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM), microcefalia³, hidrocefalia⁴ e paralisia cerebral.

Em entrevista, a terapeuta ocupacional informou que são realizados atendimentos semanais no período contraturno da escolarização regular dos alunos com deficiência, com dia e horário fixos com cerca de 50 minutos por atendimento, estes individuais. São trabalhados aspectos como atenção, concentração, raciocínio lógico, memória, coordenação motora fina, coordenação viso-motora e também os aspectos cognitivos, aspectos de linguagem e problemas com leitura e escrita (dificuldades de aprendizagem no geral) todos avaliados e tratados através de técnicas, métodos baseados no brincar e em atividades psicomotoras, estimulação cognitiva e outros métodos. As intervenções são realizadas com atividades que auxiliam na formação das crianças e jovens atendidos junto aos vários contextos de seus desenvolvimentos e que trabalham aspectos como em nível cognitivo, psicomotor, perceptivo, sensorial, afetivo e social, visando o melhor desempenho nas atividades educacionais, recuperação e/ou ganho de novas habilidades e melhor capacitação. Algumas das atividades propostas são através de jogos lúdicos, também de caráter pedagógico e atividades planejadas que visam como já mencionado acima, o melhor desempenho educacional, treino/estímulo para aumentar sua capacidade funcional, para que assim novas habilidades sejam adquiridas através de caminhos compensatórios.

Algumas atividades realizadas nesses atendimentos são: discriminação de formas geométricas; discriminação de cor, com jogos de cartões que trabalham além da discriminação da cor, a atenção e concentração, as relações sociais, as relações com o ambiente e espaço; memória com jogos e atividades que envolvam esse aspecto; jogos como: quebra-cabeças, por exemplo, com figuras de animais, com informações sobre os animais, que podem também serem graduadas dependendo do avanço e sucesso alcançados pelas crianças. Também são utilizados, como recurso na atividade, os jogos pedagógicos que ajudam e auxiliam no processo de alfabetização e letramento e, ainda atividades que

² A síndrome de Moebius é uma desordem neurológica complexa, cuja principal característica é a paralisia congênita do nervo facial, que pode também ser acompanhada da paralisia de outros nervos cranianos, de malformações límbicas e de estruturas orofaciais. A principal característica clínica da síndrome é a “fácie de máscara”, ou seja, a ausência de expressão facial em situações de tristeza ou alegria (FREITAS et al, 2006).

³ Considera-se que um indivíduo apresenta microcefalia quando a medida de seu perímetro cefálico situa-se mais de três desvios-padrões (DP) abaixo da média populacional para idade e sexo (LEAL, 2005).

⁴ A hidrocefalia é caracterizada pelo excesso de líquido cefalorraquiano nos ventrículos cerebrais e nos espaços subaracnoideanos, provocando aumento da pressão intracraniana (HORTÊNCIO, et al, 2001).

incluem músicas, o brincar, leitura e atividades que ajudam a desenvolver a linguagem, fala e comunicação, visando o melhor desempenho nas atividades escolares e de vida diária e que minimizem suas dificuldades. A intervenção junto à educação infantil é, principalmente, voltada para a prevenção primária e promoção do desenvolvimento infantil. E esses recursos utilizados, ou seja, os materiais de trabalho necessários como os jogos pedagógicos, brinquedos, materiais de papelaria para uso geral com as crianças e para confecção de materiais adaptados, são ofertados pela Prefeitura Municipal da cidade.

A interdisciplinaridade e a relação entre a terapeuta ocupacional com os demais profissionais das escolas (como professores e gestores) são facilitadas pela localização do prédio, um lugar bastante frequentado por esses profissionais. Os diretores das escolas passam constantemente na sala de atendimentos, o que facilita a troca de informações sobre os alunos, seus desempenhos, problemas e essa aproximação com os profissionais é avaliada pela terapeuta ocupacional como muito proveitosa.

A terapeuta ocupacional realiza trabalhos de orientações nas escolas e com seus profissionais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas afirma que a princípio a proposta de trabalho era somente em prestar atendimentos as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, com deficiências e dificuldades de aprendizagem, porém tendo em vista a grande dificuldade de alguns professores em lidar com essas problemáticas, a falta de preparo, suas angústias e medos, foi pensado e reorganizado um espaço para atender esses profissionais, funcionando como uma referência para que buscassem orientações em seu trabalho pedagógicos com esses alunos. Assim, alguns professores se mostram mais interessados, empenhados a buscar ajuda/apoio para melhor atender as necessidades dos alunos. O trabalho de orientação, muitas vezes, acontece fundamentado através de escutas, conversas, para ouvir as dúvidas, angústias e assim a terapeuta ocupacional faz as devidas orientações e sugestões para os professores em atividades que possam ser voltadas nas possibilidades, capacidade e habilidades de cada criança e jovem a serem trabalhadas.

Alguns alunos com necessidades educacionais especiais atendidos possuem defasagem de idade/ série. De acordo com a terapeuta ocupacional para alguns alunos essa é uma alternativa para melhor acompanhar sua problemática e para que a criança desenvolva suas atividades com fazer efetivo, de acordo com suas possibilidades, as quais são aptas a desenvolverem, assim buscando melhor avanço e conquistas. Existem casos de crianças que foram avaliadas, por uma equipe de profissionais, como imaturas e não estão

aptas a frequentarem as próximas séries e com isso foram mantidas nas séries em que estavam matriculadas por mais um ano, tudo visando o melhor desenvolvimento dessas crianças. Em um determinado caso, houve a possibilidade da criança voltar um ano, “repetir”, porém avaliando o processo de desenvolvimento da criança, suas necessidades, sua vontade e desejo, optou-se, de acordo com avaliações profissionais e para não acarretar maiores prejuízos tanto emocionais quanto educacionais que a criança fosse mantida acompanhando a sua série e turma, sem que houvesse mudanças.

Em relação às dificuldades enfrentadas em seu trabalho, a terapeuta ocupacional relata a falta de comunicação multidisciplinar com os demais profissionais que também atendem os mesmos casos, como psicólogos e fonoaudiólogos. Outra dificuldade apresentada é a falta de comprometimento de alguns pais com o serviço, pois alguns, não entendendo a dificuldade dos filhos não respeitam os atendimentos, horários, faltam com muita frequência e não se disponibilizam com a sua colaboração para a melhora efetiva de seus filhos.

Atualmente, este é o único serviço disponibilizado às pessoas com necessidades educacionais especiais no município, mas este espaço está para ser reconfigurado. Foi aprovado um projeto para construção de uma sala de recursos multifuncionais (SRM) na escola de Ensino Fundamental “Ana Maria Mazzali”. No entanto, no início deste ano (2013) era para ter sido entregue a sala, mas ainda não foi possível concluir, pois o prefeito reeleito da cidade não pode assumir o cargo.

Assim, o prefeito provisório que assumiu a gestão do município enquanto o prefeito eleito aguarda o recurso do Tribunal Superior Eleitoral, não pode dar continuidade aos projetos. Mas, conforme relato da terapeuta ocupacional quando a sala de recursos multifuncionais para as crianças com necessidades especiais for implantada, contando com a atuação de uma equipe de profissionais multidisciplinares como, fonoaudiólogos, psicólogo, psicopedagoga, a maior dificuldade que encontra em sua atuação, a falta de contato mais direto com os profissionais que atendem os mesmos casos, será amenizada e as crianças e jovens passarão a receber um atendimento mais completo.

Apesar de ser o único serviço destinado às pessoas com necessidades educacionais especiais é possível constatar que o município ainda carrega uma visão centrada em um modelo médico/ clínico para o processo de escolarização das pessoas com deficiência, em que a melhor forma de atendimento para alunos com deficiência deveria ser realizada em escolas ou classes exclusivamente especiais, substituindo o ensino regular. As classes

especiais eram destinadas para o atendimento de um único tipo de deficiência, instaladas nas redes estaduais, sendo então mantidas pelo poder público. Já as escolas especiais, que passaram a ser consideradas instituições, eram de responsabilidade da iniciativa privada.

De acordo com Kassar e Rebelo (2011) a constituição das classes especiais para o atendimento das pessoas com deficiência, desenvolveu-se de forma desconexa com a educação regular, pois o enfoque dado nos atendimentos era totalmente clínico; assim, os alunos acabavam sendo excluídos de todas as demais atividades e espaços escolares como um todo. Também foram identificadas outras limitações, tais como: as práticas docentes e as atividades propostas infantilizavam os alunos; eram matriculados alunos dos quais os diagnósticos eram contestáveis e por fim, a maioria dos alunos encaminhados eram pertencentes às classes menos favorecidas da sociedade. Por esses fatores, uma enorme porcentagem das classes especiais acabaram sendo extintas, o que forçou o poder público a repensar na configuração dos atendimentos oferecidos as pessoas com deficiência. As instituições especiais também não se configuravam como a melhor opção de atendimento as pessoas com deficiência, já que o objetivo desse espaço era a reabilitação das deficiências, dando ênfase ao modelo médico. Predominavam os profissionais da saúde e a parte pedagógica era esquecida, ou pouco explorada. Estes modelos visavam reabilitar as pessoas para o convívio social, tentando aproximá-la aos padrões de normalidade vigentes, sendo que direitos a educação regular negados, pois eram sujeitos considerados incapazes de apreender e se desenvolver (KASSAR, REBELO, 2011).

Principalmente a partir da década de noventa, inicia-se a preocupação com a educação escolar dos alunos com necessidades especiais partindo para um enfoque de caráter pedagógico, e distanciando do caráter clínico e de reabilitação. As políticas internacionais como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994 tiveram grande influência nos encaminhamentos para as políticas públicas em diversos países, inclusive no Brasil (MENDES, 2006; KASSAR, REBELO, 2011). Vale pontuar que o movimento filosófico de inclusão escolar refere-se aos diversos grupos (raça, gênero, etnia, religião, necessidades especiais, entre outras minorias) que ao longo da história estiveram fora, excluídos, do sistema educacional, devido a muitos fatores de ordem social e econômica. A inclusão escolar diz respeito ao acesso, permanência, participação e sucesso escolar na rede regular de ensino. Desta forma apenas a matrícula, acesso, não garante a inclusão destes alunos, é, somente o primeiro passo conquistado. Atualmente são considerados alunos alvos da educação especial

peessoas com deficiências (física, intelectual, visual, auditiva, múltipla- associação de duas ou mais deficiências), transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de Rett, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento) e superdotação/altas habilidades (BRASIL, 2008b). A este alunado devem ser garantido as condições de permanência e sucesso escolar, através do apoio, serviços e recursos da educação especial, visando a eliminação das barreiras existentes para o ensino- aprendizagem.

Nesta nova perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que passou a considerar a Educação Especial como uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008b, p. 16). Portanto, o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado para as pessoas com necessidades educacionais especiais, configura-se atualmente como recursos e serviços a fim de eliminar barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas no processo de escolarização de seus alunos, de forma suplementar e/ou complementar, articulando-se com a proposta pedagógica do ensino comum. Ao contrário das décadas anteriores, este atendimento não pode substituir a escolarização regular, por isso deve ser ofertado no contraturno em salas de recursos, escolas de ensino regular, centros de atendimentos especializados e instituições especializadas da rede pública, comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

No Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010), item 1.3, p. 08, discorre sobre as competências que o professor do atendimento educacional especializado necessita ter para atuar nas salas de recursos multifuncionais, a principal é: formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial. Após a implementação das salas de recursos multifuncionais, os profissionais que nela atuam precisam estar preparados e/ou capacitados para atender todo o público alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/ altas habilidades) com domínio de conhecimentos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento

curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008b).

Se considerarmos as novas demandas a partir das políticas de inclusão escolar se comparadas ao antigo modelo médico, é possível analisarmos os avanços positivos no atendimento educacional especializado para as pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre todos os fatores podemos citar: a ênfase passa a ser educacional visando, portanto, a escolarização dos alunos atendidos; a oferta de recursos pedagógicos, a fim de auxiliar o acesso do aluno aos currículos escolares; os profissionais da educação devem ter formação inicial com conhecimentos gerais sobre a docência e específicos na área da Educação Especial; e por último, o atendimento deve ser realizado prioritariamente, nas salas de recursos em escolas de ensino regular, promovendo assim, a participação e integração dos alunos com necessidades educacionais especiais a todos os demais ambientes escolares, o que antigamente não acontecia. O que até o presente momento, não pôde ser constatado no município de Boa Esperança do Sul.

No entanto, ao final deste ano de 2013 o município informou que está tentando implementar um Centro de Atendimento Educacional Especializado para atender todos os alunos com necessidades educacionais que estão na rede regular de ensino de Boa Esperança do Sul.

A partir da nota técnica nº 055 de 2013 o Ministério da Educação, por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação Especial – MEC/SECADI/DPEE dispõem sobre a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado – Centros de AEE, que podem ser instituições de educação especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, sob a perspectiva da educação inclusiva podem ofertar o AEE aos alunos público alvo da educação especial que estejam matriculados nas escolas regulares de educação básica.

De acordo com o documento, o AEE nestes centros deve ser complementar e/ ou suplementar e ofertado no turno inverso ao da escolarização sem substituir à escolarização dos alunos público alvo da educação especial; ser responsável pela organização e disponibilização de recursos, serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas e realizado em interface com os professores do ensino regular.

Pode ocorrer a celebração de convênio entre a Secretaria de Educação e Centros de AEE quando esta for de interesse público e deve atender os seguintes requisitos:

- A autorização de funcionamento dos Centros de AEE é de responsabilidade do Conselho de Educação;
- Só poderá ser efetivada a matrícula do aluno da educação especial no AEE, se este tiver regularmente matriculado no ensino regular da educação básica;
- A prestação de serviços será definida de acordo com as demandas da rede de ensino, a partir da análise e parecer da Secretaria de Educação, responsável pela operacionalização da educação básica;
- O Projeto Político Pedagógico dos Centros de AEE tendo como base a formação e a experiência do seu corpo docente, o espaço físico, os recursos, os equipamentos específicos e as condições de acessibilidade de que dispõe, terá provação pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, prevendo no convênio o atendimento às escolas urbanas, do campo, indígena e quilombola, nas diversas etapas ou modalidades de ensino, e
- A disponibilização de recursos financeiros, previstos tanto no âmbito do FUNDEB, quanto no PDDE e PNAE, tendo como base as informações do Censo Escolar.

Por fim, destaca-se também que os convênios para o atendimento educacional especializado têm caráter unicamente pedagógico e sua realização não pode acarretar em prejuízos para as demais parcerias celebradas entre as instituições especializadas que mantêm os Centros de AEE e os demais órgãos públicos responsáveis pelas políticas de saúde, trabalho, assistência, dentre outras, que atendem as demandas de serviços clínicos, terapêuticos, ocupacionais, recreativos, de geração de renda, etc.

4.3 Instituições e município

No município de Boa Esperança do Sul não há instituições e também não há Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência. Os alunos mais comprometidos são encaminhados para a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) da cidade de Dourado, que fica aproximadamente a 24 km de distância de Boa Esperança do Sul e os demais alunos com necessidades educacionais especiais são matriculados na rede regular de ensino do município, como já citado anteriormente.

4.4 Leis do município

Foram disponibilizadas para a pesquisa duas leis municipais: Lei Orgânica do Município e o Convênio de Municipalização do Ensino.

Com base na Lei Orgânica do município de 1990, capítulo I, seção I da Educação artigo 154º, o município é responsável prioritariamente pelo ensino fundamental gratuito, ministrados nas escolas municipais. Sendo assim, no artigo 155º o município manterá:

- I. O ensino fundamental obrigatório, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria;
- II. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências físicas e mentais;
- III. Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- IV. Ensino noturno regular, adequado às condições do educando,
- V. Atendimento ao educando, do ensino fundamental, por meio de programas suplementares de fornecimento de material didático, transporte escolar, alimentação e assistência à saúde.

No decorrer dos artigos de 156º, 157º e 159º o município promoverá, anualmente, o recenseamento da população escolar e fará a chamada dos educandos, assim como velará, por todos os meios ao seu alcance, pela permanência do educando na escola e, por fim, o município não manterá escolas de segundo grau e estabelecimentos de ensino superior, até que sejam atendidas todas as crianças de idade até 14 anos.

Cabe destacar que a Lei Orgânica do município elaborada em 1990 já previa em seu artigo 155º, item II a oferta de atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência no município, anteriormente até a Declaração de Salamanca (1994), lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Política Nacional de Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008b). No entanto, até os dias de hoje o município de Boa Esperança do Sul não oferta nenhum tipo de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência.

De acordo com o termo de Convênio celebrado entre o Governo do Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação e o Município de Boa Esperança do Sul objetivando a implementação e o desenvolvimento do programa de Municipalização do Ensino Oficial no estado de São Paulo em 1990, com vistas à melhoria do ensino das escolas públicas, criando melhores condições para o acesso, a permanência e a progressão do aluno na escola ficam estabelecidos nas cláusulas da execução do convênio que:

I. Secretaria e Município se responsabilizarão individualmente pela contratação que fizerem na forma da lei;

II. Caberá ao Município a administração financeira dos recursos que a Secretaria lhe destinar para a execução do Convênio, sendo estes recursos no valor de CR\$ 1.500.000,00 (hum milhão e quinhentos mil cruzeiros), moeda vigente na época;

III. O Município deverá providenciar para a constituição da Comissão de Educação do Município, responsável pela identificação dos problemas, o estabelecimento de prioridades e as formas de implementação das propostas de solução para os problemas gerados pelas demandas da sociedade local, e esta deve ser criada, construída e instalada no prazo máximo de 60 dias a contar da data de assinatura do convênio;

IV. O Município é responsável por elaborar projetos municipais compatíveis com as ações previstas no Programa de Municipalização de Ensino, assegurar assistência ao aluno quanto à merenda e ao transporte, colaborar com o Estado nas áreas de construções, reformas, ampliações e manutenção de prédios escolares e colaborar no processo de integração do currículo à realidade escolar,

V. A Secretaria deve prestar orientação normativa nas áreas pedagógicas e administrativas, assegurar a existência de material de apoio às atividades didáticas e dar suporte aos eventos escolares, acompanhar, avaliar e ajustar as atividades previstas do convênio, reservar em seu orçamento, nos exercícios subsequentes, os recursos para atender aos compromissos decorrentes do convênio e acompanhar o trabalho da Comissão de Educação do Município, participar de suas atividades, colaborar com o seu funcionamento, ouvir os seus pareceres e acompanhar suas decisões.

Em síntese, as áreas de atuação do convênio referem-se as construções escolares, reformas e ampliações, manutenção de prédios escolares, merenda, material de apoio didático, aperfeiçoamento de pessoal, apoio a eventos escolares, transporte escolar, integração do currículo a realidade da escola e assistência ao aluno.

Pode ser entendida *municipalização da educação* como a transferência de competências administrativas e da responsabilidade pela administração e pelo desenvolvimento dos ensinos pré-escolar e fundamental dos estados aos municípios, de forma gradual, progressiva e diferenciada, acompanhada dos necessários apoios e recursos por parte da União e dos próprios estados. (BOTH, 1997, p. 78)

O desenvolvimento do processo de municipalização do ensino no Brasil, de acordo com Both (1997) pode ser analisado em três períodos, sendo o primeiro de 1946 a 1971, o segundo de 1971 a 1988 e o terceiro de 1988 a 1991. Cada período caracteriza-se, gradativamente, pela evolução de ações sociais e normativas para o estabelecimento da

municipalização, tais como: implementações de planos ou programas oficiais ou de iniciativa individual, movimentos de divergentes opiniões e experiências de casos isolados.

Pode ser caracterizado o primeiro período por iniciativas particularizadas, sem maior expressão de concretização, ainda que fundamentais para o arranque rumo ao desenvolvimento de municipalização do ensino; o segundo demonstra movimentação e até experiências expressivas no campo, ao passo que o terceiro pode ser visualizado com fase de transição, aguardando por uma definição sobre o assunto. (BOTH, 1997, p. 110)

Para o autor o primeiro período, de 1946 a 1971, é fortemente marcado por discursos em defesa da municipalização do ensino, onde emergiram as primeiras iniciativas isoladas de planos e/ou programas na tentativa de implementar a municipalização do ensino em alguns municípios, como por exemplo, o de Lages em Santa Catarina. Nestas experiências, os municípios passaram a assumir todas as responsabilidades de cunho administrativo do ensino regular, juntamente com a participação das comunidades no delineamento das intervenções socioculturais.

O segundo período, de 1971 a 1988, é caracterizado por significativas iniciativas sociais e normativas para a efetivação da municipalização do ensino. É neste período que entra em vigor a Lei nº 5.692 de 1971 – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, que dispõem sobre a transferência de encargos e competências do Estado para os municípios; o Decreto nº 81.967 de 1978 que assegura o repasse de 20% do Fundo de Participação ao ensino regular de 1º grau, educação pré-escola, assistência ao educando, educação especial, iniciação para o trabalho e biblioteca; e a Emenda Constitucional nº 24 de 1983, regulamentando que a União deve aplicar, anualmente, o mínimo de 13% de seus rendimentos orçamentários para a manutenção e desenvolvimento dos ensinos (BOTH, 1997).

Mas surtiram poucos efeitos práticos dessa medida, visto que a União, centralizadora e detentora da maior fatia do bolo financeiro nacional em seu poder, só aplicaria 13% enquanto aos municípios, em sua maioria debilitados economicamente, caberia investir 25% de sua receita tributária na manutenção e no desenvolvimento do ensino. (BOTH, 1997, p. 113)

O último período destacado por Both (1997) abrange os anos de 1988 a 1991 e foi ao longo deste período que o processo de municipalização ganhou força com a tomada de decisões fundamentais que delimitaram efetivamente sua implementação. Para essa evolução, pode-se citar três importantes marcos: a Constituição Federal de 1988 que no seu artigo 211, parágrafo 2º, define a obrigatoriedade dos Municípios atuarem prioritariamente

no ensino fundamental e na educação infantil; o Ministério da Educação se posicionando positivamente para este processo e a criação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em 1988.

A Undime foi uma das mais importantes iniciativas para a efetiva consolidação da municipalização do ensino básico com o objetivo de dar ressalva e qualidade para o ensino fundamental. O propósito não estava mais centrado em discutir se a municipalização do ensino deveria ser implementada e adotada universalmente, mas sim como fazê-la.

A Undime, na verdade, torna-se um marco histórico nacional em defesa da municipalização do ensino básico. Por meio desta ela quer vir em socorro da educação brasileira, para a formulação de medidas concretas que todo o povo brasileiro espera, um povo cansado, amargurado, angustiado porque vê que uma quantidade enorme de crianças, milhões de crianças se acham fora da escola, não têm acesso à educação. (...) a municipalização da educação básica por si só não resolve todos os problemas a ela inerentes, mas se constitui em alternativa de solução que traz em si a possibilidade de dar certo. (BOTH, 1997, p. 117)

Desta forma, a Undime ressalta que o processo de municipalização deve ocorrer gradativamente, respeitando as particularidades regionais de todo o país, as demandas de cada Estado e que haja efetivamente um processo de adesão para sua implementação. A municipalização do ensino, portanto, deve ser compreendida como um processo de definição de responsabilidade do município com sua comunidade (BOTH, 1997).

No estado de São Paulo o processo de municipalização do ensino iniciou-se no ano de 1995 a partir de um levantamento realizado conjuntamente com as prefeituras municipais cujo objetivo principal era investigar como vinha sendo desenvolvidos os trabalhos pedagógicos e educacionais nas escolas de educação infantil e para, conseqüentemente, iniciar a municipalização do ensino fundamental. O estado seria responsável por articular e integrar o projeto educacional de municipalização e a Secretaria de Educação com a liderança do processo (SEE/SP, 2013).

O Estado de São Paulo deveria desconcentrar a SEE/SP que respondia por 87,5% do Ensino Fundamental, sendo que em 1994 dos 645 Municípios apenas 64 atendiam uma pequena parcela do Ensino Fundamental, mesmo Municípios ricos com muitos recursos não cumpriam o dever constitucional. Lembremos que desde a Constituição Federal de 1988, 25% dos recursos municipais são vinculados à educação. (SEE/SP, 2013)

Em 1996, inicialmente, somente 46 municípios do estado implementaram a municipalização do ensino fundamental, uma vez que a maioria dos demais municípios não obtinham recursos para efetivação desse processo. Já em meados do mesmo ano, com a

aprovação da Emenda Constitucional nº 14 que modifica alguns artigos da Constituição Federal de 1988 e cria o até então FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do Ensino Fundamental, universalizando seu atendimento e garantia de remuneração digna aos magistérios e também com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 que ressalta a descentralização do ensino, intensifica-se em 1997 a procura dos municípios para implementação do processo de municipalização da educação (SEE/SP, 2013).

Desde a promulgação da Constituição de 1988, 25% das receitas dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios se encontram vinculados à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos da educação passaram a ser subvinculados ao ensino fundamental (60% de 25% = 15% dos impostos e transferências), sendo que parte dessa subvinculação de 15% passava pelo Fundef, cuja partilha dos recursos tinha como base o número de alunos do ensino fundamental atendido em cada rede de ensino. (BRASIL/FNDE, 2013)

Ou seja, a partir da Lei nº 9424 de 1996 que dispunha sobre FUNDEF e passou a vigorar em janeiro de 1998, os recursos municipais referentes às verbas destinadas constitucionalmente a educação, 15% desse valor deveriam ser destinados ao Ensino Fundamental de 1º a 8º série, onde só seria possível retirar o recurso com base no número de alunos matriculados no ensino fundamental e cadastrados no Censo Escolar tanto no ensino municipal quanto estadual.

A Municipalização não é obrigatória. O que é obrigatório é a retenção dos recursos do FUNDO que será destinado para quem for o responsável pelo Ensino Fundamental no Município, seja o próprio Município ou o Estado. (SEE/SP, 2013)

Para efetivar a implementação da municipalização do ensino fundamental, uma vez que este se centrava, praticamente, sob responsabilidade do Estado foi considerado necessário a criação de um instrumento para normatizar esse processo, o Convênio de Parceria Educacional Estado-Município para o Ensino Fundamental de acordo com o Decreto 43.072/98, firmando, portanto a municipalização do ensino entre Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e as Prefeituras Municipais (SEE/SP, 2013).

Em síntese, após análise do documento de municipalização entre o município de Boa Esperança do Sul e os estudos de Both (1997), constata-se que o processo de municipalização assume um caráter unicamente de descentralização das responsabilidades do Estado, passando-as para os municípios e perdendo seu verdadeiro significado que

consiste na melhoria do ensino. É preciso que a municipalização do ensino tenha o propósito de mobilizar a sociedade (o município com o ensino municipalizado), despertando-a para suas responsabilidades com a escola e também cobrar o governo para que as instituições públicas escolares tenham garantido apoio técnico e financeiro, e conseqüentemente ter autonomia para elaborar e executar seu planejamento pedagógico, pensando efetivamente na melhoria do ensino.

4.5 O preenchimento do censo escolar no município

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculada ao Ministério da Educação, tem como objetivo realizar produções e disseminar informações educacionais através de avaliações. Os resultados estatísticos fornecem subsídios para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas que visam à melhoria da educação brasileira.

Um desses instrumentos é o Censo Escolar, realizado anualmente em todas as escolas públicas e privadas do país; sistemas de ensino estes responsáveis por preencher um formulário disponível on-line com dados sobre a escola, turma, matrículas e docentes. O questionário deve ser preenchido pelo diretor da escola ou por um único responsável.

É preciso que haja formação permanente para todos os profissionais que atuam nas escolas, pois só assim poderão compreender a importância de tarefas como, por exemplo, o preenchimento de dados referentes ao Censo Escolar. Este instrumento de coleta de dados não pode ser visto apenas como mais uma rotina burocrática da escola, mas que as informações ali coletadas são constituintes de políticas públicas, orientando-as para a repartição de recursos públicos e implementação de programas governamentais (INEP, 1999).

Com relação ao processo de registro dos dados do Censo Escolar nas escolas do município, este é preenchido pela plataforma GDAE (Gestão Dinâmica de Administração Escolar), que segundo informações no portal do Governo do estado de São Paulo, a plataforma GDAE consiste em um:

Portal operacional desenvolvido em ambiente Internet, visando à integração das informações da unidade escolar com órgãos regionais e centrais da Secretaria de Estado da Educação (...) ferramenta de apoio à atividade administrativa da

unidade escolar e constitui-se como um processo de coleta de informações gerenciais que possibilitam o processamento e a estruturação das diferentes bases de dados com o objetivo de subsidiar o processo de planejamento e tomada de decisões, garantindo a integridade e a disponibilidade de informações. (SP/GDAE, 2013).

Assim, cada unidade escolar preenche as informações solicitadas por esta plataforma e enviam para a Secretaria de Educação do Município, esta, é responsável por verificar se todos os dados foram preenchidos corretamente e assim, após análise, são alimentadas outras bases de dados, como no caso, o Censo Escolar.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em diversos estudos sobre metodologias de pesquisa, muito se tem discutido sobre a utilização de abordagens qualitativas dissociadas de abordagens quantitativas, mas conforme aponta Gatti (2006) nenhuma argumentação em prol de determinada abordagem considera tanto os limites quanto as limitações de ambas na produção de conhecimentos.

Atualmente no Brasil, há poucos estudos que utilizam como método a abordagem quantitativa, principalmente na área da pesquisa educacional. Gatti (2006) constatou que há mais de duas décadas não são contemplados estudos disciplinares sobre quantificação na formação de docentes, mestres e doutores em educação, pois os educadores encontram dificuldades em trabalhar com bases de dados, medidas, análises estatísticas, mensurações, entre outros. Estas dificuldades apresentadas pelos pesquisadores da área educacional em utilizar-se de dados numéricos, edificou ao longo do tempo, preconceitos com esta metodologia de pesquisa.

Assim, a área das ciências humanas passou a privilegiar e dar grande valor aos estudos elaborados e desenvolvidos com base nos pressupostos da metodologia qualitativa. Para Gatti (2006) “as dificuldades metodológicas de seu emprego nem sempre são consideradas e sua abrangência interpretativa nem sempre respeitada, levando a generalizações impróprias (...) casuísmos e são de escopo muito limitado” (p. 28). Entretanto, estas limitações também podem ser encontradas em pesquisas quantitativas, hipóteses mal colocadas, nenhuma preocupação com a validade e a fidedignidade dos instrumentos, ausência de consciência dos limites impostos pelos dados e interpretações empobrecidas pelo não domínio dos fundamentos do método de análise.

Ainda de acordo com os estudos de Gatti (2006) os conceitos de qualidade e quantidade não devem ser considerados divergentes, pois:

Na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito. (GATTI, 2006, p. 28)

Os procedimentos de análise de dados numéricos também podem contribuir significativamente na compreensão e possíveis soluções de inúmeros problemas e indagações no campo educacional. Se estas formas de análise forem associadas às metodologias qualitativas haverá um enriquecimento na compreensão dos processos e fatos

educacionais pesquisados, porém nas duas abordagens será preciso que o pesquisador realize o movimento de reflexão, dando sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2006). Por isso, boas análises apenas serão alcançadas se o pesquisador elencar boas perguntas, uma vez que a qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema guiam as análises e as interpretações.

Para utilização de métodos quantificados, Gatti (2004) ressalta a necessidade de o pesquisador ter ciência de dois aspectos importantes antes de iniciar as análises quantitativas: primeiro, os dados numéricos apresentam algumas propriedades que delimitam as operações, explicitando claramente seu alcance; segundo, se o primeiro aspecto não for levado em consideração, aumentam as chances do uso inadequado de determinados tratamentos estatísticos e de não se obter interpretações qualitativamente significativas através das análises numéricas. Ou seja, apenas a utilização e exposição de dados quantificados não serão suficientes para significar os resultados obtidos, mas sim, por meio do fundamento teórico (concepção de homem e sociedade) adotado pelo pesquisador.

Os estudos demográficos de Alceu R. Ferraro também oferta subsídios para a superação na discussão de pesquisa qualitativa ou quantitativa em educação. Os seus estudos e pesquisas na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, História da Educação e Políticas Educacionais, pesquisando principalmente nos seguintes temas: analfabetismo/alfabetização, escolarização, letramento e políticas públicas, no Brasil e Rio Grande do Sul, ganham destaques pela forma como trabalha com os dados censitários, explorando suas dimensões, limites e possibilidades de utilização de forma descritiva.

Na perspectiva dialética, simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas. Essa perspectiva dialética permite, antes de tudo, afastar duas concepções opostas e igualmente vulneráveis: de um lado, a daqueles (as) que vêem incompatibilidade, dicotomia ou oposição excludente entre métodos quantitativos e métodos qualitativos; de outro, a daqueles (as) que vêem unidade entre os dois tipos de métodos – uma unidade construída não sobre a diferença que os distingue, mas sobre uma identidade imaginária que desfigura uns e outros, na medida em que ignora ou apaga as diferenças (FERRARO, 2012, p. 144).

As pesquisas quantitativas, com números e gráficos são diretamente relacionadas à área das ciências exatas, onde os números mostram somente um fator, sem argumentar ou dialogar com tais estatísticas. Muitos pesquisadores estão apenas preocupados em falar das

quantidades do resultado sem explicar seu fenômeno. Por isso, Ferraro (2012) vem reforçar a tese da unidade em quantidade e qualidade.

É preciso relacionar os números e explicar as hipóteses do resultado obtido, ou seja, é necessário interpretar os valores e dialogar com as possíveis explicações do porque daquele acontecimento em tal época e tais números. Ao utilizar apenas a qualificação de um dado, o pesquisador está generalizando aquele resultado e não levando em consideração os casos específicos, portanto, não analisando cada caso individualmente. Ferraro se apóia nas concepções de Marx e Gramsci, para fundamentar a tese que não existe qualidade sem quantidade, ambas são inseparáveis.

Assim como o exemplo resgatado por Ferraro (2012), para mostrar de forma concreta a tese da unidade na perspectiva dialética, Marx em sua principal obra – O Capital (1998), explica de forma clara e direta como cada objeto e coisa útil deve sempre ser analisada por dois aspectos: da quantidade e da qualidade.

Marx mostra como as mercadorias são, ao mesmo tempo, quantidade e qualidade: Como valores-de-uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de qualidade diferente; como valores-de-troca só podem diferir na quantidade, não contendo, portanto, nenhum átomo de valor-de-uso (MARX, 2012, *apud* FERRARO, 1998, p. 59).

Desta forma, para coleta dos dados quantitativos foi realizado um mapeamento dos alunos com deficiência foi realizado um levantamento acerca das matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no município de Boa Esperança do Sul, tendo como base os indicadores educacionais analisados através dos Microdados de Censo da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação.

De acordo com Jannuzzi (2009) indicadores sociais são:

Medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). Os indicadores sociais se prestam a subsidiar as atividades de planejamento público e formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e sociedade civil e permitem aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais. (JANNUZZI, 2009, p. 133)

Foi a partir do século XX com o fortalecimento de atividades para o planejamento e organização dos setores públicos que surge o desenvolvimento dos indicadores sociais.

Mas, conforme aponta Jannuzzi (2009) apesar dos anos 20 e 30 terem significativas contribuições para a construção dos indicadores sociais, foi apenas em meados dos anos 60 que esta temática ganhou força científica com as “tentativas de organização de sistemas mais abrangentes de acompanhamento das transformações sociais e aferição do impacto das políticas sociais nas sociedades desenvolvidas e subdesenvolvidas” (p. 13).

É no decorrer deste período que a sociedade passa a evidenciar claramente que apesar do crescimento econômico com altos índices do Produto Interno Bruto (PIB) não havia melhorias nas demandas sociais das populações de países em desenvolvimento com crescimento constante dos índices de pobreza e agravamento das desigualdades sociais. De acordo com Jannuzzi (2009) apesar do crescimento econômico este não é garantia de desenvolvimento social para a população mais carente.

O indicador PIB per capita, até então usado como proxy de nível de desenvolvimento socioeconômico pelos países, mostrava-se cada vez menos apropriado como medida representativa do bem-estar social. Nos países centrais, tal medida tampouco prestava-se aos objetivos de monitoramento efetivo da mudança social em seus múltiplos aspectos e de formulação de políticas sociais de cunho redistributivo ou compensatório nas diversas áreas (JANNUZZI, 2009, p. 13).

Diante deste panorama, várias instituições passaram a empenhar-se para desenvolver de forma conceitual e metodológica um instrumento para que fosse possível medir o bem estar e as mudanças sociais de uma população. Ainda neste mesmo período, meados dos anos 60, a pedido do governo americano são lançados os livros: *Social Indicators e Toward a Social Report* dando início ao chamado “Movimento de Indicadores Sociais” (JANNUZZI, 2009).

Os sistemas nacionais de produção e disseminação de estatísticas públicas passaram a incorporar novas dimensões investigativas e produzir relatórios sociais de forma sistemática. Depositavam-se grandes esperanças de que, com a organização de sistemas abrangentes de indicadores sociais, os governos nacionais pudessem orientar melhor suas ações, proporcionando níveis crescentes de bem estar social, redistribuindo melhor as riquezas geradas e superando as iniquidades do desenvolvimento econômico acelerado (JANNUZZI, 2009, p. 14).

A grande esperança depositada na capacidade de planejamento governamental resultou na verdade, em expectativas que não seriam possíveis de serem alcançadas a curto e médio prazo, principalmente porque o país encontrava-se no auge da Crise Fiscal do Estado.

Esta crise é definida por Granziera e Neto (1997) como:

Situação crítica em que se encontram as finanças públicas, caracterizada pela incapacidade do governo em atender às demandas da área social e na falência de todos os mecanismos que permitiam que o Estado fosse, décadas atrás, um agente capaz de alavancar o crescimento econômico através do gasto público autônomo. Essa situação derivaria do excessivo crescimento do aparato estatal durante as três últimas décadas, acompanhando delegadas segundo o crescimento das atribuições modelo de desenvolvimento que lhe foram adotados. (GRANZIERA; NETO, 1997, p. 03)

Todas as expectativas que não tiveram uma solução imediata no período geraram incredulidade quanto à finalidade e utilidade dos indicadores sociais devido às atividades de planejamento público. Mas conforme aponta Jannuzzi (2009) após o ceticismo da sociedade foram adotadas novas experiências para o restabelecimento da pertinência instrumental dos indicadores sociais, através da construção e implementação de políticas públicas.

Universidades, sindicatos, centros de pesquisa e as agências vinculadas ao sistema de planejamento público - cada um ao seu tempo e modo - passaram a desenvolver esforços para aprimoramento conceitual e metodológico de instrumentos mais específicos de quantificação e qualificação das condições de vida, da pobreza estrutural e outras dimensões da realidade social, dando origem aos sistemas de indicadores sociais, isto é, a conjunto de indicadores sociais referidos a uma temática social específica, para análise e acompanhamento de políticas ou da mudança social. (JANNUZZI, 2009, p. 14-15)

No Brasil as estatísticas sociais, econômicas e demográficas são produzidas e divulgadas por diferentes agências em âmbito nacional ou regional. Em âmbito nacional, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) é responsável por coordenar o Sistema de Produção e Disseminação de Estatísticas Públicas, produzindo dados primários, compilando informações originadas dos ministérios e disseminando estatisticamente o resultado dos indicadores; já as agências estaduais compilam dados administrativos originários das secretarias de Estado, produzindo também dados primários de pesquisas amostrais (JANNUZZI, 2009).

Ainda para Jannuzzi (2002) o censo demográfico que é realizado a cada dez anos, se configura como a principal fonte de informações na construção de indicadores municipais. Antigamente este censo era utilizado apenas para contabilizar o tamanho da população e as regiões de um país para que o governo obtivesse um maior controle fiscal e militar, mas na contemporaneidade o objetivo do censo demográfico passa a ser o de

quantificar a demanda de bens e serviços públicos ou privados, a partir de um levantamento de diversas categorias de informações.

No censo 2000 foram levantados mais de 65 quesitos de informações nos boletins da amostra, versando sobre diversos temas: características demográficas da população (sexo, idade, migração, nupcialidade, fecundidade, mortalidade), características sócio-econômicas (rendimento, posse de bens de consumo, situação de trabalho, ocupação, escolaridade, etc) e características dos domicílios particulares (composição material, número de cômodos, dormitórios, banheiros, formas de ligação de água e esgoto, etc). (JANNUZZI, 2002, p. 06)

Outro instrumento de coleta de informações populacionais é o intercensitário, realizado em meados no censo demográfico que é aplicado a cada dois anos. Este censo é responsável pela atualização quantificada das populações municipais, contribuindo assim, para melhoria da exatidão das estimativas demográficas nesse período e compreensão de alguns aspectos da realidade social dos municípios. Jannuzzi (2002) salienta que a compreensão do tamanho da população é de suma importância, pois vem regulamentar no sistema político-legal a “definição de vagas no sistema de representação política e na repartição dos recursos públicos arrecadados, especialmente no nível municipal”. O primeiro levantamento intercensitário foi realizado em 1996, e este apurou informações demográficas essenciais como sexo, idade e status migratório, condição de frequência à escola e escolaridade alcançada.

Além dos censos, há outras pesquisas institucionais do IBGE e registros administrativos dos ministérios – da Saúde, da Educação e Trabalho - que podem ser também bastante úteis na construção de indicadores sociais, vale observar que, enquanto os censos demográficos permitem construir indicadores do tipo produto, os indicadores elaborados a partir das fontes alternativas são, em geral, do tipo insumo ou processo (JANNUZZI, 2002, p. 07).

Apesar dos problemas, limitações e até mesmo dúvidas que existem na confiabilidade das informações coletadas pelos indicadores sociais intercensitários, o Brasil ainda não dispõe de outro instrumento de informação estatísticas em período intercensitário municipal. Já em âmbito estadual pode-se atualizar o quadro socioeconômico e demográfico através dos levantamentos anuais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

A disponibilidade de um sistema amplo de indicadores sociais relevantes, válidos e confiáveis certamente potencializa as chances de sucesso do processo de formulação e implementação de políticas públicas, na medida que permite, em tese, diagnósticos sociais, monitoramento de ações e avaliações de resultados mais abrangentes e tecnicamente mais bem respaldados (JANNUZZI, 2002, p. 08).

Ou seja, de acordo com Jannuzzi (2009) compreender o verdadeiro significado, limites e potencialidades dos indicadores sociais é de grande utilidade para as diversas instâncias e instituições que estão envolvidas no delineamento das prioridades sociais e na distribuição de recursos do orçamento público. Os indicadores sociais precisam ser bem interpretados, para que possam enriquecer o sentido empírico da realidade social e orientar de forma mais competente a análise, formulação e implementação de políticas sociais.

6. ANÁLISE DAS MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO SEGUNDO OS INDICADORES EDUCACIONAIS

Para este estudo foram utilizados os dados referentes às matrículas dos anos de 2007 a 2012. O ano de 2007 foi escolhido como o inicial por ter sido o um ano anterior ao estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementado pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Saúde, 2008b. (BRASIL, 2008b). Esse ano também foi escolhido, pois, de acordo com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Em 2007, o formulário impresso do Censo Escolar foi transformado em um sistema de informações on-line, o Censo Web, que qualifica o processo de manipulação e tratamento das informações, permite atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas de saúde, assistência e previdência social (BRASIL, 2008b).

O ano de 2012 foi delimitado como último, pois estes são os dados mais atuais do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/ INEP, 2011). É necessário ressaltar que devido às mudanças das categorias de Necessidade Educacionais Especiais no Censo Escolar da Educação Básica, opta-se por utilizar as deficiências que se apresentam constantes em todo o período estudado, sendo: Deficiência Visual (DV) que corresponde à soma dos dados de Baixa Visão e Cegueira; Deficiência Auditiva (DA) correspondente à soma da Deficiência Auditiva e Surdez; os de Deficiência Mental ⁵(DM), sendo para os anos de 2007 e 2008a à soma de Deficiência Mental e Síndrome de Down; e por fim, Deficiência Física (DF).

A tabela 3 mostra o número de matrículas de alunos com deficiência na educação básica no município de Boa Esperança do Sul em comparação com o Brasil, Sudeste e São Paulo.

⁵ Mantêm-se a nomenclatura utilizada no banco de dados do INEP.

Tabela 3: Números de matrículas da Educação Básica por total de deficiências (soma de deficiência visual, auditiva, física e mental)

Ano	Brasil	Sudeste	São Paulo	Boa Esperança do Sul
2007	521 080	217 115	119 348	8
2008	556 449	241 874	132 980	14
2009	663 709	291 254	164 709	15
2010	899 431	374 426	197 167	10
2011	1 023 145	403 994	203 823	07
2012	813 775	331 385	170 490	14

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica: microdados, MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

Percebe-se no decorrer dos anos, sobretudo em 2011, que há um aumento nas matrículas de alunos com deficiência na educação básica em nível de Brasil, região Sudeste e estado de São Paulo. Com relação ao município paulista, este apresenta outra tendência no acréscimo das matrículas. Por exemplo, apesar de Boa Esperança do Sul, de 2007 para o ano de 2009, apresentar um aumento nas matrículas de alunos com deficiência, em 2010 elas diminuem, contrapondo a tendência de aumento nacional, o que se sucede até o ano de 2011. E o número de matrículas do ano de 2011 para 2012, dobra.

Em seguida, apresenta-se as matrículas de alunos com deficiência do município de Boa Esperança do Sul segundo a etapa de ensino, conforme demonstra a tabela 4.

Tabela 4: Número de matrículas de alunos com deficiência (soma de deficiência visual, auditiva, física e mental) por etapa de ensino

Etapa de ensino	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Educação Infantil	0	0	0	0	0	1
Ensino Fundamental I e II	3	10	12	8	6	9
Ensino Médio	4	4	1	2	1	2
Educação de Jovens e Adultos	1	0	2	0	0	2
TOTAL	8	14	15	10	7	14

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica: microdados, MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

Entende-se por Etapa de Ensino as “categorias em que as modalidades são oferecidas” e para análise da tabela acima foram agrupadas as etapas referentes a Educação Infantil (creche e pré-escola, alunos até seis anos), Ensino Fundamental (atende alunos da 1ª a 8ª série e do 1º ao 9º ano), Ensino Médio (última etapa da Educação Básica) e a Educação de Jovens e Adultos, que atende jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental/Médio na idade correta (MEC/INEP. Caderno de Instruções: 2007, 2008a, 2009, 2010, 2011 e 2012).

Verifica-se no ano de 2007 um total de três matrículas de alunos com deficiência no Ensino Fundamental de 8 anos, destes, duas matrículas correspondem a alunos com deficiência auditiva na – 5ª série e uma matrícula de deficiência mental na 4ª série. No Ensino Médio – 1ª série, no mesmo ano, são três matrículas de alunos com baixa visão e uma de deficiência auditiva e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial – Ensino Médio há apenas uma matrícula de aluno com baixa visão.

Em 2008, no Ensino Fundamental de 8 anos há dez matrículas, sendo na 1ª série um aluno com baixa visão, um com deficiência física e outro com deficiência mental. Já na 2ª série havia três matrículas de alunos com deficiência mental, assim como na 4ª série em que havia dois alunos também com deficiência mental, e por fim, na 6ª série havia duas matrículas de alunos com deficiência auditiva. Já no Ensino Médio no ano de 2008 verifica-se a existência de três matrículas de alunos com baixa visão (deficiência visual) e uma de deficiência auditiva tanto na 1ª quanto na 2ª série.

No ano de 2009, nota-se um aumento das matrículas de alunos com deficiência em todas as etapas de ensino se comparado aos anos anteriores. São doze matrículas no Ensino Fundamental de 9 anos, sendo:

1º ano: um aluno com deficiência auditiva;

2º ano: dois alunos com deficiência, física e mental;

3º ano: dois alunos com deficiência mental e um aluno com baixa visão;

4º ano: apenas dois alunos com deficiência mental;

6º ano: um único aluno com deficiência mental;

7º ano: dois alunos com deficiência, visual (baixa visão) e auditiva;

8º ano: um aluno com deficiência auditiva.

Porém, no Ensino Médio a única matrícula era de um aluno com deficiência auditiva na 3ª série, fator este que revela a progressão dos alunos com deficiência no ensino médio, já que em 2008 só havia alunos até a 2ª série. Na EJA, é possível analisar o ingresso de alunos com deficiência com uma matrícula de aluno com deficiência mental na EJA presencial de 1ª a 4ª série, etapa que não constava nos anos anteriores e a continuação de uma matrícula de baixa visão na EJA presencial – Ensino Médio, assim como no ano de 2007.

Um destaque é o número elevado de matrículas de deficiência mental em todos os anos, um assunto que merece atenção, pois se especula a questão do diagnóstico, um fator a ser discutido, pois é difícil encontrar um parecer que confirme a deficiência, e também pelos ‘julgamentos’ errôneos dos profissionais que acabam classificando alunos com problemas comportamentais e dificuldades de aprendizagem. Outro fator é a dificuldade que os responsáveis das instituições escolares encontram durante o preenchimento do censo escolar, a falta de conhecimento é a principal, como por exemplo, não ter clareza sobre o diagnóstico do aluno e em qual categoria de deficiência se encaixa nas opções do formulário do censo escolar, resultam em classificações aleatórias. Também não pode desconsiderar os processos de patologização do fracasso escolar dos alunos cadastrados com deficiência mental (PATTO, 2001).

No entanto, esta progressão e ingresso de alunos com deficiências nas etapas de ensino no município de Boa Esperança do Sul não se mantêm constante, pois é possível verificar que nos anos de 2010 e 2011 há uma diminuição gradual dessas matrículas, especificamente no Ensino Fundamental de 9 anos. Estas reduções das matrículas conjuntamente com os últimos levantamentos do censo demográfico revelam que ainda

existem várias crianças e jovens que estão privados do direito à educação, situação a qual se torna ainda mais grave se pensarmos nas pessoas com deficiência no país que ainda vivem sem acesso à educação básica.

Em contrapartida, no ano de 2012 o número de matrículas de alunos com deficiência aumenta em todas as etapas de ensino e somente neste ano que se tem uma única matrícula na Educação Infantil, sendo um aluno com deficiência mental na pré-escola. No Ensino Fundamental de 9 anos são oito matrículas de alunos com deficiência: 1º ano – uma baixa visão; 4º ano – uma deficiência auditiva e uma física; 5º ano – uma baixa visão e uma deficiência mental; 7º ano – duas matrículas de alunos com deficiência mental; 8º ano – uma deficiência auditiva e 9º ano – uma deficiência mental. No Ensino Médio, são duas matrículas, uma no 1º ano de aluno com baixa visão e a outra no 3º ano de deficiência física.

Em relação às características dos alunos com deficiência, na tabela 5 pode-se analisar a cor/raça desses alunos.

Tabela 5: Número de matrículas de alunos com deficiência em Boa Esperança do Sul por cor/raça

Cor/Raça	Nº de alunos	%
Não declarada	04	13%
Branca	10	34%
Preta	02	07%
Parda	13	43%
Amarela	01	03%
Total⁶	30	100%

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica: microdados, MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

Em relação à cor/raça desses alunos 43% foram registrados como pardo, o que representa a maior porcentagem e número de alunos, seguido da cor/raça branca com 34% dos alunos e após, a não declarada com 13%. As demais representam os menores índices, sendo para a cor/raça preta com 07% e amarela com apenas 03%.

Na próxima tabela 6, podemos constatar o sexo dos alunos com deficiência no município de Boa Esperança do Sul.

⁶ Este total refere-se somente as matrículas de alunos com deficiência (DA, DV, DF, DM) do município nos anos de 2007 a 2012, para isso, foram localizados os códigos de matrículas desses alunos.

Tabela 6: Número de matrículas de alunos com deficiência no município por gênero

Sexo	Nº de alunos	%
Masculino	11	37%
Feminino	19	63%
Total	30	100%

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica: microdados, MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

No município temos a predominância do sexo feminino dos alunos com deficiência, o que representa 63% do total de alunos. Já o sexo masculino são 11 alunos, sendo 37% apenas. Esta demanda já é esperada, uma vez que o sexo feminino vem superando o nível de escolarização dos homens, o que antigamente não ocorria. De acordo com Ferraro (2012) é possível traçar alguns momentos históricos nessa relação.

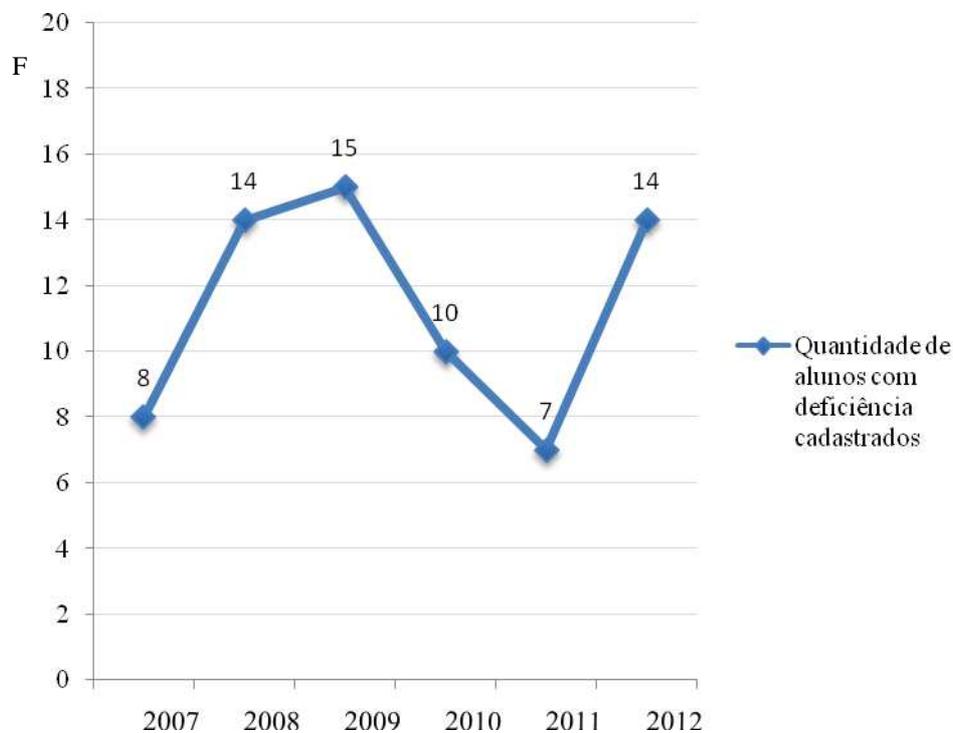
Na realidade, da geração mais velha à mais nova, pode-se distinguir alguns momentos claros nesse movimento de inversão na relação entre gênero e alfabetização, valendo isto tanto para o campo como para a cidade.

- na geração nascida até 1920 (ponto de partida): superioridade masculina;
- da geração 1920/30 à geração 1940/50: diminuição da superioridade masculina;
- na geração 1950/60: igualdade entre os sexos;
- na geração 1960/70 e seguintes: superioridade feminina crescente.

Tais resultados apenas confirmam que as verificações já feitas para o conjunto de população brasileira sobre a relação entre gênero e alfabetização (Ferraro, 2009b) valem tanto para a população urbana como para a rural (FERRARO, 2012, p. 949).

Em relação à trajetória escolar dos alunos com deficiência em Boa Esperança do Sul de 2007 a 2012, foram cadastrados no censo escolar 30 alunos com deficiência, sendo que em cada ano temos:

Gráfico 3: Número de matrículas de alunos com deficiência cadastrados pelo ano recenseado.



Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica: microdados, MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

No ano de 2007 são 08 alunos com deficiência matriculados, sendo 03 com deficiência auditiva, 04 com deficiência visual e 01 com deficiência mental.

Já no ano de 2008 manteve-se a maioria dos alunos, sendo 06 no total, 02 alunos evadiram e não deram mais continuidade ao seu processo de escolarização na rede regular de ensino e 08 novos alunos ingressaram. Destes 08 novos alunos com deficiência temos 06 alunos com deficiência mental, 01 com deficiência física e 01 com deficiência visual.

Em 2009 dos 15 alunos com deficiência matriculados no censo escolar, 11 alunos deram continuidade em seu processo de escolarização, 04 novos alunos ingressaram na rede regular de ensino e 03 alunos evadiram em 2008. Dos alunos que ingressaram em 2009, são 02 alunos com deficiência mental, 01 com deficiência visual e 01 com deficiência auditiva.

Para o ano de 2010, 07 alunos com deficiência mantiveram-se na rede regular de ensino e apenas 03 novos alunos ingressaram, sendo eles: 02 com deficiência física e 01

com deficiência mental. De 2009 para 2010 foram 08 alunos que deixaram o ensino regular, no entanto 02 alunos (01 com deficiência auditiva e 01 com deficiência visual) concluíram o nível de escolarização básica e 06 alunos com deficiência evadiram, este ano foi o com maior índice de evasão escolar até o momento.

Em relação ao ano de 2011, é possível constatar que 04 alunos com deficiência evadiram-se do ensino regular, 06 alunos com deficiência continuaram seu processo de escolarização, 01 aluno que havia evadido em 2009 voltou para o ensino regular e não houve ingresso de nenhum aluno com deficiência, aspectos estes que ainda não haviam acontecido em nenhum dos demais anos.

Por fim, em 2012, ingressaram na rede regular de ensino 07 novos alunos com deficiência, sendo: 03 alunos com deficiência mental, 02 com deficiência visual, 01 com deficiência auditiva e 01 com deficiência física. Mantiveram-se 06 alunos com deficiência na rede regular, 01 aluno evadiu, 01 aluno evadido desde 2008 regressou ao ensino regular e 01 aluno conclui o ensino fundamental de 9 anos.

6.1 Como mapear a trajetória escolar dos alunos com deficiência segundo os microdados do censo escolar

Mapear a trajetória escolar dos alunos com deficiência no município de Boa Esperança do Sul segundo os microdados do Censo Escolar é um trabalho minucioso, em que é possível localizar um aluno específico, para isso é preciso:

- Consultar o código do município que pretende estudar, este código pode se obtido no site do IBGE pelo endereço eletrônico: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/areaterritorial/area.shtm>;

- Com o código é necessário abrir o programa estatístico que rode os microdados, neste caso, utilizou-se o programa SPSS versão 17.0, input de matrícula. Na guia *Untitled2, selecionar a opção data, depois select cases if condition is satisfied, escolher a variável COD_MUNICIPIO_ESCOLA digitar o código do município e deixar rodar.

- Ainda na mesma guia *Untitled2 quando terminar o processo irá aparecer no canto direito da tela uma mensagem: SPSS Statistics Processor is ready, quase que ao final da guia indicando que todos os dados foram rodados. Assim, na barra de rolagem vá até a variável ID_POSSUI_NEC_ESPECIAL. Em toda a coluna vertical a maioria na maioria dos casos irá estar o número 0, que indica que o aluno não tem necessidades educacionais especiais e quando aparecer o número 1 significa que este aluno tem necessidades

- Com o código da matrícula do aluno é preciso novamente ir em select cases, depois if condition is satisfied, escolher a variável FK_COD_ALUNO e digitar o código do aluno, pois desta forma estamos isolando os dados, neste caso especificamente, o programa só irá rodar apenas os dados referente ao aluno em específico.

- Após isolar o código do aluno, no caso deste trabalho, selecionamos as variáveis idade, sexo, cor/raça e etapa de ensino na opção Analyze → Descriptive Statistics e Crosstabs.

- Por fim, na guia *Output1 o programa irá soltar as tabelas com as variáveis selecionadas.

Para este trabalho fiz este mesmo processo nos anos de 2007 a 2012, aluno por aluno, que no total foram 30, pois o município é pequeno. Mas, se pensarmos na realidade de um município maior, como São Paulo, Rio de Janeiro, entre outros, o trabalho será ainda mais grandioso e árduo. Até o presente momento, foi a única forma encontrada de mapear a trajetória dos alunos com deficiência no município de Boa Esperança do Sul. Os dados de trajetória escolar são apresentados na tabela 7.

Quadro 5: Trajetória escolar dos alunos com deficiência nas etapas de ensino regular por idade/série no município de 2007 a 2012.

Aluno e deficiência	2007	2008	2009	2010	2011	2012
01 – Def. Visual	Ens. Médio: 1º série 16 anos	Ens. Médio: 1º série 17 anos				Ens. Médio: 1º série 21 anos
02 – Def. Auditiva	Ens. Fund. 8 anos: 5º série 14 anos	Ens. Fund. 8 anos: 6º série 15 anos	Ens. Fund. 9 anos: 8º ano 16 anos		Ens. Médio: 1º série 18 anos	
03 – Def. Auditiva	Ens. Fund. 8 anos 5º série 16 anos	Ens. Fund. 8 anos - 6º série 17 anos	Ens. Fund. 9 anos - 7º ano 18 anos			
04 – Def. Visual	Ens. Médio 1º série 17 anos	Ens. Médio 2º série 18 anos	EJA Pres.Ens. Médio 19 anos			

05 – Def. Auditiva	Ens. Médio 1º série 15 anos	Ens. Médio 2º série 16 anos	Ens. Médio 3º série 17 anos			
06 – Def. Visual	Ens. Médio 1º série 15 anos	Ens. Médio 2º série 16 anos				
07 – Def. Mental		Ens. Fund. 8 anos - 2º série 10 anos	Ens. Fund. 9 anos - 4º ano 11 anos			
08 – Def. Mental		Ens. Fund. 8 anos - 4º série 13 anos	Ens. Fund. 9 anos - 6º ano 14 anos	Ens. Fund. 9 anos - 7º ano 15 anos	Ens. Fund. 9 anos - 8º ano 16 anos	Ens. Fund. 9 anos - 9º ano 17 anos
09 – Def. Mental		Ens. Fund. 8 anos - 1º série 9 anos	Ens. Fund. 9 anos - 3º ano 10 anos	Ens. Fund. 9 anos - 4º ano 11 anos		
10 – Def. Mental		Ens. Fund. 8 anos - 2º série 8 anos	Ens. Fund. 9 anos - 3º ano 9 anos			
11 – Def. Mental		Ens. Fund. 8 anos - 2º série 10 anos	Ens. Fund. 9 anos - 4º ano 11 anos	Ens. Fund. 9 anos - 5º ano 12 anos	Ens. Fund. 9 anos - 6º ano 13 anos	Ens. Fund. 9 anos - 7º ano 14 anos
12 – Def. Visual		Ens. Fund. 8 anos - 1º série 8 anos	Ens. Fund. 9 anos - 3º ano 9 anos	Ens. Fund. 9 anos - 4º ano 10 anos	Ens. Fund. 9 anos - 4º ano 11 anos	Ens. Fund. 9 anos - 5º ano 12 anos
13 – Def. Física		Ens. Fund. 8 anos - 1º série 8 anos	Ens. Fund. 9 anos - 2º ano 9 anos	Ens. Fund. 9 anos - 3º ano 10 anos	Ens. Fund. 9 anos - 3º ano 11 anos	Ens. Fund. 9 anos - 4º ano 12 anos
14 – Def. Auditiva			Ens. Fund. 9 anos - 1º ano 7 anos	Ens. Fund. 9 anos - 2º ano 8 anos	Ens. Fund. 9 anos - 3º ano 9 anos	Ens. Fund. 9 anos - 4º ano 10 anos

15 – Def. Mental			Ens. Fund. 9 anos - 2º ano 10 anos	Ens. Fund. 9 anos - 3º ano 11 anos	Ens. Fund. 9 anos - 4º ano 12 anos	Ens. Fund. 9 anos - 5º ano 13 anos
------------------	--	--	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica: microdados, MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

Esta tabela contém apenas a trajetória escolar dos 15 alunos com deficiência que migraram no decorrer dos anos para, no mínimo, mais de uma etapa de ensino regular. Assim, é possível constatar que praticamente todos os alunos foram avançando para uma próxima etapa de ensino, sendo que:

- 03 alunos concluíram um nível de escolarização: o “aluno 04” com deficiência visual fez o 1º e 2º ano do ensino médio na modalidade regular e concluiu o 3º ano na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com 19 anos de idade em 2009; o “aluno 05” com deficiência auditiva também concluiu o ensino médio na modalidade regular com 17 anos em 2009 e o “aluno 08” com deficiência mental terminou em 2012 o ensino fundamental de 9 anos com 17 anos. Como este aluno terminou em 2012 ainda não é possível analisar se ele deu continuidade a sua escolarização, ingressando em 2013 no ensino médio;

- 05 alunos que não evadiram em nenhum dos anos anteriores estavam em 2012 ainda dando continuidade ao seu processo de escolarização, a maioria no ensino fundamental de 9 anos e todos na idade esperada para etapa de ensino. A demanda do ensino fundamental pode se justificar pela obrigatoriedade e universalidade desta etapa de ensino conforme prevê a Lei nº 9.394 de 1996 sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e também por ser a etapa com maior duração – 9 anos;

- 02 alunos com deficiência em um determinado momento se evadiram, mas após regressaram ao ensino regular:

O “aluno 01” com deficiência visual ficou em 2007 e 2008 no 1º ano do ensino médio, evadiu em 2009, mas retornou em 2012 também no 1º ano do ensino médio regular com 21 anos. Fator este que merece atenção, pois de acordo com a Lei nº 9.394 de 1996 sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a educação básica obrigatória e gratuita é dos 04 aos 17 anos de idade, sendo ofertada a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para todos os que não os concluíram na idade própria o ensino fundamental ou médio.

Já o “aluno 02” com deficiência auditiva estava cursando o ensino fundamental de 2007 a 2009, ano em que se evadiu no 8º ano com 16 anos. No entanto, este aluno regressa ao ensino regular em 2011 e é matriculado no 1º ano do ensino médio com 18 anos. Um ponto importante a ser discutido, uma vez que a partir de 2006 a duração do ensino fundamental passa de oito anos para nove anos, pois o aluno evadiu após o 8º ano e depois de um ano volta ao ensino médio, onde este aluno cursou o 9º ano do fundamental? Em alguma instituição especial? Simplesmente não cursou? Mudou-se para outro município neste período? São questionamentos que pelos microdados não puderam ser equacionados, mas que merecem atenção e precisam de uma investigação in lócus;

- 02 alunos “repetiram” uma etapa de ensino regular. O “aluno 12” com deficiência visual nos anos de 2010 e 2011 frequentou a mesma etapa de ensino – o fundamental de 9 anos no 4º ano e o “aluno 13” com deficiência física também nos anos de 2010 e 2011 cursou a mesma série, o ensino fundamental de 9 anos no 3º ano. Nota-se que os dois alunos “repetiram” a mesma etapa de ensino regular no mesmo período, de 2010 a 2011, fator que causa estranhamento. Estes casos afirmam o relato da terapeuta ocupacional quando discorre que: “após avaliações existem casos de alunos que foram considerados imaturos e não aptos a frequentarem as próximas séries”, assim como descrito anteriormente na página 37.

Na tabela 8, é possível analisar quais foram as etapas de ensino regular dos alunos com deficiência que apenas frequentaram uma única série escolar e depois não voltaram mais para o ensino regular.

Quadro 6: Etapa de ensino regular dos alunos com deficiência no município que frequentaram uma única série escolar

Aluno e deficiência	2007	2008	2009	2010	2011	2012
16 – Def. Mental	Ens. Fund. 8 anos - 4º série 11 anos					
17 – Def. Visual	EJA Pres. Ens. Médio 26 anos					
18 – Def. Mental		Ens. Fund. 8 anos 4º série 15 anos				

19 – Def. Visual			Ens. Fund. 9 anos - 7º ano 18 anos			
20– Def. Mental			EJA Pres. 1º a 4º série 23 anos			
21 – Def. Física				Ens. Médio 3º série 19 anos		
22 – Def. Física				Ens. Médio 3º série 18 anos		
23 – Def. Mental				Ens. Fund. 9 anos - 5º ano 12 anos		

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica: microdados, MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

Constata-se na tabela 8 que cinco alunos frequentaram apenas uma única série do ensino fundamental e depois evadiram e não retornaram mais em nenhum ano até 2012, e 03 alunos com deficiência concluíram o ensino médio, sendo os alunos: aluno 17 com deficiência visual fez o ensino médio na EJA concluindo-o com 26 anos em 2007; o aluno 21 com deficiência física também concluiu esta etapa em 2010 com 19 anos, mas diferentemente do aluno 17, cursou o 3º ano no ensino regular e o aluno 22 também com deficiência física concluiu o 3º ano na rede regular de ensino no ano de 2010 com 18 anos. É possível verificar que tanto o aluno 21 como o aluno 22 ingressaram em 2010 no ensino médio regular para cursar o 3º ano desta etapa e assim concluí-la. No entanto, desde 2007 esses alunos não estão cadastrados no censo escolar em nenhuma etapa de ensino. Assim, pergunta-se: Esses alunos ficaram quanto tempo longe da escola? Mas se analisarmos, a idade deles está adequada para esta etapa, o que causa ainda mais estranhamento. Só restam duas indagações: Eles não foram cadastrados no Censo Escolar nos anos anteriores? Se sim, por quê? E por fim, será que eles estavam dando continuidade em alguma instituição especial? São pontos de suma importância que merecem esclarecimentos.

Em síntese, dos 30 alunos com deficiência que foram cadastrados no município, tirando os 07 alunos que ingressaram em 2012 e que ainda não podemos mapear sua trajetória escolar, temos o seguinte quadro na tabela 9:

Tabela 7: Número de matrículas de alunos com deficiência no município pela situação escolar de 2007 a 2012

Situação escolar dos alunos com deficiência	Quantidade de alunos	%
Alunos que evadiram	11	48%
Alunos concluintes	06	26%
Alunos que ainda se encontram em processo de escolarização no ano de 2012	06	26%
TOTAL	23	100%

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica: microdados, MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

Mapeando a trajetória escolar dos alunos com deficiência no município, 48% destes em algum período se evadiram do ensino regular, 26% concluíram uma etapa de ensino (Fundamental e Médio) e o restante, também 26%, em 2012 ainda estão em processo de escolarização.

É preciso questionar agora: sendo que a maioria dos alunos com deficiência do município se evadiram, para onde estão indo esses alunos? Eles deixaram a escola ou foram encaminhados para alguma instituição especial?

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos dados censitários analisados neste estudo, pode-se perceber que nos últimos anos vêm ocorrendo uma inserção gradual nas matrículas de alunos com deficiência na educação básica em escolas regulares e nas diversas etapas de ensino.

Entretanto, apenas a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular não garante o efetivo processo de inclusão. Ferreira (2004) observa que as políticas de educação inclusiva têm mostrado resultados relativamente promissores em relação ao acesso educacional do aluno com necessidades especiais. No entanto, apesar do progresso no que diz respeito ao acesso, ainda é possível encontrar instituições escolares que apresentam problemas: faltam aspectos básicos para garantir esse acesso e também a permanência e o sucesso desses alunos matriculados em classes comuns.

É necessário um cuidado para que não exista apenas a inserção do aluno com deficiência em classe comum a título de inclusão. De acordo com Prieto (2001) corremos o risco de estes alunos estarem nas escolas, porém não serem parte dela, reforçando assim, sua marginalização e exclusão dentro dos espaços escolares. Caiado (2003), salienta que:

A inclusão do aluno com deficiência no ensino regular é um desafio político que exige organização, produção do conhecimento, reflexão da realidade, nesse sentido, a modalidade de educação especial deve ser construída, conquistada. (p.27)

Constatou-se também que o município de Boa Esperança do Sul ainda carrega uma visão de atendimento clínico aos alunos com necessidades educacionais especiais, sem dar enfoque ao trabalho pedagógico. Esta afirmação foi possível ao verificar que o município não disponibiliza nenhum tipo de profissional da educação para orientar e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas com os docentes e os alunos com deficiência que estão na rede regular de ensino do município e até mesmo falta de espaço físico para a realização dessas práticas, como uma sala de recurso multifuncional.

No município, o ingresso desses alunos aos poucos vem sendo garantido, no entanto é preciso questionar agora como vem sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas no contexto da sala de aula para os alunos com necessidades educacionais especiais em Boa Esperança do Sul, pois para estes alunados devem ser garantido tanto às condições de permanência quanto o sucesso escolar, através do apoio, serviço e recursos da educação especial, visando à eliminação de barreiras existentes para o ensino-aprendizagem.

Por fim, ao final deste ano de 2013 o município informou que está tentando implementar um Centro de Atendimento Educacional Especializado para atender todos os alunos com necessidades educacionais que estão na rede regular de ensino de Boa Esperança do Sul.

Considera-se que a iniciativa de implementar um Centro de AEE no município estudado revela que o trabalho aqui exposto colocou a Educação Especial em pauta neste município, o que será significativamente positivo tanto para o município de Boa Esperança do Sul quanto para os alunos com necessidades educacionais especiais que necessitam de um atendimento educacional especializado que dê suporte ao seu processo de escolarização, garantindo, portanto, não apenas seu ingresso nas classes comuns de ensino, mas também sua permanência e sucesso nesta trajetória.

8. REFERÊNCIAS

ATLAS BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>> Acesso em: 20 out. 2013.

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

_____, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 mai. 2013.

_____, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2007). **Censo Escolar da Educação Básica – 2007**. Retirado em abril 16, 2013 de <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2008a). **Censo Escolar da Educação Básica – 2008**. Retirado em abril 18, 2013 de <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2009). **Censo Escolar da Educação Básica – 2009**. Retirado em abril 18, 2013 de <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2010). **Censo Escolar da Educação Básica – 2010**. Retirado em abril 21, 2013 de <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2011). **Censo Escolar da Educação Básica – 2011**. Retirado em junho 2, 2013 de <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2012). **Censo Escolar da Educação Básica – 2012**. Retirado em junho 2, 2013 de <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-historico> > Acesso em: 30 set. 2013.

_____, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Para entender o Censo Escolar. 1999. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=19969&version=1.0 > Acesso em: 29 abr. 2013.

BOA ESPERANÇA DO SUL. Prefeitura Municipal de Boa Esperança do Sul. 2012. Disponível em: < <http://www.boaesperanca.sp.gov.br/Home/Default.aspx> > Acesso em: 23 mai. 2013.

BOTH, Ivo José. **Municipalização da Educação: uma construção para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental**. Campinas: Papirus, 1997.

BUCCIO, M. I. S.S. **Políticas públicas de educação inclusiva: a implementação em escolas públicas no município de Araucária-PR**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2007 (Dissertação de Mestrado).

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

CAIADO, K. R. M. **Aluno Deficiente Visual na Escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados, 2003.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo**. GT-15: Educação Especial – 2010.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 93-104, 2011.

CORRÊA, N. M. **A construção do processo de municipalização da Educação Especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004**. Campo Grande: UFMS, 2005. (Dissertação de Mestrado).

DUTRA, C. P. A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Educação dos Alunos Surdos. **RVCS D - Revista virtual de cultura surda e diversidade**. 2007. Disponível em: < <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=128> > Acesso em: 27 maio 2013.

FERREIRA, J. R. Políticas Públicas e a Universidade: uma avaliação dos 10 anos da declaração de Salamanca. **In: Inclusão: Intenção e realidade**. OMOTE. S (Org.). Marília: Fundepe, p 11-36, 2004.

FERRARO, A. R. **Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão**. Perspectiva (Florianópolis), Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 111-126, 2004.

FERRARO, A. R. **Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?** Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 34, p. 273-289, 2008.

FERRARO, A. R. **Gênero e alfabetização no Brasil de 1940 a 2000: a história quantitativa da relação.** Didáticas Específicas - Rev. Eletrônica de Invest. Educativa / UAM, v. 1, p. 30-47, 2009.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012a.

FERRARO, A. R. Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012b.

FREITAS, A. C. de; FILHO, P. N; QUEIROZ, A. M. de; ASSED, S; SILVA, F. W. G. de P; Síndrome de Moebius: relato de caso clínico. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**. São Paulo, p. 297-302, set./dez. 2006.

GATTI, B. A.. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 30, n.01, p.12-30, jan./abr. 2004.

GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GRANZIERA, R. G; NETO, K. M. **A Reforma do Estado no contexto da crise fiscal.** UNICAMP: Instituto de Economia, nov. 1997.

HORTÍNCIO, A. P. B; LANDIM, E. R; FEITOSA, M. B. N. F. E. de L; JÚNIOR, C. A. A. Avaliação Ultra-sonográfica da Hidrocefalia Fetal: Associação com Mortalidade Perinatal. **Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 383-389. 2001.

JANNUZZI, P. M. Indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v.36, n. 1, p. 51-72, jan/fev. 2002.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, medidas e aplicações.** Campinas: Allínea/PUC-Campinas. 4 ed. 2009.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: **VI SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, Nova Almeida, n. 6, p. 1-19. Anais do VI Seminário em Educação Especial. 2011.

- LEAL, G. F. Microcefalia primária autossômica recessiva em três famílias pernambucanas: aspectos clínicos e moleculares. **Revista Brasileira Saúde Materno Infantil**. Recife, v. 5, n. 2, abr./jun. 2005.
- MELETTI, S. M. F. Projeto de Pesquisa: **A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar**: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina. 2010.
- MENDES, E. G.; A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 11, n. 33, p. 387- 559. 2006
- MARCOCCIA, P. C. de P. **Interface da educação especial com a educação do campo**: a (in)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo. Pôster apresentado na 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2010. Disponível em: < [http:// www.anped.org.br/reunioes](http://www.anped.org.br/reunioes) > Acesso em: nov. de 2012.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- PRIETO, R. G. **A construção de políticas públicas de educação para todos**. Palestra apresentada para o Curso de Capacitação para Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP, 2001.
- SILVA, R. H. dos R; GAMBOA, S. S. Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumento de análise. In: **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB**, v. 6, n. 2, p. 373 – 402, mai/ago. 2011.
- SEE/SP. Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo. In: **___Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)**. Disponível em: < <http://municipalizacao.edunet.sp.gov.br/> > Acesso em: 20 set. 2013.
- ZWETSCH, P. **Políticas de Educação Especial**: cenas da implementação a partir da voz de gestores municipais de Pelotas/RS. Porto Alegre: PUC-RS, 2011 (Dissertação de Mestrado).

9. APÊNDICE

Banco de dados produzido pelo grupo da UFSCar.

1. Dados da Educação Básica rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012.

- Matrículas de alunos da educação básica por modalidade de ensino;
- Matrículas de alunos da educação básica por etapa de ensino;
- Matrículas de alunos da educação básica por dependência administrativa da escola;
- Matrículas de alunos da educação básica por sexo ;
- Matrículas de alunos da educação básica por cor/ raça;
- Matrículas de alunos por localização diferenciada (terra indígena, área remanescente de quilombo, área de assentamento) da escola;
- Matrículas de alunos na educação indígena ;
- Matrículas de alunos da educação básica por transporte escolar;
- Poder público responsável pelo transporte escolar das matrículas da educação básica;
- Matrículas de alunos da educação básica em sala multisseriadas.

2. Dados da Educação Básica de alunos que vivem na cidade e estudam no campo rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012.

- Matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam no campo por modalidade de ensino;
- Matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam no campo por etapa de ensino;
- Matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam no campo por dependência administrativa da escola;
- Matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam no campo por sexo;
- Matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam no campo por cor/ raça;

Matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam no campo por localização diferenciada (terra indígena, área remanescente de quilombo, área de assentamento) da escola;

Matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam no campo na educação indígena;

Matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam no campo por transporte escolar;

Poder público responsável pelo transporte escolar das matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam no campo;

Matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam no campo em sala multisseriadas.

3. Dados da Educação Básica de alunos que vivem na cidade e estudam na cidade rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012.

Matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam na cidade por modalidade de ensino;

Matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam na cidade por etapa de ensino;

Matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam na cidade por dependência administrativa da escola;

Matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam na cidade por sexo;

Matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam na cidade por cor/ raça;

Matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam na cidade por localização diferenciada (terra indígena, área remanescente de quilombo, área de assentamento) da escola;

Matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam na cidade na educação indígena;

Matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam na cidade por transporte escolar;

Poder público responsável pelo transporte escolar das matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam na cidade;

Matrículas de alunos que vivem na cidade e estudam na cidade em sala multisseriadas.

4. Dados da Educação Básica de alunos que vivem no campo e estudam na cidade rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012.

Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam na cidade por modalidade de ensino;

Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam na cidade por etapa de ensino;

Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam na cidade por dependência administrativa da escola;

Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam na cidade por sexo;

Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam na cidade por cor/ raça;

Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam na cidade por localização diferenciada (terra indígena, área remanescente de quilombo, área de assentamento) da escola;

Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam na cidade na educação indígena;

Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam na cidade por transporte escolar;

Poder público responsável pelo transporte escolar das matrículas de alunos que vivem no campo e estudam na cidade;

Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam na cidade em sala multisseriadas.

5. Dados da Educação Básica de alunos que vivem no campo e estudam no campo rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012.

Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam no campo por modalidade de ensino;

Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam no campo por etapa de ensino;

Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam no campo por dependência administrativa da escola;

Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam no campo por sexo;

Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam no campo por cor/ raça;

Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam no campo por localização diferenciada (terra indígena, área remanescente de quilombo, área de assentamento) da escola;

Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam no campo na educação indígena;

Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam no campo por transporte escolar;

Poder público responsável pelo transporte escolar das matrículas de alunos que vivem no campo e estudam no campo;

Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam no campo em sala multisseriadas.

6. Dados da Educação Básica de alunos com deficiência rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012.

Matrículas de alunos com deficiência da educação básica por modalidade de ensino;

Matrículas de alunos com deficiência da educação básica por etapa de ensino;

Matrículas de alunos com deficiência da educação básica por dependência administrativa da escola;

Matrículas de alunos com deficiência da educação básica por sexo;

Matrículas de alunos com deficiência da educação básica por cor/ raça;

Matrículas de alunos com deficiência por localização diferenciada (terra indígena, área remanescente de quilombo, área de assentamento) da escola; Matrículas de alunos com deficiência na educação indígena; Matrículas de alunos com deficiência da educação básica por transporte escolar; Poder público responsável pelo transporte escolar das matrículas com deficiência da educação básica;

Matrículas de alunos com deficiência da educação básica em sala multisseriadas.

7. Dados da Educação Básica de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam no campo rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012.

Matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam no campo por modalidade de ensino;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam no campo por etapa de ensino;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam no campo por dependência administrativa da escola;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam no campo por sexo;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam no campo por cor/ raça;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam no campo por localização diferenciada (terra indígena, área remanescente de quilombo, área de assentamento) da escola;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam no campo na educação indígena;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam no campo por transporte escolar ;

Poder público responsável pelo transporte escolar das matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam no campo;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam no campo em sala multisseriadas.

8. Dados da Educação Básica de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam na cidade rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012.

Matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam na cidade por modalidade de ensino;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam na cidade por etapa de ensino;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam na cidade por dependência administrativa da escola;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam na cidade por sexo;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam na cidade por cor/ raça;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam na cidade por localização diferenciada (terra indígena, área remanescente de quilombo, área de assentamento) da escola;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam na cidade na educação indígena;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam na cidade por transporte escolar ;

Poder público responsável pelo transporte escolar das matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam na cidade;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem na cidade e estudam na cidade em sala multisseriadas.

9. Dados da Educação Básica de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam na cidade rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012.

Matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam na cidade por modalidade de ensino;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam na cidade por etapa de ensino;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam na cidade por dependência administrativa da escola;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam na cidade por sexo;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam na cidade por cor/ raça;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam na cidade por localização diferenciada (terra indígena, área remanescente de quilombo, área de assentamento) da escola;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam na cidade na educação indígena;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam na cidade por transporte escolar ;

Poder público responsável pelo transporte escolar das matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam na cidade;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam na cidade em sala multisseriadas.

10. Dados da Educação Básica de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam no campo rodados e tabulados referentes ao banco de Matrículas em âmbito nacional de 2007 a 2012.

Matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam no campo por modalidade de ensino;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam no campo por etapa de ensino;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam no campo por dependência administrativa da escola;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam no campo por sexo;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam no campo por cor/ raça;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam no campo por localização diferenciada (terra indígena, área remanescente de quilombo, área de assentamento) da escola;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam no campo na educação indígena;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam no campo por transporte escolar ;

Poder público responsável pelo transporte escolar das matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam no campo;

Matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo e estudam no campo em sala multisseriadas.