

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

VIVIAN SANTOS

**Indicadores educacionais na educação especial em municípios de São Paulo:
análise do banco de matrículas e docentes**



São Carlos-SP
2014

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

VIVIAN SANTOS

**Indicadores educacionais na educação especial em municípios de São Paulo:
análise do banco de matrículas e docentes**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de
Psicologia da Universidade Federal de
São Carlos, para obtenção do título de
licenciado em Educação Especial.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Fabiana Cia

São Carlos-SP
2014

Aos meus pais, pelo carinho e dedicação constantes. Sem o amor e atenção de vocês nada disso teria sido possível.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Fabiana Cia, pelas excelentes orientações, dedicação, ensinamentos, contribuições e, principalmente, paciência.

À minha banca, Profa. Rose e Profa. Katia, por ter aceitado o convite e se disposto a contribuir com este estudo.

Aos membros do Grupo, pelas contribuições e trocas constantes.

Aos meus colegas do Observatório, pela companhia e paciência.

Aos meus amigos queridos, Amanda, Diego e Zorel, pela amizade e parceria durante esses quatro anos. Sem vocês tudo teria sido, definitivamente, mais difícil.

Ao Ailton Barcelos, pela amizade e inúmeros auxílios durante esses quatro anos.

À todos os meus colegas de luta no Movimento Estudantil, que tanto enriqueceram meu modo de ver o mundo.

E, principalmente, ao meu companheiro, Lucas Balog, pela paciência e companheirismo durante esses três, maravilhosos, anos e todos os outros que ainda virão.

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Álvaro de Campos (1928)

RESUMO

SANTOS, V. *Indicadores educacionais na educação especial em municípios de São Paulo: análise do banco de matrículas e docentes*. 2014. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Especial) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

A inserção da Educação Especial nas políticas educacionais é cada vez mais frequente, refletindo, assim, o movimento em prol da inclusão escolar e, conseqüentemente, da estruturação de um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos público-alvo da educação especial (PAEE). O presente estudo integra o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) que visa avaliar, em esfera nacional, o programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), referente ao AEE. Objetivou-se conhecer a situação das matrículas dos alunos PAEE, bem como, da formação dos docentes que atuam nas SRM, nos oito municípios do estado de São Paulo que compõem o ONEESP: Araçatuba, Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Rio Claro, São Carlos e São Paulo. Utilizaram-se os microdados estatísticos disponibilizados pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Peixoto (INEP), o período estudado compreendeu os anos de 2011 e 2012. Para leitura e análise dos dados foi usado o software IBM SPSS Statistics 21. Os resultados demonstraram que o número de alunos PAEE matriculados no ensino regular é cada vez mais otimista, notou-se, inclusive, que é inversamente proporcional à quantidade de matrículas no ensino regular e em ambientes segregados de ensino. Em contrapartida, as matrículas estão concentradas nos anos iniciais do ensino fundamental, de forma que os anos finais e o ensino médio são muito aquém do desejado, demonstrando, com isso, que apesar da política estar assegurando crescente acesso à escola comum, ainda há muito a ser feito para que a permanência também seja garantida. No que tange a proporção de alunos PAEE que frequentam o AEE, esta deixou a desejar, sendo inferior a 50%, na maioria das cidades estudadas, levando ao questionamento se este serviço é suficiente para cumprir a demanda, bem como, as necessidades dos alunos. Quanto ao perfil do alunado estudado, cerca de 60% é do sexo masculino; a cor/raça branca prevaleceu, seguida da parda, preta, amarela e indígenas. Houve destaque na quantidade de matrículas de alunos com deficiência intelectual em todas as cidades estudadas, compondo a maioria da amostra e, além disso, notou-se um silenciamento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, cujos registros são praticamente nulos. Quanto a zona residencial dos alunos, cerca de 94% era da zona urbana, nesse mesmo sentido, a localização das escolas onde há matrículas de alunos PAEE se concentra também na zona urbana, além de que as matrículas em SRM na zona rural é nula na maioria das cidades. Quanto a zona administrativa das escolas, há concentração de matrículas no ensino público, variando entre estadual e municipal. No que tange a formação dos docentes de SRM, verificou-se que em todas as cidades, a grande maioria de professores era do sexo feminino (superior a 85%). Quanto a cor/raça houve predominância de pessoas declaradas como brancas (acima de 70%). No que tange a formação desses professores, os dados demonstraram que houve uma melhoria em sua formação porém esta ainda é insuficiente. Ao mesmo tempo, aponta-se para uma educação que não é a solução para as barreiras encontradas pelos docentes das SRM. De tal forma que é preciso se repensar na formação de tais docentes em pesquisas posteriores

Palavras-chave: indicadores educacionais. Atendimento Educacional Especializado. inclusão escolar.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação dos banco utilizados no estudo	32
Tabela 2 - Número total de matrículas de alunos PAEE por modalidade de ensino	34
Tabela 3 - Variação em pontos percentuais da quantidade de matrículas dos alunos PAEE de acordo com a modalidade de ensino considerando os anos de 2011 e 2012	35
Tabela 4 - Número de matrículas de alunos PAEE no AEE	37
Tabela 5 - Número total de matrículas de alunos PAEE por tipo de NEE	41
Tabela 6 - Número de matrículas de alunos PAEE por sexo	46
Tabela 7 - Número total de matrículas de alunos PAEE por Cor/Raça	48
Tabela 8 - Número total de matrículas de alunos PAEE por nacionalidade	49
Tabela 9 - Número total de matrículas de alunos PAEE por zona de residência	50
Tabela 10 - Número total de matrículas de PAEE por localização da escola	51
Tabela 11 - Número total de matrículas de alunos PAEE por dependência administrativa da escola	53
Tabela 12 - Número total de matrículas de alunos PAEE etapa de ensino	87
Tabela 13 - Quantidade de docentes que lecionam em SRM	59
Tabela 14 - Sexo dos docentes que lecionam em SRM	60
Tabela 15 - Número total de matrículas de docentes que lecionam em SRM por Cor/Raça	62
Tabela 16 - Nacionalidade dos docentes que lecionam em SRM	63
Tabela 17 - Escolaridade dos docentes que lecionam em SRM	64
Tabela 18 - Quantidade de docentes que lecionam em SRM que possuem licenciatura	66
Tabela 19 - Relação dos docentes que lecionam em SRM e suas respectivas formações continuadas	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Associação Brasileira de Superdotados do Rio Grande do Sul	ABDS - RS
Altas Habilidades/Superdotação	AH/SD
Associação de Assistência à Criança Deficiente	AACD
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais	APAE
Atendimento Educacional Especializado	AEE
Centro Nacional de Educação Especial	CENESP
Departamento de Educação Supletiva e Especial	DESE
Educação de Jovens e Adultos	EJA
Fundo das Nações Unidas para a Infância	PNUD
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação	FUNDEB
Índice de Desenvolvimento Humano	IDH
Instituto Benjamin Constant	IBC
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	IBGE
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira	INEP
Instituto Nacional de Surdos	INES
Lei de Diretrizes e Bases da Educação	LDB
Língua Brasileira de Sinais	LIBRAS
Ministério da Educação	MEC
Observatório Nacional de Educação Especial	ONEESP
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	UNESCO
Plano de Desenvolvimento da Educação	PDE
Plano Nacional de Educação	PNE
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusa	PNEE-EI
Pontos percentuais	PP
Produto Interno Bruto	PIB
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento	UNICEF
Público alvo da Educação Especial	PAEE
Salas de Recursos Multifuncionais	SRM
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão	SECADI
Secretaria de Educação Especial	SESPE
Secretaria Nacional de Educação Básica	SENEB
Transtornos Globais do Desenvolvimento	TGD

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Aspectos históricos e políticos da educação especial	11
1.2 Políticas públicas brasileiras e a Inclusão Escolar	17
1.3 O Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais	23
2. OBJETIVOS	30
2.1 Objetivo Geral.....	30
2.2 Objetivos Específicos	30
3. METODOLOGIA	31
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	34
4.1. Matrículas	34
4.2 Docentes	59
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXOS	84
Anexo 1 – Estratégias para a Meta 4 do PNE (2011-2020)	84
APÊNDICES	87
Apêndice 1 – tabela referente ao total de matrículas de alunos PAEE por etapa de ensino	87

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo integra um projeto de pesquisa de nível nacional, denominado Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), cujo foco é avaliar o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)¹, criado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), o qual apoia, desde 2005, a criação e expansão do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tal, o ONEESP busca produzir pesquisas integradas no tocante das políticas e práticas relacionadas à inclusão escolar no Brasil (MENDES; CIA, 2012).

A criação do ONEESP passou a ser realidade a partir da aprovação do projeto “Fomento às ações do PPGEES da UFSCar em redes de cooperação científica sobre educação inclusiva” no Edital PROESP/2009 N° 01/2009 (MENDES; CIA, 2012). Durante a criação do ONEESP aderiram ao projeto 25 pesquisadores de 16 estados brasileiros que representam 22 universidades e 18 programas de pós-graduação. Atualmente, o ONEESP está em seu terceiro ano, sendo que permanecem integrando a equipe cerca de 200 pesquisadores proveniente de 17 estados, representando, ao todo, cerca de 25 universidades.

Quanto à organização deste estudo, na introdução abordam-se três tópicos. No primeiro tópico, intitulado “**Aspectos históricos e políticos da educação especial**”, discorre-se, brevemente, sobre a história da educação especial no mundo, focalizando o atual modelo de inclusão escolar e, em seguida, realiza-se um panorama do histórico da educação especial no Brasil, com foco nos aspectos políticos relacionados à área; no segundo tópico, “**Políticas públicas brasileiras e a Inclusão Escolar**”, apresenta-se uma revisão das legislações com foco nos aspectos educacionais relacionados às pessoas público-alvo da educação especial², a partir da Constituição Federal de 1988 até o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, aprovado em junho de 2014. No terceiro tópico, “**O Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais**”, tem-se a descrição do serviço de AEE, das SRM, bem como, das exigências e funções dos professores que lecionam no AEE. Ainda no

¹ Será feito uso do termo “Salas de Recursos Multifuncionais – SRM” pois este é o previsto pela Política Nacional de Educação Inclusiva. Porém, compreende-se que em determinados contextos utiliza-se outros termos, como, por exemplo, “salas de recursos” ou “salas multimeios”.

² Segundo o Decreto 7.611/11, de 17 de novembro de 2011, “considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, art. 1º). Portanto, referir-se-á neste estudo a essa população como *público-alvo da educação especial - PAEE*.

terceiro tópico, há a justificativa da presente pesquisa e uma revisão de literatura sobre estudos semelhantes.

Após a introdução, têm-se os objetivos geral e específicos e, em sequência, a metodologia. Posteriormente, apresentam-se os resultados juntamente com a discussão, os quais são divididos em dois tópicos: “**matrículas**”, em que são apresentados e discutidos os dados referentes às matrículas dos alunos PAEE na classe regular e no AEE; e, “**docentes**”, cujos resultados e discussão têm como foco a formação dos professores de SRM. Por fim, nas considerações finais realiza-se o fechamento do estudo, apresentam-se as contribuições para a área e propõem-se estudos futuros.

1.1 Aspectos históricos e políticos da educação especial

A ideia de deficiência, até a metade do século XVIII, foi assiduamente ligada ao ocultismo e ao misticismo, isto se deu devido à falta de conhecimento científico sobre o tema (MAZZOTTA, 2005).

Na Idade Média, até a difusão do cristianismo na Europa, era comum matar ou abandonar crianças com deficiência, devido ao ideal de perfeição do corpo. Com a chegada do cristianismo, a pessoa com deficiência passou a ser vista como alguém que possuía alma, de forma que passou a ser tolerada pela sociedade, passando de “coisa” para “pessoa”. Cabe ressaltar que isto não significava, em nenhuma instância, igualdade social ou política (PESSOTTI, 1984). Pelo contrário, havia um consenso social de que a deficiência tornava a pessoa inválida, fazendo com que a sociedade se omitisse quanto à criação de serviços voltados para este público (MAZZOTTA, 2005).

Foi somente a partir do século XVI que a história da Educação Especial se iniciou, em uma sociedade cuja educação formal era um direito de uma pequena parcela privilegiada da população (MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2006). Este período consistiu em uma fase de segregação das pessoas com deficiência, pois o “[...] cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes” (MENDES, 2006, p. 387).

No século XIX, a educação das pessoas com deficiência passou a ser realizada em classes especiais dentro de escolas comuns. Com isso, lentamente, as pessoas com deficiência foram conquistando seu direito à educação, a passo de que houve aumento das oportunidades educacionais para a população como um todo (MENDES, 2006).

Na metade do século XX, houve crescimento da população de pessoas com deficiência devido aos amputados de guerra, contudo, a segregação permaneceu baseada no pressuposto de que os indivíduos com deficiência “[...] seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados” (MENDES, 2006, p. 387-388). Isso fez com que a educação especial continuasse sendo realizada em um local paralelo ao da educação regular.

Foi a partir da luta pelos direitos humanos, realizada intensamente a partir da década de 1960, que houve o surgimento da proposta de unificação da educação especial com a educação regular. Além disso, surgiram argumentos racionais e científicos que defendiam que a colocação das pessoas com deficiência na escola regular beneficiaria tanto os próprios indivíduos com deficiência, quanto seus colegas sem deficiência. Ao mesmo tempo, o ponto crucial que influenciou a mudança de pensamento foi à crise do petróleo, pois os ambientes segregados de ensino demandavam uma quantidade maior de recursos, sendo assim, a partir da década de 1960, foi adotada a ideologia da integração (MENDES, 2006).

A integração baseava-se na ideia de que o aluno precisa se adaptar a escola. Muitas críticas surgiram a este conceito, principalmente porque a:

[...] passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometia a integração escolar (MENDES, 2006, p. 391).

Em contraponto a integração, teve início a difusão da inclusão escolar a qual ressalta a obrigação dos sistemas educacionais de se adaptarem as necessidades dos alunos e não o contrário (ALVES, 2008). Implicando, desta forma, em uma ação interdisciplinar cujo principal fundamento é a “[...] convivência respeitosa de uns com os outros.” (MAZZOTTA, 2010, p. 82). Além disso, a inclusão é “[...] um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino” (JANNUZZI, 2006, p. 187).

O termo inclusão surgiu nos Estados Unidos, devido às mudanças educacionais que ocorreram no país neste período e à força que ganhou lá, passando a ser difundido pela mídia na década de 1990 (MENDES, 2006).

Nesse mesmo sentido, foi na década de 1980 que ocorreu nos Estados Unidos a criação de dois movimentos voltados à discussão do formato da inclusão, ou seja, se esta seria pautada nos princípios da “Educação Inclusiva” ou da “Inclusão Total”. A Educação Inclusiva considera que o melhor local para realizar a educação de pessoas com deficiência é na classe regular, considerando a utilização de ambientes diferenciados e serviços de suportes (MENDES, 2006). Já a Inclusão Total, dentre outras coisas, desconsidera a existência de instituições especializadas em educação especial e defende que todo seu respectivo alunado, independentemente do tipo ou grau da necessidade especial, deve ser colocado na rede regular mais próxima da residência do indivíduo (MENDES, 2006). Este embate permanece até hoje em todo o mundo, havendo defensores de ambos os posicionamentos.

No que diz respeito aos marcos históricos da inclusão escolar, tem-se primeiramente, em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, pela UNESCO³, pelo UNICEF⁴ e pelo PNUD⁵. Cujos debates:

[...] estimularam o consenso sobre a necessidade de concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990). (MENDES, 2006, p. 295).

Em seguida, tem-se, em 1994, a elaboração da Declaração de Salamanca na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. Essa declaração foi responsável por difundir a filosofia da inclusão, fazendo com que esta passasse a ser discutida amplamente em todo o mundo.

No Brasil, começou a existir, no século XIX, iniciativas isoladas que deram início à organização de serviços voltados às pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006; MENDES, 2006). Nesse período, já havia certa estabilização do poder imperial, algum crescimento econômico e influência das ideias trazidas, principalmente, da França.

Sendo assim, em 1835, houve o primeiro projeto de lei relacionado a educação especial (JANNUZZI, 2006). Neste, propunha-se a “[...] criação do cargo de professor

³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁴ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

⁵ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos” (JANNUZZI, 2006, p. 10). Porém, o projeto foi arquivado, voltando a existir, somente em 1854, iniciativas voltadas a área.

No dia 12 de setembro de 1854, foi fundado, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, cujo nome foi substituído, em 24 de janeiro de 1891, por Instituto Benjamin Constant (IBC), homenageando um ex-diretor de destaque e professor de matemática chamado Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Três anos depois foi fundado, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, cujo nome foi alterado, em 1957, para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Apesar da criação de ambos os Institutos nesse período o número de pessoas com deficiência atingidas era ínfimo, em 1872, havia 15.848 cegos e 11.595 surdos, sendo que destes apenas 35 cegos e 17 surdos eram atendidos pelo IBC e pelo INES, respectivamente (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006).

No que diz respeito às pessoas com deficiência intelectual, foi Hospital Estadual de Salvador⁶, na Bahia, que iniciou o atendimento a este público, em 1874, ainda no Segundo Império. Todavia, faltam informações para definir o gênero deste atendimento, podendo não ser, necessariamente, educacional (MAZZOTTA, 2005).

O aumento no número de instituições voltadas a pessoas com deficiência, ocorreu após 1920, sendo este localizado, principalmente, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Amazonas, Bahia e Rio Grande do Sul. Além disso, essas instituições eram voltadas, em grande maioria, para pessoas com deficiência intelectual (JANNUZZI, 2006).

A partir de 1930, houve início da organização da sociedade civil em associações dedicadas ao atendimento de pessoas com deficiência. Tal organização refletiu diretamente no aumento das instituições neste período (JANNUZZI, 2006). Assim, foi justamente no início do século XX que diversas instituições, atualmente de renome, foram fundadas. Dentre elas, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil⁷, em 1946; a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, em 1948; a Associação de Assistência à Criança Defeituosa⁸ (AACD), em 1950; a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, em 1952; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de

⁶ Atual Hospital Juliano Moreira.

⁷ Atual Fundação Dorina Nowill para Cegos.

⁸ Atual Associação de Assistência à Criança Deficiente.

Janeiro, em 1954; e a APAE de São Paulo, em 1961 (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006).

No âmbito de escolas comuns que realizavam algum tipo atendimento escolar especial, mantidas pelo poder público, havia, até 1950, 54 estabelecimentos de ensino regular. Destes, 40 forneciam atendimento apenas para alunos com deficiência intelectual e, o restante, também contemplava as demais deficiências (MAZZOTTA, 2005).

As iniciativas oficiais a respeito das pessoas com deficiência passaram a ser realizadas, em âmbito nacional, com a criação de Campanhas (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2005). Jannuzzi (2006) destaca que havia diversas críticas quanto a esta maneira de ampliar a educação para um determinado público. Além de que eram:

uma forma conveniente de o governo baratear sua atuação, uma vez que aceitava voluntariado, verba vinda de donativos nacionais e estrangeiros ou de serviços prestados pela própria campanha, o que poderia amortecer os gastos públicos com o setor, sem que se pudesse afirmar completa ausência de seu envolvimento (JANNUZZI, 2006, p. 90).

Ao todo foram realizadas três campanhas: a primeira, denominada Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, elaborada em 1957 e desativada alguns anos depois devido à supressão orçamentária; a segunda, elaborada em 1958 e intitulada, durante um ano e meio, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão e, posteriormente, Campanha Nacional de Educação de Cegos; a terceira, criada em 1960, nomeada Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006). A escolha das deficiências visual e auditiva se deu, provavelmente, pois ambas já eram amparadas legalmente desde a criação do IBC e do INES. Quanto à deficiência intelectual, esta era a mais contemplada em termos de número de instituições, principalmente filantrópicas e com força política (JANNUZZI, 2006).

As campanhas visavam promover a educação e assistência de seus respectivos público-alvo, elas também possuíam uma diretoria e participavam de ações que diziam respeito à educação especial (MAZZOTTA, 2005). Jannuzzi (2006), por sua vez, destaca que as Campanhas, possivelmente, foram responsáveis por chamar a atenção para a questão da educação especial e também, tímida e precariamente, abriram espaço

para que o governo criasse o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, por meio de uma das ações do Grupo de Tarefa de Educação Especial, criado, por sua vez, pelas Campanhas (MAZZOTTA, 2005). O CENESP foi o primeiro órgão criado no Brasil voltado à educação especial, seu objetivo era a:

[...] definição de metas governamentais específicas para ela, oficializando, parecendo prometer assim em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade [...] (JANNUZZI, 2006, p. 137).

Em termos administrativos, o órgão nasceu forte, tendo suas atividades subordinadas à Secretaria Geral do MEC (JANNUZZI, 2006). Porém, em 1981, com a elaboração do novo Regimento Interno⁹, ele passou a ser subordinado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, perdendo, desta forma, autonomia financeira e administrativa. Em 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), tornando o órgão mais diretamente ligado ao MEC, bem como, propiciando outra série de vantagens, dentre as quais se destacam:

[...] mobilidade institucional junto às fontes de decisão do Executivo, maior negociação com as secretarias de educação das unidades federadas e uma capacidade mais ampla de articulação com outros órgãos públicos e privados (JANNUZZI, 2006, p. 146).

A SESPE, por sua vez, foi extinta em 1990, quando suas atribuições foram passadas para o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Dois anos depois, há mais uma reorganização dos Ministérios e volta a existir a Secretaria de Educação Especial (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2006). Atualmente, as atividades referentes à educação especial, bem como, a política de inclusão escolar estão sob responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Cabe ressaltar que tais mudanças são reflexos diretos de embates políticos e tem consequências na infraestrutura¹⁰, na estrutura¹¹ e na superestrutura¹² (MARX, 2007).

⁹ Portaria nº 696 de 15 de dezembro de 1981, do ministro do MEC Rubem Ludwig.

¹⁰ Organização econômica: o que você produz, como você produz e quanto você produz.

¹¹ Organização social: para quem você produz.

¹² Filosofia, leis, julgamento de valor, ou seja, a ideologia.

Além disso, Jannuzzi (2006) destaca que na organização pública brasileira é comum haver tais oscilações administrativas.

1.2 Políticas públicas brasileiras e a Inclusão Escolar

Em termos de políticas públicas brasileiras, são diversas as que contemplam a educação especial. Abordando temas variados, como a organização da educação especial, a definição do público-alvo, a forma de atendimento, dentre outros. Considerar-se-ão, neste tópico, as principais políticas em relação à temática das pessoas PAEE, focalizando a questão da inclusão escolar e do AEE.

A primeira política pública determinante para a educação especial consiste na Constituição Federal de 1988. A qual, segundo Kassir (2012), efetivou o entendimento da educação como um Direito Social, bem como definiu a educação como direito de todos e determinou como dever do Estado a promoção de AEE para “[...] portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Cabe destacar que a Constituição limitava o AEE às pessoas com deficiência (BUENO; MELETTI, 2012).

No ano seguinte, houve a promulgação da Lei nº 7.853/89, a qual dispõe sobre o apoio à integração social das pessoas com deficiência, tratando de questões referentes às áreas da educação, saúde, recursos humanos e edificações e definindo como crime: a recusa, suspensão, procrastinação, cancelamento “[...] ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (BRASIL, 1989), bem como, a oposição quanto ao acesso de alguém a qualquer cargo público, sem justa causa, devido a razões derivadas de sua deficiência; a negação, sem justa causa, de emprego por razões derivadas da deficiência desta pessoa; a negação, o retardamento ou o aumento na dificuldade da internação ou a não realização da assistência médico-hospitalar e ambulatorial às pessoas com deficiência; o não cumprimento, retardamento ou frustração, sem justa causa, da execução “[...] de ordem judicial expedida na ação civil[...]” (BRASIL, 1989) para a pessoa com deficiência, dentre outras coisas de extrema importância para a garantia da integração social das pessoas com deficiência.

Logo em seguida, em 1990, instaurou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei, nº 8.069/90), o qual reforça em seu Art. 55º que “[...] os pais ou responsáveis têm

a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Nesse mesmo período, teve início o processo de disseminação de uma proposta de Educação Inclusiva no Brasil, a qual foi consequência de três aspectos: 1) a organização de associações de pais e profissionais para pessoas com deficiência e também dos movimentos das próprias pessoas com deficiência; 2) a modificação de proposições e ações em relação às pessoas com deficiência ocorridas pelo mundo; e 3) a elaboração de acordos internacionais em relação às pessoas com deficiência, os quais foram aceitos e ratificados pelo Brasil (KASSAR, 2012).

Em 1994, foi instaurada a Política Nacional de Educação Especial, a qual realizava um movimento contrário à inclusão escolar, pois orientava o processo de “integração instrucional”, em que o acesso às classes comuns do ensino regular deveria ocorrer para aqueles que possuíssem condições para acompanhar e realizar as atividades destinadas ao ensino regular, no mesmo ritmo dos alunos sem deficiência.

Em contraponto, em 1996 se instaurou outra lei determinante para a educação especial, a Lei 9.394/96 ou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nela, dentre outras coisas, reassegura-se a educação como direito de todos, se define a educação especial como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996), bem como, se prevê “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Bueno e Meletti (2012) destacam que a principal modificação da LDB em relação à Constituição Federal de 1988 consistiu na mudança do público atendido pela educação especial, ou seja, há a utilização dos termos “educandos com necessidades especiais” no inciso III do Art. 4º e “educandos portadores de necessidades especiais” no Art. 58º, logo, diferentemente da Constituição de 88, a qual restringe o público-alvo às pessoas com deficiência.

Porém, apesar de haver a ampliação da população atendida, ao ler atentamente o Capítulo V, o qual se refere à Educação Especial, nota-se que o termo “necessidades especiais” foi utilizado como sinônimo do termo “deficiência” (BUENO; MELETTI, 2012). Com exceção do Inciso II do Art. 59º, em que se tem a referência quanto à

possibilidade de aceleração escolar para pessoas com altas habilidades/superdotação. Há ainda a reiteração de que AEE deve ser ministrado *preferencialmente* na rede regular de ensino, o que dá margem à criação de serviços segregados de ensino (MAZZOTTA, 2005; BUENO; MELETTI, 2012).

Três anos depois, houve a promulgação do Decreto nº 3.298/99 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispondo sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual consiste em um “conjunto de orientações normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.” (BRASIL, 1999). Além disso, este decreto trás a definição das deficiências: física, auditiva, visual, intelectual e múltipla, bem como, define a educação especial como sendo uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidade de ensino, havendo uma ênfase da atuação da educação especial de forma complementar ao ensino regular (BRASIL, 1999).

No tocante das políticas públicas brasileiras, foi somente após o ano 2000 que a educação especial passou a receber “[...] tratamento no campo da legislação e política educacional que nos permite afirmar a existência de um movimento na direção de lhe atribuir significado diferenciado do dos anos anteriores” (PRIETO, 2010, p. 61), sendo que é cada vez mais frequente a inserção da educação especial nas políticas educacionais. Esse fato está diretamente relacionado com o movimento em prol da inclusão escolar e, conseqüentemente, da estruturação de um serviço de AEE.

Em 2001, houve duas políticas públicas voltadas à educação, cujos conteúdos relacionam-se com o tema em questão. A primeira, consistiu na Lei nº 10.172/01, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE, cujo Capítulo 8 diz respeito, especificamente, à educação especial, trazendo a situação da educação especial no Brasil naquele período, bem como, diretrizes, objetivos e metas para a área. Em diversas outras partes do texto, faz-se referência à educação especial, além de que, há a clara defesa da inclusão escolar, quando se afirma que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir é a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001a).

Em setembro de 2001, publicou-se a Resolução CNE/CEB Nº 2/01, a qual instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta

prevê, dentre outras coisas, que o atendimento escolar aos alunos PAEE deve ter início na educação infantil, assegurando o direito ao AEE.

No que diz respeito o AEE, no seu Art. 2º, define-se que os sistemas de ensino “[...] devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2001b), tornando o AEE complementar e suplementar à escolarização regular. Em contraponto, apesar do Art. 7º determinar que o atendimento aos alunos PAEE “[...] deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.” (BRASIL, 2001b), o Art. 9º dá margem para a criação de classes especiais e o Art. 10º, por sua vez, para o atendimento em escolas especiais.

Em 2007, houve a publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual, segundo Saviani (2007, p. 1232), “[...] teve recepção favorável pela opinião pública e contou com ampla divulgação na imprensa [...]”. Segundo o mesmo autor, o principal motivo dessa recepção consiste no fato de que o PDE se propõe a enfrentar a falta de qualidade do ensino, priorizando a educação básica, apontando ainda que o plano vai além, trazendo “[...] 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades” (SAVIANI, 2007, p. 1232). Há, porém, críticas em relação à falta de mecanismos de fiscalização, o que dá margem para a manipulação dos dados por parte dos municípios, a fim de receber recursos sem realizar mudanças reais na qualidade do ensino público (SAVIANI, 2007).

Das 30 ações descritas no PDE, três são voltadas para a Educação Especial, a primeira refere-se à implantação das SRM, as quais deveriam ser equipadas com computadores, DVDs, televisão e materiais didáticos; a segunda ação é denominada “Olhar Brasil” e constitui-se como um “[...] programa desenvolvido conjuntamente pelos ministérios da educação e da saúde para identificar os alunos com problemas de visão e distribuir óculos gratuitamente.” (SAVIANI, 2007, p. 1237). Por fim, a terceira ação, refere-se ao “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social”, este foca pessoas de zero a 18 anos e se refere ao acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência na escola de

alunos com deficiência que são beneficiadas pelo benefício de prestação continuada da assistência social (SAVIANI, 2007).

Ainda em 2007, promulgou-se, no dia 13 de Novembro, o Decreto Nº 6.253/07, o qual dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Trazendo, principalmente, informações a respeito de sua operacionalização, tópico este em que é contemplado o AEE no Art. 9º.

Esta inclusão se deu a partir da colocação de que os alunos PAEE terão direito a receber, a partir do dia primeiro de janeiro de 2010, duas vezes o valor do FUNDEB caso estejam matriculados tanto no AEE quanto na escola regular, havendo ainda a regulamentação, neste e no Art. 14, dos locais em que pode ocorrer o AEE (BRASIL, 2007).

A inserção deste tópico se deu com o Decreto Nº 6.571/08 de 2008¹³. Precursor ao dispor sobre o AEE enquanto serviço que deve ocorrer concomitante com a educação regular. Nele estão previstos os objetivos do Atendimento, havendo referência ao fato de que sua realização deve se dar no espaço das SRM, as quais também são descritas no mesmo texto (BRASIL, 2008a).

O decreto supracitado foi de extrema importância para a concretização da inclusão escolar no Brasil, sendo que sofreu grande influência da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusa - PNEE-EI (2008), a qual possui diferentes diretrizes para fundamentar uma política pública que seja direcionada para a inclusão escolar, ao defender que seja realizada a matrícula dos alunos PAAE exclusivamente na classe regular das escolas regulares, tendo como complementar e suplementar o AEE, excluindo assim os serviços segregados.

Para tal, realiza-se no documento uma retomada dos marcos históricos e normativos da educação especial, a situação da matrícula dos alunos PAAE na rede regular de ensino, os objetivos da Política em questão, bem como, descreve-se o alunado atendido e as diretrizes em si, as quais tratam da função do AEE, de seu papel na educação infantil e de sua forma de organização em todos os níveis de ensino, incluindo a educação indígena, do campo e quilombola (BRASIL, 2008b).

¹³ Atualmente este decreto foi substituído pelo Decreto 7.611/11.

Diversos autores questionam a política, apontando limitações e problemáticas relacionadas a esta. Não é objetivo deste estudo discorrer sobre, cabendo apenas considerar que ela foi primordial para a difundir a atual política de inclusão escolar. Pois foi somente após a publicação da PNEE-EI que se tornou, cada vez mais frequente, a inserção da educação especial nas políticas educacionais.

Como exemplo de tais políticas, tem-se a Resolução No. 4 CNE/CEB/09 de outubro de 2009 que instituiu as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica. Nesta tem-se a função do AEE, o local em que a Educação Especial deve ser realizada, o local em que o AEE deve ser realizado, as colocações a respeito do AEE em ambiente hospitalar, retoma-se a questão da dupla contabilização do FUNDEB, enfatizando que para que isso ocorra o aluno deve estar necessariamente matriculado na classe regular da rede pública de ensino regular. A Resolução também discorre sobre a elaboração e a execução do plano do AEE, especificando o que deve conter no Projeto Político Pedagógico da escola e, por fim, aponta sobre a formação do professor para o AEE e suas respectivas atribuições (BRASIL, 2009).

Há também a Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 09/2010, promulgada em 09 de abril de 2010 que, por sua vez, trás orientações para a Organização de Centros de AEE. Nesta há a discriminação dos pontos pautados em legislações que regulamentam o AEE; a especificação da função e das atribuições dos centros de AEE e também a especificação das atribuições do professor do AEE e a exemplificação do modelo do Projeto Político Pedagógico, contemplando todos os temas necessários, estando dentre esses, a articulação do Centro de AEE com a escola regular, a organização do AEE no Centro de AEE, a infraestrutura e acessibilidade dos Centros de AEE e a forma de avaliação do AEE (BRASIL, 2010a).

Em 2011, promulgou-se, em 17 de novembro de 2011, o Decreto 7.611/11, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e outras providências. Nele são descritas as obrigações do Estado com a Educação Especial; é definido o AEE, seus objetivos e quem pode oferecê-lo. Além disso, também é retomado o FUNDEB dobrado para o aluno matriculado no AEE e é descrito a finalidade do apoio técnico e financeiro da União para o AEE; definem-se ainda as SRM (BRASIL, 2011).

Em 2010, foi elaborado o Projeto de Lei nº 8.035/2010. Este trata da aprovação do PNE para o decênio 2011-2020 e foi transformado, pela Mesa Diretora da Câmara

dos Deputados, na Lei Ordinária 13.005/14¹⁴. A lei traz as informações referentes ao Plano, contendo suas metas, na íntegra, em anexo.

A temática da educação especial perpassa diversas metas, o que representa uma conquista. Além disso, tem-se a meta quatro, a qual se refere, especificamente, a educação especial e consiste em: “Universalizar, para a população de quatro a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.”, sendo que para a concretização desta meta são propostas 19 estratégias (BRASIL, 2014a).

Barreto e Reis (2011) defendem que o fato do PNE contemplar na meta quatro a educação inclusiva significa que há a necessidade de se realizar iniciativas e investir nesta modalidade de ensino. As autoras destacam que um discurso político preocupado com o tema não é suficiente para “as desigualdades sociais exacerbadas pelo processo histórico de exclusão social gestado e consolidado pelo sistema capitalista até então por nós conhecido.” (BARRETO; REIS, 2011, p. 28). Ao mesmo tempo, as autoras apontam a necessidade da sociedade civil se articular a fim de pensar de forma coletiva propostas que possibilitem uma educação com princípios democráticos e inclusivos.

É necessário, com a aprovação deste PNE, que haja intensa militância por parte dos profissionais da educação especial, visando alcançar o que é proposto pelo documento.

1.3 O Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais

São diversas as políticas públicas que discorrem sobre o AEE, colocando que é dever dos sistemas de ensino garantir acesso ao ensino regular e ao AEE aos alunos PAEE (BRASIL, 2010a, 2010b).

Uma das formas encontradas para proporcionar esse atendimento ao aluno consiste na dupla contabilização do FUNDEB para os alunos que frequentaram a escola regular e, em contraturno, o AEE (BRASIL, 2008a, 2008b, 2010a, 2011). Nesse sentido, o AEE é definido como um conjunto de recursos pedagógicos, atividades e acessibilidade organizadas institucionalmente, tendo como objetivo complementar e

¹⁴ Essas informações foram extraídas da ficha de tramitação do Projeto, a qual está disponível no site da câmara dos deputados e pode ser acessado livremente. Link: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>.

suplementar a escolarização do alunado da educação especial que está matriculado no ensino regular (BRASIL, 2008a, 2009, 2010a, 2011). Devendo ser ofertado em SRM ou em Centros de AEE (BRASIL, 2008b, 2010a, 2011).

Além disso, o AEE deve estar integrado na proposta pedagógica da escola, bem como, envolver a família e estar em concordância com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008a, 2008b, 2011). Para tal, ele deve ser contemplado no Projeto Político Pedagógico da escola deve institucionalizar o AEE, prevendo a:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009).

Quanto as SRM, essas consistem em ambientes possuidores de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos e mobiliários voltados para a oferta do AEE (BRASIL, 2008a, 2010b, 2011), tais recursos:

[...] auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (BRASIL, 2010b).

Sendo que sua implantação se deu pela Secretaria de Educação Especial do MEC, por meio do Programa de Implantação de SRM instituído pela Portaria Ministerial nº 13 de 2007, integrando o PDE (BRASIL, 2010b). A implantação das SRM é de responsabilidade dos gestores dos sistemas de ensino, cabendo a eles definir a(s) escola(s) a ser(em) contemplada(s) de acordo com a demanda e seguindo determinados critérios estabelecidos pelo MEC como, por exemplo, ter disponibilidade de espaço físico e professor que possa atuar neste ambiente (BRASIL, 2010b). No que

tange os equipamentos, o Programa prevê dois tipos de salas de recursos, as quais possuem uma listagem de mobiliário e recursos específicos.

O funcionamento das SRM deve ser efetivo, havendo oferta de AEE para alunos PAEE devidamente cadastrados no Censo Escolar/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), sendo que é com base no Censo que o MEC realiza o planejamento da expansão do Programa e também realiza novas ações nas SRM já em funcionamento.

Essas ações consistem em: atualização de itens; conversão de itens da sala tipo II para a tipo I; apoio complementar por meio do Programa Escola Acessível e do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; visita técnica e informativos por meio da distribuição da Revista Inclusão e demais publicações pedagógicas do MEC (BRASIL, 2010b).

Segundo a legislação, o professor que atua no AEE deve ter formação inicial em licenciatura e formação específica em Educação Especial (BRASIL, 2008b, 2009). As suas funções, incidem em:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; e o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.
2. Implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola.
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que este vivencia no ensino regular, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo.
4. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares.
5. Orientar os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.
6. Desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais –Libras; ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos com deficiência auditiva ou surdez; ensino da Informática acessível; ensino do sistema Braille; ensino do uso do soroban, ensino das técnicas para a orientação e mobilidade; ensino da

Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA; ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA; atividades de vida autônoma e social; atividades de enriquecimento curricular para as altas”(BRASIL, 2010b, p. 4-5).

Abaixo, seguem algumas pesquisas relacionadas à temática das SRM. Veltrone (2011) realizou grupos focais com, ao todo, 67 profissionais da educação (professores de educação especial, coordenadores da educação especial, pedagogos, psicólogos, professores da classe regular etc.) com o objetivo de conhecer a opinião desses em relação aos objetivos do AEE para o aluno com deficiência intelectual e pode inferir, dentre os diferentes objetivos encontrados que “parece que ainda o atendimento educacional do aluno é visto como responsabilidade do profissional especializado” (VELTRONE, 2011, p. 8).

Esse resultado procura demonstrar uma limitação, a qual consiste no fato de que a legislação, apesar de focar o professor especialista, não considera o professor da classe regular e, com isso, mesmo colocando em suas publicações informações voltadas ao professor do ensino regular, essas são limitadas e pouco se discute do trabalho colaborativo, podendo contribuir assim para a criação de uma barreira atitudinal do professor regular em relação ao aluno do AEE. Sendo que é “[...] relevante que o professor de classe regular também assuma um papel ativo, para que possa trabalhar junto com o profissional especializado.” (VELTRONE, 2011, p. 8).

Nesse sentido, o professor especializado, ou seja, o professor da SRM deve ter uma formação adequada em Educação Especial a fim de colaborar verdadeiramente com o professor da classe regular. Mas afinal, qual é a formação dos docentes que atuam nas SRM? Pretende-se esclarecer essa questão no decorrer deste estudo a partir da análise dos microdados estatístico-educacionais do Censo Escolar/INEP relacionados à formação do professor que atua no AEE, referentes aos municípios do estado de São Paulo que compõe o ONEESP, considerando os anos de 2011 e 2012.

Outro eixo dos microdados que se pretende discutir nesse estudo é o da “matrícula”, o qual é de extrema importância para demonstrar a situação real em relação às matrículas na classe regular e no AEE dos alunos PAEE e, com isso, embasar futuros estudos relacionados ao tema.

Quanto as publicações relacionada ao tema, Pasian et al. (2013) buscaram discutir a produção científica nacional referente a artigos publicados cuja temática

enfoca o AEE, para tal utilizou-se as bases de dados SciELO e LILACS e os seguintes descritores: “sala de recursos multifuncional”, “sala de integração”, “sala de recursos”, “sala de apoio” e “sala de apoio pedagógico”, sem restrição de período. Após a verificação do conteúdo dos artigos encontrados, selecionou-se, somando ambas as bases, 46 artigos. Apesar deste ser um número considerável de publicações, faz-se necessário mais estudos que focalizem o AEE para que seja possível conhecer mais a fundo a realidade dos sistemas escolares, suas lacunas e avanços.

É com base nessa premissa que surgiu a proposta do ONEESP e, dentro dela, do presente estudo que, por sua vez, tem por objetivo geral verificar, nos municípios do estado de São Paulo que compõem o ONEESP, a situação do AEE, segundo os microdados estatístico educacionais/INEP dos anos de 2011 e 2012.

Com relação às publicações semelhantes à proposta do presente estudo, realizou-se uma busca nos seguintes bancos: “Banco de Periódicos da CAPES” e “Banco de Teses da CAPES”, sem restrição de período e com os descritores “educação especial” e “microdados” combinados. Para a seleção dos estudos, efetuou-se a leitura dos títulos e resumos e, quando as pesquisas se relacionavam, esta foi lida na íntegra e incluída nessa revisão.

A busca no primeiro banco supracitado resultou em apenas um resultado, o qual era pertinente. O estudo analisa os índices de rendimento acadêmico e frequência nas avaliações de larga escala dos alunos PAEE que estavam incluídos na educação regular, datando o ano de 2007, no município de Londrina. Os microdados utilizados foram referentes ao ENEM (2007) e a Prova Brasil (2007). As variáveis estudadas consistiram em: tipo de necessidade educacional especial, sexo, cor, raça, idade, frequência e desempenho na prova. Quanto aos resultados, pode-se perceber que os alunos PAEE têm participação mínima nas provas de larga escala, demonstrando que há grande diferença entre o discurso e a prática relacionada à inclusão (SILVA; MELETTI, 2007).

No Banco de Teses da CAPES, enfrentou-se a limitação de que o banco está restringindo as publicações referentes aos anos de 2011 e 2012 devido a uma reestruturação do sistema. A busca resultou em 52 registros, dos quais cinco eram semelhantes à proposta do presente estudo, que serão discutidos abaixo.

Souza (2012), em sua dissertação, objetivou realizar o mapeamento e a análise dos indicadores educacionais de matrícula de alunos com deficiência que viviam, no

estado do Paraná, na zona rural. Para isso ela utilizou microdados estatístico-educacionais do Censo Escolar, com recorte histórico de 2007 a 2010. Seus dados demonstraram intenso preconceito e silenciamento sobre a relação educação no campo e educação especial.

Carvalho (2012) objetivou conhecer aspectos referentes à matrícula dos alunos com deficiência no ensino médio. Para tal, ela interpretou, a partir da década de 1990, textos normativos que tratam sobre educação especial e ensino médio, considerando o âmbito nacional e do estado do Paraná e também analisou os microdados estatístico-educacionais do Censo Escolar, considerando o período de 2007-2009. A autora observou que existem mascaras de uma tardia democratização no ensino médio, a qual está presente até hoje no que tange a conceituação e concepção dessa etapa de ensino. Além disso, quanto aos microdados, vislumbrou-se grande número de evasão de alunos com deficiência quando se considera o ensino fundamental e médio, principalmente em relação aos anos iniciais do ensino fundamental.

Gonçalves (2012) objetivou identificar e analisar os microdados estático-educacionais do Censo Escolar/INEP referente às matrículas dos alunos com deficiência que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O recorte histórico foi de 2007 a 2010 e a abrangência do estudo foi nacional, sendo que a autora considerou os estados separadamente. Quanto aos resultados, houve alto índice de matrículas nas séries iniciais da EJA; havendo concentração dos alunos com deficiência física e intelectual em ambientes segregados e alto percentual alto de matrículas de alunos deficiência intelectual na EJA; no que tange a dependência administrativa, houve concentração em instâncias municipais da EJA regular e centralização na esfera privada da EJA especial. Por fim, houve verificação de crescimento do número de alunos com deficiência matriculados na EJA, demonstrando vinculação desta modalidade à Educação Especial.

Martins (2012), por sua vez, buscou conhecer e analisar o impacto das políticas no que tange as matrículas de alunos com deficiência na educação básica. Para tal, ela fez uso da legislação estadual em São Paulo na área de Educação Especial dentro do período histórico de 1989-2010, bem como das Sinopses Estatísticas de 1998 a 2006 e dos microdados de 2007 a 2010. A autora verificou grande desigualdade econômica, apesar de haver altos índices de Produto Interno Bruto (PIB) e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em relação aos outros estados brasileiros. Encontrou-

se 45 documentos oficiais, sendo que o impacto de tais documentos nas matrículas consistiu em aumento significativo, a partir de 2007, do número de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular. Porém, estas matrículas se concentram no ensino fundamental. Quanto ao EJA, notou-se crescimento significativo dentro do período estudado e, no que tange o Ensino Médio, houve oscilação de um ano para outro. Por fim, quanto ao tipo de deficiência, quase 50% das matrículas correspondem a alunos com deficiência intelectual.

Rebello (2012) buscou investigar a possibilidade de efetivação da política de AEE sob as condições vigentes no município de Corumbá. Para tal ela realizou uma revisão de literatura sobre o Programa de Implantação de SRM e analisou microdados estatístico-educacionais do Censo Escolar/INEP e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), considerando o estado de Mato Grosso do Sul e o município de Corumbá, tendo como recorte histórico os anos de 1999 a 2010. Os resultados demonstraram crescimento discreto no número de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, como reflexo das políticas de inclusão escolar.

Logo, percebe-se que os estudos relacionados à temática relacionam os dados censitários com seus respectivos contextos, os quais variam de âmbito municipal, estadual e federal. De forma semelhante, objetivou-se, por meio deste estudo, a verificação dos microdados referentes às matrículas de alunos PAEE na classe comum e no AEE, bem como, aspectos relacionados à caracterização e formação dos docentes que lecionam no AEE nos municípios do estado de São Paulo que compõem o ONEESP.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Analisar os microdados estatístico-educacionais do Censo Escolar/INEP relacionados à inclusão dos alunos PAEE, referentes aos municípios do estado de São Paulo que compõem o ONEESP, considerando os anos de 2011 e 2012.

2.2 Objetivos Específicos

- Analisar os microdados do Censo Escolar/INEP relacionados à matrícula na classe regular e no Atendimento Educacional Especializado de alunos público-alvo da educação especial, entre os anos de 2011 e 2012;

- Analisar os microdados do Censo Escolar/INEP relacionados aos docentes das salas de recursos multifuncionais, entre os anos de 2011 e 2012, com lócus na formação destes.

3. METODOLOGIA

Para atingir os objetivos deste estudo, utilizaram-se os microdados estatísticos referentes aos eixos de matrículas e docentes do Censo Escolar/INEP, de 2012, referentes ao ano de 2011 e também os de 2013 referentes ao ano de 2012. Segundo o INEP, os dados do censo escolar:

Essas informações são utilizadas para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). (BRASIL, 2014b, s.p.).

Para leitura e análise estatística dos dados¹⁵ foi usado o software IBM SPSS Statistics 21, sendo que os dados foram filtrados a partir do código do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) dos municípios em questão. As cidades pesquisadas consistiram nas que fazem parte do ONEESP e são do estado de São Paulo, sendo essas: Araçatuba, Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Rio Claro, São Carlos e São Paulo.

Para a utilização do banco de dados em questão, faz-se necessário entrar no site do INEP (<http://portal.inep.gov.br/>), em seguida acessar, no menu esquerdo da página inicial, o item “Informações estatísticas” e, em sequência, “microdados”. Posteriormente, acessa-se a opção “download” e seleciona-se o ano do banco de dados “microdados Censo Escolar” que se deseja utilizar. Após a transmissão dos dados referentes ao banco para o computador, deve-se criar uma pasta, cujo nome corresponda ao ano do banco de dados a ser utilizado, na unidade “C:” e salvar os dados, já descompactados¹⁶, nesta pasta.

Deve-se, com isso, abrir o arquivo na pasta “input” que foi inserida na unidade “C:” referente ao banco de dados a ser utilizado¹⁷ cuja extensão corresponda ao do software SPSS. Após aberto o arquivo, deve-se alterar a linha correspondente ao arquivo destinado, esta conterá mensagem semelhante a:

¹⁵ A análise estatística utilizada consistiu em chi-quadrado, médias e desvio padrão.

¹⁶ Para realizar descompactação dos dados utilize o software “winrar” ou semelhante.

¹⁷ Faz-se necessário que o software IBM SPSS Statistics 21 (ou versão similar) esteja instalado em seu computador e, além disso, recomenda-se ao menos um processador Dual Core, disco rígido de no mínimo 500GB e sistema operacional Windows 7 ou superior.

/FILE = 'C:\TS_MATRICULA_UF.TXT'

Esta linha deverá ser alterada para que se abra o arquivo referente ao banco em questão, para tal, deve-se dar o destino correto do local onde está localizado o arquivo no computador utilizado e, além disso, adicionar a sigla do estado a ser verificado. Segue exemplo de como ficará esta linha caso os passos supracitados tenham sido seguidos e o banco em questão corresponda ao de matrícula:

/FILE = 'C:\2012\DADOS\TS_MATRICULA_SP.TXT'

No exemplo acima o banco de matrículas a ser aberto corresponde ao ano de 2012 e o estado a São Paulo. Abaixo tem-se uma tabela referente aos arquivos utilizados no presente estudo:

Tabela 1. Relação dos banco utilizados no estudo

Banco de 2011: Matrículas, estado de São Paulo	<i>/FILE = 'C:\2011\DADOS\TS_MATRICULA_SP.TXT'</i>
Banco de 2012: Matrículas, estado de São Paulo	<i>/FILE = 'C:\2012\DADOS\TS_MATRICULA_SP.TXT'</i>
Banco de 2011: Docentes, estado de São Paulo	<i>/FILE = 'C:\2011\DADOS\TS_DOCENTES_SP.TXT'</i>
Banco de 2012: Docentes, estado de São Paulo	<i>/FILE = 'C:\2012\DADOS\TS_DOCENTES_SP.TXT'</i>

Fonte. Elaboração própria.

Após alterar a linha de dados que será responsável para abrir o banco de dados, deve-se clicar sobre a mesma linha com o botão direito e selecionar a opção “Executar tudo”. Após o banco ser executado corretamente deve-se selecionar no menu superior a opção “Dados” e, em seguida, “Selecionar dados”. Após aberta a caixa de diálogo é necessário selecionar a variável¹⁸ referente à filtragem do município e arrastá-la para o espaço referente à criação de códigos para seleção de dados. Após este passo, tem-se o momento em que é permitido realizar as verificações no banco.

No que tange as variáveis utilizadas neste estudo referentes ao eixo de matrícula, verificou-se o número de alunos PAEE matriculados na rede regular, as respectivas necessidades especiais desses alunos no ensino regular, para tal fez-se necessário clicar sobre o item “analisar” do menu superior e, em seguida, “Estatísticas Descritivas –

¹⁸ A nome variável que é referente a filtragem do município varia de ano para ano e de banco para banco. Sendo assim, é necessário consultar o “Dicionário de variáveis” referente ao ano a ser estudado. Tal dicionário é disponibilizado junto com o banco de dados e está dentro da pasta criada para salvar o mesmo. É um arquivo de extensão “.pdf”, sendo assim faz-se necessário um software que realize a leitura de arquivos desta extensão, como exemplo tem-se o “Adobe Acrobat”.

Frequências”. Feito isso, selecionou-se a variável a ser verificada, aguardou-se a execução dos dados, sendo que, posteriormente, estes foram organizados e tabulados através do software “excel”.

Também cruzou-se as variáveis referentes ao sexo, etnia¹⁹, nacionalidade, zona residencial do aluno, etapa de ensino, localização da escola e dependência administrativa da escola com a variável que quantifica os alunos que são PAEE, para tal utilizou-se a opção “Estatísticas Descritivas. Além disso, também se realizou a verificação do número de alunos PAEE matriculados na SRM, seus respectivos sexos, etnia, nacionalidade, localização e dependência administrativa da escola e o tipo de necessidade especial, para tal cruzou-se estas variáveis com a variável referente a “Possui necessidade especial” e “Frequenta turma de AEE”, utilizando o mesmo procedimento descrito acima para cruzar dados e tabulá-los.

No eixo docente, verificou-se quantidade de docentes que lecionam em SRM, bem como, sexo, etnia, nacionalidade e escolaridade destes, através do procedimento supracitado para verificação da frequência dos dados. Também foram verificadas variáveis relacionadas à formação inicial e continuada, as quais consistiram em: averiguação se a primeira graduação (quando existente) é em um curso de licenciatura; quantidade de docentes que tiveram em sua formação inicial disciplina(s) voltada(s) para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos PAEE e às práticas educacionais inclusivas e/ou LIBRAS, quantidade de docentes com especialização (pós-graduação *lato sensu*), mestrado, doutorado, nenhum tipo de pós-graduação e, por fim, quantidade de docentes que possuem curso específico para educação especial, sendo que tais variáveis foram cruzadas com a variável que diz respeito aos docentes do AEE, utilizando-se o procedimento de cruzar dados já descrito.

¹⁹ Utiliza-se nos microdados disponibilizados pelo Censo Escolar/INEP o termo “cor/raça”, porém optou-se pela substituição deste no presente estudo pelo termo “etnia”.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados estão divididos em dois subitens: matrículas e docentes. Em “matrículas” têm-se os dados referentes às matrículas dos alunos PAEE na classe regular, bem como, nas SRM. No item “docentes”, estão os dados referentes aos professores que lecionam no AEE.

4.1. Matrículas

O primeiro dado coletado consistiu na quantidade de matrículas de alunos PAEE de acordo com a modalidade de ensino, como se pode ver na Tabela 2, a quantidade de alunos contida em “Ensino Regular” é referente aos alunos matriculados na classe regular, o item “Educação Especial – Modalidade Substitutiva” refere-se a alunos matriculados em escolas especiais e o item “EJA” aos alunos PAEE matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tabela 2. Número total de matrículas de alunos PAEE por modalidade de ensino.

/		Ensino Regular	Educação Especial - Modalidade Substitutiva	EJA	Total
Araçatuba	2011	793	431	67	1291
	2012	706	434	70	1200
Araraquara	2011	652	396	20	1068
	2012	726	379	19	1124
Assis	2011	161	152	3	316
	2012	221	141	4	366
Bauru	2011	1192	936	169	2297
	2012	1268	433	167	1868
Marília	2011	459	299	24	782
	2012	520	263	25	808
Rio Claro	2011	297	403	33	733
	2012	362	353	31	746
São Carlos	2011	1025	430	46	1501
	2012	828	457	34	1319
São Paulo	2011	25439	3352	1745	30536
	2012	26680	3138	1761	31579

Fonte: Elaboração própria, com dados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2011-2012).

Primeiramente, quanto ao total de matrículas, nota-se que as cidades de Araçatuba, Bauru e São Carlos sofreram uma queda que correspondem a -7%, -19% e -12%, respectivamente. Além disso, houve um acréscimo de 5%, 16%, 3%, 2% e 3%, nas cidades de Araraquara, Assis, Marília, Rio Claro e São Paulo, respectivamente.

No que tange a distribuição das matrículas, nota-se que em todas as cidades, em ambos os anos, o maior número de matrículas de alunos PAEE está concentrado na modalidade de ensino regular, seguido da educação especial – modalidade substitutiva e do EJA. Sendo que, com exceção da cidade de Rio Claro, a quantidade de matrículas concentrada no ensino regular, em ambos os anos, é superior a 50% do total.

Quanto à variação de um ano para o outro das matrículas de alunos PAEE no ensino regular, esta variou de acordo com as cidades, como pode ser visto na Tabela 3. De modo geral, considerando as cidades estudadas, houve um aumento de um ano para outro no total de alunos matriculados na rede regular. Além disso, a variação de alunos matriculados na educação especial – modalidade substitutiva foi praticamente inversamente proporcional à variação do ensino regular. Quanto à variação das matrículas do EJA, essa foi inferior a 25% em todas as cidades. Tais informações podem ser vistas mais claramente na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3. Variação em pontos percentuais da quantidade de matrículas dos alunos PAEE de acordo com a modalidade de ensino considerando os anos de 2011 e 2012

/	Ensino Regular	Educação Especial - Modalidade Substitutiva	EJA
Araçatuba	-4%	8%	12%
Araraquara	6%	-9%	-10%
Assis	19%	-20%	15%
Bauru	31%	-43%	22%
Marília	10%	-15%	1%
Rio Claro	20%	-14%	-8%
São Carlos	-8%	21%	-16%
São Paulo	1%	-9%	-2%

Fonte: Elaboração própria, com dados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2011-2012).

Tais dados observados de forma desconectada de seu contexto levam a inferir que se houver um acréscimo na quantidade de alunos PAEE matriculados no ensino regular, haverá também um decréscimo na quantidade de alunos na educação especial – modalidade substitutiva. Pode-se, com isso, concluir que os alunos PAEE, na maioria

das cidades, estão migrando para a classe regular – sem entrar ainda no mérito da etapa de ensino em que se encontram tais alunos. Logo, nesta perspectiva, investir no serviço de AEE nas cidades em que houve um decréscimo na quantidade de matrículas de alunos PAEE no ensino regular pode inverter esses dados nos anos futuros, passando a haver um acréscimo na quantidade de alunos PAEE no ensino regular e, conseqüentemente, um decréscimo na educação especial – modalidade substitutiva.

Entretanto, ao mesmo tempo, uma possibilidade consiste nas escolas realizarem a fabricação de alunos com deficiência intelectual para que suas respectivas notas nas provas de larga escala não sejam consideradas, uma vez que os dados de alunos computados como “possui necessidade especial” não entram para a avaliação em questão. Sendo assim, faz-se necessário a verificação da trajetória escolar desses alunos para que tal hipótese seja verificada. Cabe ainda destacar que o uso de indicadores sociais vem sendo bastante recorrente no Brasil para a avaliação de políticas públicas, contudo este uso não pode vir descontextualizado do local em que os dados se inserem. Logo, faz-se necessário considerar outros fatores que permitam a verificação do contexto (JANNUZZI, 2005).

Martins (2012) verificou, no estado de São Paulo, crescimento superior a 100 mil matrículas de alunos PAEE na classe regular, entre os anos de 1998 e 2010. Quanto ao ensino segregado, ou seja, a educação especial substitutiva, a partir de 2007 as matrículas no ensino regular passaram a se sobrepor as do ensino segregado.

Rebelo (2012) também verificou, entre os anos de 2003 e 2009, a nível nacional, aumento no número de matrículas de alunos PAEE no ensino regular e na EJA e, ao mesmo tempo, diminuição no total de matrículas da educação especial modalidade substitutiva. Porém, tais dados ainda eram discretos.

Ainda quanto à matrícula de alunos PAEE no ensino regular, ao observar o estudo de Prieto (2010), percebe-se, de forma semelhante aos outros estudos, que o número de alunos PAEE matriculados no ensino regular é cada vez mais otimista. Sendo que em 1998 havia, em nível nacional, apenas 13% do total de matrículas vinculadas a classe regular. Em 2007, esse número subiu para 47% e, em 2008, para 54%.

Se formos considerar a média dos dados supracitados nesse estudo, teríamos, para as oito cidades estudadas, uma média de 78% de alunos matriculados na classe

regular em 2011 e 80% em 2012. Porém, esse dado seria equivocado, considerando que o alto número de alunos incluídos no ensino regular na cidade de São Paulo acabaria mascarando a situação de outras cidades cujo percentual de alunos no ensino regular chega a ser de, aproximadamente, 50%, como já descrito anteriormente.

Sabe-se com os dados descritos tanto no presente estudo, quanto por Prieto (2010), Martins (2012) e Rebelo (2012) que, cada vez mais, os alunos PAEE estão se inserindo no ensino regular. Destarte, é preciso verificar se tal inserção vem acompanhada da permanência e, com ela, a conclusão do ensino médio, o que significaria a possibilidade de inserção no ensino superior, como já discutido anteriormente neste estudo.

Ao mesmo tempo, a permanência desses alunos demanda serviços especializados (PRIETO, 2010). O que não ocorria, a nível nacional, entre os anos de 1998 e 2006, segundo Meletti e Bueno (2010), os quais verificaram que a maioria dos alunos PAEE que frequentava o ensino regular não recebia nenhum tipo de apoio especializado, tais dados são anteriores a atual política de inclusão escolar, em que se garante o serviço de AEE. Logo, faz-se necessário verificar, atualmente, como se encontra essa questão. A Tabela 4 traz a quantidade de alunos matriculados no AEE nas cidades estudadas.

Tabela 4. Número de matrículas de alunos PAEE no AEE

/		Matrículas no AEE
Araçatuba	2011	507
	2012	350
Araraquara	2011	346
	2012	362
Assis	2011	90
	2012	78
Bauru	2011	883
	2012	654
Marília	2011	236
	2012	276
Rio Claro	2011	122
	2012	181
São Carlos	2011	217
	2012	171
São Paulo	2011	7632
	2012	7913

Fonte: Elaboração própria, com dados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2011-2012).

Na cidade de Araçatuba, em 2011, havia 507 alunos frequentando o AEE e, em 2012, esse número caiu para 350, houve decréscimo também no total de matrículas no AEE nas cidades de Assis, Bauru, e São Carlos, sendo que nessas cidades a quantidade foi de 90 para 78, 883 para 654 e 217 para 171, respectivamente. Enquanto nas cidades de Araraquara, Marília, Rio Claro e São Paulo houve um acréscimo, indo de 346 para 362, 236 para 276, 122 para 181 e 7632 para 7913, respectivamente. Tal variação é pequena e pode ser decorrente dos ajustamentos em relação à política recente que regulamenta o serviço, mas é preciso analisar mais profundamente este dado para poder tirar mais conclusões.

Para fins de discussão dos dados descritos na Tabela 4, relacionaram-se os mesmos com a quantidade de alunos PAEE matriculados no ensino regular (presentes na Tabela 2), verificando assim a porcentagem de alunos PAEE que frequentam a classe regular e o AEE. Com exceção da cidade de Araçatuba em 2011 (64%) e Bauru em 2011 (74%), menos de 60% dos alunos PAEE frequentavam ambos os serviços. Sendo que em 2011 a cidade de Araraquara, Assis, Marília e Rio Claro apresentaram 53%, 56%, 53% e 41%, respectivamente, de alunos matriculados em ambos os serviços. Já a cidade São Paulo apresentou, em ambos os anos, apenas 30%, seguida de São Carlos com 21%. Em 2012, Araçatuba e Araraquara apresentaram 50%, enquanto Assis apresentou apenas 35%, Bauru 52%, Marília 53% e Rio Claro 50%.

Rebelo (2012) constatou, em 2009, que as regiões mais desenvolvidas economicamente ofereciam maior cobertura do programa de implantação das SRM e, mesmo nessas regiões, era abaixo de 50% os alunos PAEE que frequentavam o ensino regular e o AEE. Nas regiões Sudeste e Sul, somente 40,7%, na Centro-Oeste este número era semelhante, 44,8%. Nas regiões Norte e Nordeste, este dado é ainda mais preocupante, 28,27%. A nível nacional, somente 37,5% dos alunos PAEE matriculados no ensino regular frequentavam o AEE, em 2010 este número subiu pouco, 39,8%.

Relacionando tais estudos com os dados coletados, pode-se perceber que em 2011 e 2012, nas cidades estudadas, não houve muita variação dos dados nacionais, uma vez que apesar de algumas cidades estarem com um número um pouco maior de cobertura (cerca de 50%), outras estão abaixo, de tal forma que ao se fazer a média dos alunos atendidos nas cidades estudadas, tem-se 49% de alunos atendidos em 2011 e

42,6% em 2012. Logo, apesar do ano de 2011 apresentar aumento em relação aos dados nacionais, o de 2012 já decaiu, aproximando-se dos dados nacionais de 2010.

Pode-se inferir, com isso, que houve pouca variação da cobertura em relação aos anos de 2010, 2011 e 2012. Uma vez que a região Sudeste, que inclui as cidades do estado de São Paulo, como explicitado por Rebelo (2012), é a que mais possui cobertura do serviço de AEE, logo, esta sobe a média nacional, apesar dos dados de 2011 e 2012 serem um pouco acima dos de 2010, a variação seria praticamente nula, quando somados os dados dos estados em que ocorre menor cobertura. Contudo, tais inferências são apenas especulações, uma vez que seria preciso analisar a mesma amostra para se verificar com exatidão tal possibilidade, cabendo apenas a especulação a partir das médias coletadas.

De qualquer forma, os dados são preocupantes, pois cerca da metade dos alunos PAEE das cidades estudadas não frequenta o serviço de AEE. É necessário questionar porque isso acontece uma vez que alunos PAEE demandam serviços especializados. Pode-se inferir inclusive que o atual serviço de AEE, apesar de possuir resultados positivos, é ainda insuficiente em relação as necessidades especiais dos alunos PAEE, bem como, que há necessidade de ampliar a cobertura das SRM a fim de proporcionar AEE para um número maior de alunos.

Ao mesmo tempo, Prieto (2010) ressalta que as necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são, certamente, diferentes de seus pares, da mesma faixa etária, que não são PAEE. A legislação atual vai ao encontro com a literatura, ao prever que o AEE deve “[...] garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial” (BRASIL, 2011, Art. 2, §2º).

Logo, são necessários serviços de apoio para que este alunado tenha sucesso escolar e, com isso, não desista de prosseguir os estudos, como vem ocorrendo. Desta forma, um serviço de AEE que atenda metade, ou menos da metade, do total de alunos PAEE matriculados na rede, necessita ser repensado, ao passo de que tais alunos não estão recebendo, em sua totalidade, os apoios necessários para que consigam ter sucesso escolar.

Há também a possibilidade desses alunos não necessitarem de um serviço especializado ou, ainda, frequentarem outros serviços. E, além disso, cabe lembrar que

nesses dados estão inclusas as matrículas de escolas particulares. De tal forma que dentre as possíveis razões pela qual há um pequeno número de alunos com deficiência que estão matriculados na classe regular e, concomitantemente, no AEE, como demonstrado no estudo de Farias et al. (2014), consiste no fato de que os alunos já frequentam algum outro tipo de serviço de apoio, de tal forma que os pais não optam pelo AEE. Todas as inferências supracitadas são possíveis e despontam na mesma direção: a necessidade de se pensar mais globalmente no apoio aos alunos PAEE, provendo outros tipos de serviço, pois, seja qual for o motivo, o atual serviço de AEE não está atendendo todo o público a que se destina e essa falta de atendimento está se refletindo na permanência destes alunos na escola regular, como será discutido mais adiante neste estudo.

Outro dado que convém nessa discussão, consiste no tipo de necessidade educacional especial desses alunos. Tais informações são trazidas a seguir, na Tabela 5.

Tabela 5. Número total de matrículas de alunos PAEE por tipo de necessidade educacional especial

/		Araçatuba		Araraquara		Assis		Bauru		Marília		Rio Claro		São Carlos		São Paulo	
		Classe Regular	AEE														
Cegueira	2011	9	4	9	2	1	0	35	13	14	6	5	2	22	3	409	106
	2012	4	1	6	1	1	0	38	15	10	4	5	2	22	4	364	89
Baixa Visão	2011	63	19	50	14	57	26	76	13	36	12	116	28	51	9	2420	202
	2012	57	16	64	18	59	25	77	17	37	12	127	34	56	10	2440	214
Surdez	2011	43	18	69	28	23	14	91	34	73	34	34	13	45	14	4596	703
	2012	40	17	59	20	19	8	87	29	66	30	32	14	32	6	4660	766
Deficiência Auditiva	2011	19	8	44	17	16	8	72	18	42	16	30	6	37	9	1399	170
	2012	17	6	44	17	9	5	67	15	43	13	41	13	33	6	1341	159
Surdocegueira	2011	4	2	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	69	2
	2012	3	1	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	1	0	63	0
Deficiência Física	2011	58	12	171	38	51	8	767	121	145	18	191	44	186	27	6080	590
	2012	59	14	161	23	59	8	321	48	171	33	208	52	199	17	6545	673
Deficiência Intelectual	2011	1597	445	1096	245	240	36	2156	656	666	131	559	46	857	146	22377	5444
	2012	1377	301	1181	276	234	35	1923	491	717	170	597	78	890	123	23063	5605
Deficiência Múltipla	2011	18	7	67	11	17	2	132	13	39	2	104	18	121	4	721	139
	2012	19	7	73	10	22	3	131	11	56	12	110	21	142	7	867	153
Autismo	2011	21	6	31	8	2	0	182	35	26	1	31	1	73	12	2892	277
	2012	15	1	38	12	4	0	208	42	33	4	37	9	94	12	3042	326
Síndrome de Asperger	2011	2	0	14	6	0	0	6	3	1	0	5	1	2	0	112	16
	2012	1	0	14	5	0	0	7	3	4	2	5	1	2	0	158	22
Síndrome de Rett	2011	0	0	2	1	2	0	6	3	0	0	0	0	0	0	101	8
	2012	0	0	2	0	0	0	5	2	0	0	2	1	0	0	80	7
Transtorno Desintegrativo da Infância	2011	0	0	5	2	1	0	18	3	58	20	7	1	6	1	1299	286
	2012	0	0	4	1	0	0	22	7	63	20	3	0	7	1	1148	232
Altas Habilidades/ Superdotação	2011	11	0	7	0	31	0	4	0	3	0	0	0	590	0	93	5
	2012	5	0	3	0	0	0	2	0	3	0	0	0	367	0	92	6

Fonte: Elaboração própria, com dados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2011-2012).

Em todas as cidades e, em ambos os anos analisados, a grande maioria de matrículas na classe regular é referente a alunos com deficiência intelectual, seguidos de deficiência física e baixa visão.

Cabe ressaltar que, com exceção da deficiência intelectual que em todas as cidades diz respeito a pelo menos 40% dos alunos PAEE (chega até mesmo a corresponder a mais de 80% na cidade de Araraquara), a distribuição dos alunos PAEE ocorre de forma proporcional em relação às deficiências, com exceção da surdocegueira que praticamente não é contemplada (corresponde a apenas 0,2% em Araçatuba e em Rio Claro em ambos os anos; 0,1% e 0% nos anos de 2011 e 2012, respectivamente, em Araraquara; 0% em ambos os anos em Assis e Bauru; 0,2% em ambos os anos em Marília, 0% e 0,1% em 2011 e 2012, respectivamente, em Rio Claro, 0,1% em ambos os anos em São Carlos e, em São Paulo 0,2% e 0,1%, considerando 2011 e 2012, respectivamente).

A prevalência de alunos com deficiência intelectual também foi encontrada em outros estudos, pois dado semelhante foi encontrado em diversos outros estudos sobre indicadores de matrícula (BUENO; MELETTI, 2010; MARTINS, 2012; REBELO, 2012; SOUZA, 2012). Ao mesmo tempo, Bueno e Meletti (2010) também verificaram crescimento das matrículas de alunos com deficiência física e visual, entre os anos de 1998 e 2006, corroborando assim com o que foi encontrado no presente estudo.

No que diz respeito ao AEE, considerando a porcentagem de alunos matriculados na classe regular por tipo de necessidade especial, nota-se que em, em todas as cidades, há grande concentração de alunos atendidos com surdez, deficiência auditiva e cegueira. Sendo que somente na cidade de Araraquara e Assis houve mais de 60% de alunos com surdez atendidos. Na maioria das cidades e com exceção das deficiências sensoriais, atende-se entre 10% e 35% de alunos por tipo de deficiência.

Dentro desta discussão, faz-se necessário levar em consideração que, como demonstrado por diversos estudos realizados com professores de SRM e gestores, por meio do ONEESP, em variados locais do Brasil, é o professor regular que é responsável pela indicação do aluno PAEE para a SRM e, se ele não é responsável, sua perspectiva acaba sendo fundamental para tal (ANACHE et al., 2014a; MORAES et al., 2014; CASTRO; BASTOS; GONÇALVES, 2014; OLIVEIRA; OLIVEIRA; RABELO, 2014;

MILANESI; MENDES, 2014a; DAMASCENO; PEREIRA, 2014; FERREIRA et al., 2014; DALL'ACQUA; CARNEIRO; ZANIOLO, 2014).

Ao mesmo tempo, como destacado por Martins (2012) ainda é imprecisa a classificação de deficiência intelectual e, se a classificação não é precisa, como o atendimento poderia sê-lo? Logo, se há imprecisão no tipo de atendimento a ser realizado para este público, é de se esperar que haja um número mais restrito de alunos atendidos, o que se dá de forma distinta para deficiências sensoriais, as quais são perceptíveis para o professor regular e, por mais que haja diversas problemáticas e limitações quanto à forma de lidar com estes alunos, é provável que seja mais evidente para o professor regular a necessidade de encaminhá-lo para o AEE. Do mesmo modo, justamente devido a ambas as necessidades citadas, é preocupante que o número de alunos atendidos no AEE, tanto com surdez quanto com cegueira seja inferior a 100%.

Em relação às matrículas na classe regular dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) considerados pelo INEP, ou seja, Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância, estas aparecem quase que de forma nula, com exceção do autismo que chega a possuir até 7,2%, os demais não chegam nem a 1% do total de matrículas de alunos PAEE na classe regular, em nenhuma das cidades, sendo que, inclusive, em ambos os anos, na maioria das cidades corresponde a 0%.

No AEE, tanto as cidades de Araraquara, quanto Assis não possuem matrículas de alunos com TGD. Em Assis, somente há alunos com autismo (28,6% atendidos em 2011 e 6,7% em 2012), já nas demais cidades há matrículas no AEE de alunos com TGD, porém, a maior parte dos dados demonstra que menos da metade dos alunos com TGD que frequentam a classe regular estão matriculados no AEE, de tal forma que se o número já é baixíssimo na classe regular, passa a ser praticamente nulo no AEE.

Uma possível hipótese quanto ao baixo número de alunos com TGD matriculados, tanto na classe regular, quanto no AEE consiste no fato de que tal alunado possuir singularidades muito específicas em seu comportamento, de tal forma que a família pode optar por não colocar estes alunos na classe regular. Outra possibilidade incide no fato de que há uma porcentagem menor de pessoas com TGD do que com deficiência no geral, de tal maneira que é natural que haja menos matrículas deste público.

Quanto as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), a cidade de São Carlos é a que mais possui este alunado, contando 29,6% no ano de 2011 e 19,9% no ano de 2012, seguida da cidade de Assis com 7% em 2011. A cidade de Marília não apresentou aluno PAEE com AH/SD em ambos os anos e o mesmo ocorreu em Assis no ano de 2012. Quanto às demais cidades, o número é extremamente baixo, de forma que não chega a atingir nem 1% dos alunos PAEE. Negrini e Freitas (2008) apontam que um estudo realizado pela Associação Brasileira de Superdotados do Rio Grande do Sul (ABSD – RS) em 2001 demonstrou que existe um índice de 7,78% de alunos que possuem indicadores de AH/SD, logo, ao se observar os dados coletados, percebe-se que a quantidade de alunos está muito aquém da realidade.

Se há um silenciamento dos alunos com AH/SD na sala regular, nos dados referentes ao AEE esta exclusão é ainda mais acentuada. De todas as cidades estudadas, considerando ambos os anos, somente na cidade de São Paulo existem alunos com AH/SD sendo atendidos e, mesmo assim, o número é extremamente baixo (5,4% em 2011 e 6,5% em 2012).

É necessário ter um olhar crítico em relação a estes dados, tanto no que tange à hegemonia dos alunos com deficiência intelectual na classe regular, quanto ao baixíssimo número de alunos com surdocegueira, TGD e AH/SD.

Pegando como exemplo os alunos com surdocegueira, o fato de que eles não aparecem nos dados não significa, necessariamente, que eles não existem. Cader-Nascimento e Costa (2005) apontam que esta é uma deficiência muito singular devido ao “prejuízo no processo de desenvolvimento por falta de comunicação e de interação social no ambiente” (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2005, p. 33), o que pode levar a diagnósticos incorretos ou então a sua exclusão do sistema de ensino devido a tal singularidade.

No caso dos alunos com AH/SD, o modelo de escola existente no Brasil gera diversos empecilhos para o emocional do aluno com AH/SD, de tal forma que é necessário se construir um novo “fazer pedagógico viável e compatível com o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, em todas as suas possíveis manifestações [...]” (SOUZA; FREITAS, 2004, p. 2). Nesse sentido, adotar práticas que encorajem o aluno, apoiando e incentivando-o, bem como, a criação de programas de enriquecimento é essencial para que se consiga explorar ao máximo as potencialidades

desses estudantes (SOUZA; FREITAS, 2004). O professor deve criar desafios para este alunado específico, mediando seu aprendizado e tendo em mente que não é detentor de todo o conhecimento (RECH; FREITAS, 2005).

Todavia, se não há registro de estudantes com AH/SD, o professor não tem como se preparar para atuar com este público, além de que é necessário ressaltar que muitas vezes o comportamento do estudante com AH/SD é interpretado erroneamente, inclusive como hiperativos, o que pode acarretar na perda de interesse na escola e, conseqüentemente, em um rendimento acadêmico inferior à média (RECH; FREITAS, 2005).

Logo, faz-se necessário que sejam criados programas com objetivo de identificar e acompanhar alunos com AH/SD, tornando possível que haja aceleração, suplementação curricular (enriquecimento escolar intracurricular e extracurricular), flexibilização do currículo e compactação de currículo, os quais devem ir de encontro com os interesses dos estudantes (FREITAS; STOUBÄUS, 2011). Tais estratégias devem ser pensadas, implementadas, tanto na classe regular, quanto no AEE, assim como, acompanhadas em ambos os espaços pelo docente da SRM, como pode ser visto a seguir:

1. **Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE** do aluno, contemplando: a **identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos;** e o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.
2. **Implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola.**
3. **Produzir materiais didáticos e pedagógicos** acessíveis, **considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que este vivencia no ensino comum,** a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo.
4. Estabelecer **articulação com os professores da sala de aula comum,** visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares.
5. **Orientar os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade** utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.
6. **Desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos,** tais como: [...] **atividades de**

enriquecimento curricular para as altas habilidades (BRASIL, 2010b, p. 4-5; grifo meu).

Destarte, faz-se necessário que haja investimento em formação docente com a finalidade de preparar tanto o professor da classe regular quanto do AEE para lidar com todo o alunado da educação especial. A Tabela 6, contida a seguir, traz os dados referentes ao sexo dos alunos PAEE matriculados na classe regular.

Tabela 6. Número de matrículas de alunos PAEE por sexo

/		Classe regular		AEE	
		Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Araçatuba	2011	610	1197	159	348
	2012	526	1032	109	241
Araraquara	2011	542	873	117	229
	2012	560	932	124	238
Assis	2011	199	208	44	46
	2012	200	246	38	40
Bauru	2011	1219	2013	331	552
	2012	933	1622	236	418
Marília	2011	370	653	81	155
	2012	399	687	107	169
Rio Claro	2011	324	541	38	84
	2012	348	589	62	119
São Carlos	2011	747	973	90	127
	2012	614	915	60	111
São Paulo	2011	16197	24727	2976	4656
	2012	16160	25751	2934	4979

Fonte: Elaboração própria, com dados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2011-2012).

Em relação ao sexo, na classe regular, em todas as cidades estudadas, há prevalência do sexo masculino. Nas cidades de Araçatuba, Bauru e São Carlos, tanto a quantidade de pessoas PAEE do sexo feminino, quanto do sexo masculino diminuiu no ano de 2012 em relação ao ano de 2011, mantendo-se proporcional. Nas cidades de Araraquara, Assis, Marília e Rio Claro, houve o aumento proporcional de ambos os sexos. Na cidade de São Paulo, por sua vez, houve uma pequena diminuição do sexo feminino e um aumento de cerca de 1000 alunos PAEE do sexo masculino. Em termos percentuais, em ambos os anos, em média, aproximadamente, 40% alunos PAEE eram do sexo feminino e 60% eram do sexo masculino. O que corrobora tanto com os dados de Prieto (2010) referentes ao censo escolar, em âmbito nacional, do ano de 2007

quanto os dados de Rebelo (2012), dos anos de 2009 e 2010, considerando todos os estados brasileiros.

Quanto ao alunado que frequenta o AEE, os dados se mostraram semelhantes, logo, houve prevalência de alunos do sexo masculino. Em termos de porcentagem não houve variação de 2011 para 2012 em algumas cidades, apontando 31%, 66% e 51% de alunos PAEE do sexo feminino e 69%, 66% e 51% masculino, nas cidades de Araçatuba, Araraquara e Assis, respectivamente. Quanto às demais cidades, os dados também variaram pouco, de tal forma que, em 2011, havia 63%, 66%, 69%, 59% e 61% de alunos do sexo feminino, nas cidades de Bauru, Marília, Rio Claro, São Carlos e São Paulo, respectivamente.

Para Mendes e Lourenço (2009) as meninas têm mais sucesso escolar do que os meninos durante toda sua trajetória escolar. Além disso, os meninos são indicados, no Brasil, como tendo mais vulnerabilidade para com as dificuldades acadêmicas. Nesse sentido, segundo as autoras, existem três vertentes que discutem essa questão, a primeira considera os meninos mais vulneráveis a determinados distúrbios e deficiências do que as meninas; a segunda aponta que os meninos são mais ativos devido a diferenças em bases desenvolvimentais, o que os torna mais predispostos a julgamentos de valor, no sentido de não atenderem aos padrões aceitos socialmente dentro da escola; já a terceira vertente diz respeito às expectativas e estereótipos impostos pela sociedade em relação aos papéis sexuais atribuídos a partir do gênero, gerando uma situação em que os meninos são mais cobrados concomitantemente com maior tolerância em relação a um baixo desempenho das meninas.

A Tabela 7 traz o total de matrículas de alunos PAEE por etnia. Pode-se verificar que em todas as cidades, tanto na classe regular, quanto no AEE, considerando ambos os anos estudados, predominam-se a etnia “branca”, seguida, respectivamente, da “parda”, “preta”, “amarela” e “indígena”. Quanto às pessoas não declaradas, há variação de acordo com a cidade, de tal forma que, certas vezes, chega a ser superior à quantidade de alunos declarados como “pardos”, “pretos”, “amarelos” e “indígenas”. No estudo de Rebelo (2012)²⁰, por sua vez, houve predominância da cor parda, seguida de branca e negra, havendo também grande quantidade de alunos não declarados.

²⁰ Município estudado: Corumbá.
Período: 2007-2010.

Tabela 7. Número total de matrículas de alunos PAEE por etnia

/		Classe regular	AEE	Classe regular	AEE	Classe regular	AEE	Classe regular	AEE	Classe regular	AEE	Classe regular	AEE
		Não Declarada		Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena	
Araçatuba	2011	139	48	951	245	116	32	583	180	16	1	2	1
	2012	117	28	825	171	98	21	499	128	17	1	2	1
Araraquara	2011	154	40	849	195	99	31	305	78	6	2	2	0
	2012	184	54	892	198	105	29	306	80	4	1	1	0
Assis	2011	23	7	318	66	15	4	51	13	0	0	0	0
	2012	22	7	352	58	17	4	55	9	0	0	0	0
Bauru	2011	916	224	1647	456	96	28	547	168	15	3	11	4
	2012	649	183	1323	328	81	19	479	119	14	3	9	2
Marília	2011	64	12	599	142	39	7	312	73	8	2	1	0
	2012	61	13	656	171	28	4	333	87	7	1	1	0
Rio Claro	2011	66	7	586	79	47	6	166	30	0	0	0	0
	2012	71	10	646	122	45	9	175	40	0	0	0	0
São Carlos	2011	327	37	999	123	69	7	318	49	5	1	2	0
	2012	264	25	892	93	73	14	293	39	4	0	3	0
São Paulo	2011	9401	1730	18201	3341	1973	356	11049	2152	199	32	101	21
	2012	9714	1728	18991	3599	1906	382	11007	2160	191	23	102	21

Fonte: Elaboração própria, com dados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2011-2012).

A Tabela 8 traz o total de matrículas de alunos PAEE na classe regular e no AEE por nacionalidade. Nota-se que em todas as cidades, em ambos os anos, tanto na classe regular, quanto no AEE, há clara predominância da nacionalidade brasileira, sendo que alunos nascidos no exterior ou naturalizados brasileiros, bem como, estrangeiros consistem em um número baixíssimo (extremamente inferior a 1%) ou então a 0%.

Tabela 8. Número total de matrículas de alunos PAEE por nacionalidade

		Classe regular	AEE	Classe regular	AEE	Classe regular	AEE
		Brasileira		Brasileira - Nascido no Exterior ou Naturalizado		Estrangeira	
Araçatuba	2011	1807	507	0	0	0	0
	2012	1558	350	0	0	0	0
Araraquara	2011	1415	346	0	0	0	0
	2012	1492	362	0	0	0	0
Assis	2011	407	90	0	0	0	0
	2012	446	78	0	0	0	0
Bauru	2011	3229	883	0	0	3	0
	2012	2555	654	0	0	0	0
Marília	2011	1023	236	0	0	0	0
	2012	1086	276	0	0	0	0
Rio Claro	2011	864	122	1	0	0	0
	2012	937	181	0	0	0	0
São Carlos	2011	1717	216	2	1	1	0
	2012	1527	171	1	0	1	0
São Paulo	2011	40857	7619	2	0	65	13
	2012	41836	7898	6	1	69	14

Fonte: Elaboração própria, com dados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2011-2012).

Na Tabela 9, tem-se o total de matrículas de alunos PAEE por zona residencial do aluno, ou seja, se estes moram na zona urbana ou rural. Nota-se que em todas as cidades, em ambos os anos, mais de 90% dos alunos eram da zona urbana, sendo que somente na cidade de Araçatuba (94% em 2011 e 90% em 2012), Araraquara (94% em 2011 e 93% em 2012) e Rio Claro (94% em 2012) esta porcentagem foi inferior a 95%. Como é de se esperar, de maneira semelhante, no AEE também há predominância (acima de 85%, considerando ambos os anos, em todas as cidades estudadas) dos alunos que residem na zona urbana.

Tabela 9. Número total de matrículas de alunos PAEE por zona de residência

/		Classe regular	AEE	Classe regular	AEE
		Zona Urbana		Zona Rural	
Araçatuba	2011	1694	467	113	40
	2012	1405	309	153	41
Araraquara	2011	1327	308	88	38
	2012	1392	320	100	42
Assis	2011	399	88	8	2
	2012	436	73	10	5
Bauru	2011	3195	875	37	8
	2012	2521	645	34	9
Marília	2011	999	228	24	8
	2012	1054	268	32	8
Rio Claro	2011	829	118	36	4
	2012	885	166	52	15
São Carlos	2011	1634	209	86	8
	2012	1449	164	80	7
São Paulo	2011	40764	7614	160	18
	2012	41744	7895	167	18

Fonte: Elaboração própria, com dados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2011-2012).

Caiado e Meletti (2011) apontam que é imprescindível se discutir a importância de haver relação entre a educação especial e a educação no campo e há em toda a América Latina ausência de legislações que discorrem sobre as pessoas com deficiência que moram no campo. As autoras apontam que, no Brasil, as políticas públicas asseguram que:

1. enquanto modalidade de ensino, o atendimento educacional especializado deve estar presente em todas as etapas da educação básica, ensino superior e demais modalidades da educação, seja em escolas urbanas ou rurais; 2. sendo um dos objetivos da educação do campo a universalização do direito à escola, as crianças, jovens e adultos que vivem no campo e têm alguma necessidade educacional especial por deficiência têm direito ao atendimento educacional especializado (CAIADO; MELETTI, 2001, p. 96).

Nesse sentido, ao olharmos os dados do Censo Escolar presentes neste estudo, cabe questionar: por que é tão escasso o número de alunos que vivem zona rural estudando na classe regular? Quando olhamos para os dados referentes à localização da escola em que existem alunos PAEE matriculados, notamos uma realidade ainda mais dispare no que tange as escolas localizadas em zona rural (Tabela 10).

Tabela 10. Número total de matrículas de PAEE por localização da escola

/		Classe regular	AEE	Classe regular	AEE
		Urbana		Rural	
Araçatuba	2011	1787	502	20	5
	2012	1543	346	15	4
Araraquara	2011	1374	326	41	20
	2012	1429	332	63	30
Assis	2011	407	90	0	0
	2012	446	78	0	0
Bauru	2011	3232	883	0	0
	2012	2555	654	0	0
Marília	2011	1021	236	2	0
	2012	1082	276	4	0
Rio Claro	2011	862	122	3	0
	2012	918	172	19	9
São Carlos	2011	1673	217	47	0
	2012	1503	171	26	0
São Paulo	2011	40870	7627	54	5
	2012	41861	7913	167	0

Fonte: Elaboração própria, com dados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2011-2012).

A quantidade de alunos matriculados na classe regular e no AEE que residem no campo já é escassa, a quantidade de alunos da zona rural que estudam em escolas da zona rural é ainda mais escassa, chegando inclusive a ser nula em Assis e Bauru e, nas demais cidades, não ultrapassa 5% do total, em ambos os anos, considerando a classe regular. Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Souza (2012), na esfera estadual do Paraná, entre os anos de 2007 a 2010.

No AEE, este dado é ainda mais evidente, pois nota-se que a quantidade de alunos que estudam na zona rural somente não é nula, em ambos os anos, nas cidades de Araçatuba e Araraquara, em 2011 no município de Rio Claro e, em 2012, em São Paulo. Cabe ainda destacar que apesar do número não ser nulo, nota-se que ele é muito inferior se formos levar em conta os alunos que estudam na classe regular na zona rural. Este dado se mostra preocupante, pois o AEE, segundo a legislação, deve ocorrer no contraturno, sendo assim, de que maneira os alunos que moram e estudam no campo irão se locomover para uma escola na zona urbana para participar do AEE?

Estudos desenvolvidos no ONEESP, que retratam várias localidades do país apontam que há alunos que frequentam o AEE no mesmo turno da classe regular, sendo privados de atividades e indo contra o regulamentado pelo Decreto 7.611/11 (ANACHE, et al., 2014b; ARAÚJO; MARTINS; SILVA, 2014; COSTA; SANTOS, 2014; FUMES et al., 2014; MILANESI; MENDES, 2014b; SANTOS et al., 2014). Apesar de haver vários estudos que apontam a existência de atendimentos do AEE no mesmo turno da aula regular, poucos explicitam a razão e, quando o fazem, esta se dá devido à impossibilidade do aluno frequentar o AEE no contraturno (ANACHE et al., 2014b; ARAÚJO; MARTINS; FUMES, 2014; MILANESI; MENDES, 2014b; SILVA, 2014). Tal impossibilidade, quando explicitada, dá-se, pois, os alunos vivem na zona rural e dependem do transporte escolar fornecido, sendo inviável retornar no outro turno (ARAÚJO; MARTINS; SILVA, 2014). Logo, nota-se que a pouca oferta ou, simplesmente, a inexistência do serviço de AEE no campo além de limitar a participação dos alunos no AEE, também prejudica sua participação efetiva na classe regular.

Cabe ainda questionar porque os alunos PAEE que moram no campo aparecem em uma escala tão pequena nesses dados. Uma inferência possível é que a falta de escolas localizadas na zona rural é uma barreira para que esses alunos se matriculem em escolas regulares, pois demanda que eles se desloquem do campo para a cidade. Caiado e Meletti (2011) destacam que as condições precárias de vida no campo tornam menor o acesso dos alunos PAEE a escola. Além do mais, apesar de existir alunos PAEE que moram no campo estudando no campo, há também os que estudam na cidade e, para isso, precisam se deslocar até a zona urbana.

Além disso, os deslocamentos constantes dos alunos que moram no campo estudam na cidade, faz com que exista uma ressocialização instável na vida desses educandos, de maneira semelhante ao trabalhador que se desloca e trabalha no campo, fazendo com que estes atravessem outros valores culturais e éticos que são construídos sob a perspectiva da vida urbana, fazendo com que a construção de sua identidade seja baseada na incerteza e na insegurança (MARTINS, 2003).

Logo, a existência de escolas regulares que possuam o serviço de AEE e sejam localizadas no campo é, possivelmente, uma solução para que haja um acréscimo da matrícula de alunos PAEE do campo nas escolas regulares e também no serviço de

AEE, além de que seja reduzida a quantidade de atendimentos do AEE no mesmo turno da aula regular, pois as barreiras para que este alunado tenha acesso à escola diminuirão. Ainda, a busca por serviço de AEE no campo vai no sentido de respeitar a cultura do estudante da zona rural, tornando possível uma educação que leve em conta as singularidades do mesmo. Para tal, é necessário que este tema seja tratado legalmente, mais especificamente, através de uma política de Estado.

Com isso, pode-se entrar no âmbito da dependência administrativa das escolas em que existem matrículas de alunos PAEE, dado este descrito na Tabela 11. A primeira análise necessária no que tange esses dados consiste no fato de que as matrículas estão concentradas no ensino público, tanto na classe regular, quanto no AEE, sendo que neste último nota-se inclusive que o número de matrículas no ensino privado é extremamente inferior, havendo cidades que não há matrículas no AEE no ensino privado.

Tabela 11. Número total de matrículas de alunos PAEE por dependência administrativa da escola

/		Classe regular	AEE	Classe regular	AEE	Classe regular	AEE	Classe regular	AEE
		Federal		Estadual		Municipal		Privada	
Araçatuba	2011	0	0	599	214	731	293	477	0
	2012	0	0	613	162	499	188	476	0
Araraquara	2011	0	0	294	71	667	260	454	15
	2012	0	0	285	53	762	301	445	8
Assis	2011	0	0	123	39	127	51	157	0
	2012	0	0	169	35	130	43	147	0
Bauru	2011	0	0	839	265	1092	384	1301	234
	2012	0	0	1023	316	946	316	586	22
Marília	2011	0	0	555	224	166	0	302	12
	2012	0	0	551	224	246	43	289	9
Rio Claro	2011	0	0	103	0	467	122	295	0
	2012	0	0	132	5	492	176	313	9
São Carlos	2011	2	0	939	99	237	82	542	36
	2012	3	0	679	79	246	50	601	42
São Paulo	2011	1	0	14878	3063	22013	4460	4032	109
	2012	3	0	14575	2725	22904	5037	4429	151

Fonte: Elaboração própria, com dados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2011-2012).

Quanto à distribuição dos alunos no ensino público, pode-se notar que no ano de 2011, considerando a classe regular, as cidades em que há maior concentração de alunos

PAEE em escolas estaduais são: São Carlos (55%) e Marília (54%). Já, as que a prevalência ocorre nas escolas municipais, consistem em Rio Claro (54%), São Paulo (54%), Araraquara (47%), Araçatuba (40%). Somente nas cidades de Bauru (40%) e Assis (39%) houve prevalência de matrículas na classe regular de alunos PAEE em escolas privadas. Em termos comparativos, no geral, houve pouca variação do ano de 2011 para 2012, sendo que, em Araçatuba, houve diminuição de alunos PAEE matriculados em escolas municipais, de forma que a maioria dos alunos passou a frequentar escolas estaduais (39%). Em Araraquara continuou prevalecendo as escolas municipais (51%), já em Assis houve uma pequena diminuição do número de alunos nas escolas privadas (de 39% para 33%), bem como, nas municipais (de 31% para 29%) e, ao mesmo tempo, houve o aumento de oito pontos percentuais (pp) dos alunos PAEE nas escolas estaduais (38%).

Em Bauru, por sua vez, houve grande variação do quadro, caiu de 40% dos alunos PAEE matriculados na escola privada para 23%, enquanto na escola estadual subiu de 26% para 40% e na municipal de 34% para 37%. Em Marília e Rio Claro, houve pouca variação, mantendo a prevalência das escolas estaduais (51%) em Marília e municipais em Rio Claro (33%). Em São Carlos, apesar das escolas estaduais ainda serem as mais frequentadas por alunos PAEE, houve queda de 11pp, enquanto nas escolas privadas houve aumento de 7pp e nas municipais de 2pp. Por fim, em São Paulo, o quadro permaneceu extremamente semelhante, contando com 55% de alunos em escolas municipais, 35% em estaduais e 11% em privadas. No que diz respeito às escolas de âmbito federal, somente em São Carlos e São Paulo existem alunos matriculados na classe regular nesta categoria, sendo dois em São Carlos e um em São Paulo no ano de 2011 e três em ambas as cidades no ano de 2012.

Quanto às matrículas no AEE, nota-se que apesar de haver distribuição do serviço entre a rede estadual e municipal de ensino, há predominância da rede municipal na maioria das cidades, sendo que na cidade de Rio Claro, em 2011, 100% dos alunos matriculados no AEE estavam na rede municipal e, em 2012, este número caiu para 93%, permanecendo ainda muito acima. Neste aspecto, são exceções as cidades de Marília e São Carlos em que há predominância de matrículas no AEE na rede estadual, sendo que em Marília este número é muito superior (95% e 81%, em 2011 e 2012, respectivamente) e em São Carlos a diferença é menor (46% em ambos os anos).

Apesar de estar previsto legalmente que o aluno não deve ter sua matrícula negada simplesmente devido ao fato de possuir deficiência (BRASIL, 2011), será mesmo que isso ocorre? Dentre as possibilidades de haver concentração de matrículas de alunos PAEE na rede pública de ensino, têm-se possíveis negativas de matrícula dos alunos com deficiência na rede privada de ensino, a qual segue, quase sempre, uma lógica mercadológica. Ao mesmo tempo, tem-se a possibilidade de que devido às exigências acadêmicas exacerbadas com a finalidade de preparar o aluno para o vestibular, faça com que os familiares optem pela matrícula/transferência na/para a rede pública de ensino.

Há também a possibilidade das matrículas serem inferiores na rede particular, pois não há uma preocupação por parte da instituição de ensino. Uma vez que na rede particular não se oferece o AEE e, caso ofereça, possivelmente dá-se outro nome, de tal forma que não há preocupação com relação à dupla contabilização do FUNDEB.

Tem-se ainda o fato de que as instituições filantrópicas são computadas como ensino privado. De tal forma que se em cidades em que há predominância de matrículas de alunos PAEE na rede regular de ensino há também redução das matrículas no ensino substitutivo (vide Tabela 3), há possibilidade de que tal diminuição nas matrículas em instituições especializadas se dê também no âmbito do ensino regular.

A *Tabela 12*²¹, por sua vez, traz o total de matrículas de alunos PAEE por etapa de ensino. A partir da observação desta, pode-se verificar com facilidade a brutal diminuição de alunos PAEE matriculados a partir da mudança de etapa de ensino. A princípio há grande crescimento no número de alunos que frequentam a educação infantil em relação aos primeiros anos do ensino fundamental e, logo depois, uma queda acentuada durante o ensino fundamental e outra queda considerável na passagem do ensino fundamental para o ensino médio.

Para exemplificar, em 2011, em Araçatuba, havia 30 alunos matriculados no primeiro ano do ensino fundamental, enquanto no segundo ano do ensino fundamental esse número subiu para 360 alunos. Em 2012, havia apenas 62 alunos no terceiro ano do ensino fundamental, enquanto no ano anterior, ou seja, no segundo ano, havia 361 alunos. Com o passar das séries continua diminuindo o número dos alunos

²¹ A Tabela 12 está localizada no apêndice 1 para fins de organização devido a sua extensão.

matriculados, mesmo se relacionar os anos de 2011 e 2012, não só em Araçatuba, mas em todas as cidades estudadas.

Nas cidades de Araçatuba, Marília e São Carlos, em ambos os anos estudados, o maior número de alunos PAEE era na primeira série/segundo ano do ensino fundamental, o mesmo ocorreu em 2011 na cidade de Assis e em 2012 na cidade de Araraquara. Na cidade de Bauru, em ambos os anos, e na cidade de Rio Claro em 2012, a etapa de ensino que mais tiveram alunos PAEE foi a segunda série/terceiro ano do ensino fundamental. A cidade de São Paulo, em ambos os anos, e a cidade de Rio Claro em 2011 tiveram o maior número de alunos PAEE na quarta série/quinto ano do ensino fundamental. Enquanto em 2012, na cidade de Assis, a etapa com maior número de alunos PAEE consistiu na quinta série/sexta ano do ensino fundamental.

Logo, calculou-se a média de diminuição da matrícula dos alunos PAEE da etapa de ensino em que houve mais alunos PAEE matriculados em relação à oitava série/nono ano do ensino fundamental, o que resultou em 79% de diminuição, sendo que a cidade de São Carlos é a única que apresenta, tanto em 2011 quanto 2012, uma diminuição inferior a 75%, mais especificamente, em 2011 a diminuição em São Carlos foi de 41% e em 2012 de 59%.

No que diz respeito à média dos alunos que saem da oitava série/nono ano e chegam até o terceiro ano do ensino médio é de 40%. Com isso, pode-se perceber que apesar dos alunos PAEE terem acesso ao sistema regular de ensino, sua permanência ainda não é garantida. A fim de se observar mais claramente tais dados.

A concentração de alunos PAEE nos anos iniciais do ensino fundamental, decaindo drasticamente a ponto de praticamente serem nulos não é exclusividade deste estudo, tanto em esfera Estadual no estado de São Paulo, quanto no Paraná, bem como, a nível nacional (MARTINS, 2012; REBELO, 2012)

Prieto (2010) também aponta que as matrículas dos alunos PAEE vêm aumentando significativamente com o passar dos anos, resultado esse que também ficou evidente na presente pesquisa e nas demais destacadas acima, porém a autora ressalva que tal aumento se dê, provavelmente, porque a grande maioria das matrículas está focalizada no ensino fundamental, de forma semelhante ao encontrado neste e nos demais estudos. Nesse sentido, faz-se necessário que haja a criação de diferentes

serviços, programas e benefícios que apoiem a permanência de tais alunos no ensino médio, evitando repetir:

[...] capítulos da história do atendimento desse alunado, onde mecanismos intraescolares contribuíram para a retenção desses alunos no fluxo escolar ou engrossavam as estatísticas de evasão escolas em nosso país. (PRIETO, 2010, p. 67).

Quanto à educação profissional, nota-se que é bem restrito a quantidade de pessoas PAEE que optam por este tipo de ensino e, segundo os dados obtidos, quando optam, com exceção do ano de 2011 em Bauru e 2012 em Marília, a maioria dos alunos cursa o ensino profissional subsequente, ou seja, depois de realizar o ensino médio. Quanto a este dado, sabe-se que na atual sociedade capitalista exige o sucesso profissional, cada vez mais, para que haja inclusão social. De tal forma que se demanda maior escolaridade, qualificação, conhecimentos atualizados e novas tecnologias. E, ao mesmo tempo, para as pessoas com deficiência, há ainda dificuldades relacionadas às falsas crenças de que são incapazes (NASCIMENTO; MIRANDA, 2007).

Em contrapartida, no atual panorama político, os direitos das pessoas com deficiência vêm sendo mais reconhecidos e assegurados pela legislação, o que inclui o direito ao trabalho (NASCIMENTO; MIRANDA, 2007). Isto pode refletir na procura pela educação profissional, especificamente a subsequente por contemplar pessoas PAEE que buscaram seu direito a educação recentemente, por meio da EJA.

Quanto aos dados referentes à EJA, as matrículas de alunos PAEE nessa modalidade de ensino estão distribuídas entre a EJA presencial e semipresencial, bem como, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio. Sendo que a maioria das matrículas nas cidades estudadas, considerando o EJA presencial, está concentrada nos anos iniciais do ensino fundamental, seguidas dos anos finais. Quanto ao EJA semipresencial, poucas cidades possuem alunos PAEE matriculados, sendo que destes há distribuição das matrículas entre as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio, não havendo matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental em nenhuma das cidades estudadas.

Gonçalves (2012), por sua vez, destacou índice elevado de matrículas de alunos PAEE na EJA considerando o período de 2007 a 2010, havendo tendência para aumentar tal índice. No entanto, apontou para uma concentração de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quanto à existência de alunos PAEE na EJA, a prevalência de alunos no ensino fundamental pode se dar devido ao fato de que é recente a política de inclusão escolar, de tal forma que os alunos PAEE estão começando a buscar o ensino regular, inclusive aqueles que já não estão mais em idade escolar. Ao mesmo tempo, pode-se inferir que esta busca pela EJA se dê devido ao interesse para entrar no mercado de trabalho, demandando assim, ao menos, o ensino fundamental completo.

Nesse mesmo sentido, Gonçalves (2012) destaca a possibilidade do crescimento de matrículas na EJA ter se dado tanto devido à falta de acesso dos alunos PAEE à rede regular de ensino quando estavam em idade escolar, o que, corrobora com a inferência feita acima, pois Gonçalves (2012) verificou o período histórico de 2007 a 2010, ou seja, os primeiros anos de vigência da atual política de inclusão escolar.

4.2 Docentes

O primeiro dado analisado em relação aos docentes que lecionam nas SRM (Tabela 13) consistiu na **quantidade de docentes por cidade estudada**. Verificou-se que em Araçatuba a quantidade, considerando 2011 e 2012, foi de 88 e 73, respectivamente; em Araraquara de 68 e 53, Assis 23 e 17, em Bauru de 161 e 84, em Marília de 33 e 60, em Rio Claro de 28 e 36, em São Carlos de 63 e 49 e em São Paulo de 1565 e 1966.

Tabela 13. Quantidade de docentes que lecionam em SRM

/	Araçatuba	Araraquara	Assis	Bauru	Marília	Rio Claro	São Carlos	São Paulo
2011	88	68	23	161	33	28	63	1565
2012	73	53	17	84	60	36	49	1966

Fonte: Elaboração própria, com dados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2011-2012).

São inúmeras as possíveis causas dessas variações, dentre as quais, destaca-se a política que regulamenta o AEE que é recente. Destarte, pode ter havido alteração na política municipal dessas cidades.

A segunda variável estudada sobre este tópico consistiu no **sexo dos docentes** que lecionam em SRM, como pode ser visualizado na Tabela 14, notou-se que em todas as cidades estudadas há prevalência massiva de mulheres.

Tabela 14. Sexo dos docentes que lecionam em SRM

/		Feminino	Masculino
Araçatuba	2011	88	0
	2012	73	0
Araraquara	2011	68	0
	2012	53	0
Assis	2011	19	4
	2012	17	0
Bauru	2011	147	14
	2012	79	5
Marília	2011	29	4
	2012	54	6
Rio Claro	2011	28	0
	2012	36	0
São Carlos	2011	59	4
	2012	42	7
São Paulo	2011	1529	36
	2012	1924	42

Fonte: Elaboração própria, com dados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2011-2012).

Quanto ao sexo, notou-se que em todas as cidades estudadas há prevalência massiva de mulheres, sendo que nas cidades de Araçatuba, Araraquara, e Rio Claro, em ambos os anos, 100% dos professores estudados eram do sexo feminino, o mesmo ocorreu em Assis no ano de 2012. Quanto às outras cidades, em 2011, considerando o sexo feminino, Assis, Bauru, Marília, São Carlos e São Paulo tiveram, um total, respectivamente, de 83%, 91%, 88%, 94% e 98%. No ano de 2012, Bauru, Marília, São Carlos e São Paulo tiveram, respectivamente, 94%, 90%, 86% e 98% de professores do sexo feminino lecionando em turmas de AEE.

Hoffmann e Leone (2004), ao discutirem a participação da mulher no mercado de trabalho, dentre outras coisas, dentro do período de 1981 e 2002, destacam que as mulheres ocupam os cargos que são menos valorizados e considerados tradicionalmente femininos.

Velho e León (1998), por sua vez, discutiram a construção social da produção científica por mulheres e, ao fazê-lo, destacaram resultados semelhantes. Como o fato de que as mulheres se concentram em disciplinas que são consideradas tradicionalmente femininas, bem como, de status inferior ou então em setores com menor status.

Bruschini e Amado (1998) discutem questões relacionadas à mulher e o magistério. Em seu estudo, elas apontam que o magistério é uma profissão com predominância massiva do sexo feminino, apontando inclusive que dados do Censo de 1980, mostraram que 86,6% dos docentes de educação básica eram do sexo feminino, sendo que nas séries iniciais esse número é ainda maior (99%). Dados esses que, apesar de coletados há mais de três décadas condizem com o resultado supracitado deste estudo.

Essas pesquisas ilustram claramente os dados apresentados no estudo em questão. A área da educação especial é tratada de forma paternalista com vistas ao cuidado e, conseqüentemente, da mulher. Havendo assim uma concentração de mulheres lecionando na área. Além disso, a profissão docente, o que inclui os professores do AEE, vem sendo cada vez mais desvalorizada, reflexo dessa desvalorização consiste nos salários extremamente baixos, que levam o professor a, muitas vezes, dobrar e, até mesmo, triplicar sua carga horária com vistas a um salário um pouco melhor.

Esses dados desproporcionais podem estar relacionados a uma série de fatores, dentre os quais a mulher ser considerada por determinadas linhas de pensamento como sendo dotada da capacidade de socializar as crianças, assim como, o magistério ter sido, por muitos anos, considerado como a única via de trabalho respeitoso para uma mulher (BRUSCHINI; AMADO, 1998).

Quanto à etnia dos docentes, como pode ser visualizado na Tabela 15, em todas as cidades e em ambos os anos, houve predominância massiva de pessoas declaradas brancas, sendo que na cidade de Marília, em ambos os anos, 100% dos docentes se declararam brancos. O mesmo ocorreu na cidade de Rio Claro em 2011 e em Assis em 2012. Com exceção da cidade de São Paulo, que teve 57% dos docentes declarados como brancos em 2011 e 53% em 2012, todas as demais cidades tiveram mais de 70% dos docentes declarados como brancos. Em seguida, a segunda etnia mais declarada variou entre a preta e parda, dependendo da cidade.

Não houve docente cadastrado como indígena em ambos os anos e, quanto à etnia amarela, houve somente 17 em 2011, sendo dois em Araçatuba, um em Bauru e 14 em São Paulo e, em 2012, 12, dos quais eram três de Araçatuba e nove de São Paulo. Quanto à nacionalidade dos docentes em questão, com exceção da cidade de São Paulo,

100% dos docentes eram considerados brasileiros. Na cidade de São Paulo, por sua vez, em 2011, houve dois docentes declarados brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados e um estrangeiro, já em 2012 esses números mudaram para 12 e zero, respectivamente.

Tabela 15. Número total de matrículas de docentes que lecionam em SRM por etnia

/		Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Araçatuba	2011	0	65	9	12	2	0
	2012	0	51	8	11	3	0
Araraquara	2011	1	62	2	3	0	0
	2012	1	47	1	4	0	0
Assis	2011	2	18	0	3	0	0
	2012	0	17	0	0	0	0
Bauru	2011	1	127	10	22	1	0
	2012	2	71	7	4	0	0
Marília	2011	0	33	0	0	0	0
	2012	0	60	0	0	0	0
Rio Claro	2011	0	28	0	0	0	0
	2012	0	35	0	1	0	0
São Carlos	2011	0	57	5	1	0	0
	2012	0	43	5	1	0	0
São Paulo	2011	886	532	32	101	14	0
	2012	1039	757	59	102	9	0

Fonte: Elaboração própria, com dados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2011-2012).

Quanto à nacionalidade dos docentes, em todas as cidades, 100% dos docentes eram de nacionalidade brasileira, como demonstra a Tabela 16, contida a seguir.

Tabela 16. Nacionalidade dos docentes que lecionam em SRM

/		Brasileira	Brasileira – nascido no exterior ou naturalizado	Estrangeira
Araçatuba	2011	88	0	0
	2012	73	0	0
Araraquara	2011	68	0	0
	2012	53	0	0
Assis	2011	23	0	0
	2012	17	0	0
Bauru	2011	161	0	0
	2012	84	0	0
Marília	2011	33	0	0
	2012	60	0	0
Rio Claro	2011	28	0	0
	2012	36	0	0
São Carlos	2011	63	0	0
	2012	49	0	0
São Paulo	2011	1562	2	1
	2012	1954	12	0

Fonte: Elaboração própria, com dados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2011-2012).

No que tange à formação desses docentes, tem-se a Tabela 17, em que se pode verificar que em todas as cidades a grande maioria possui ensino superior, de tal forma que, em ambos os anos, na cidade de Assis, 100% dos docentes estudados possuía ensino superior. O mesmo ocorreu nas cidades de Araraquara em 2011 e em Araçatuba em 2012.

Tabela 17. Escolaridade dos docentes que lecionam em SRM

/		Araçatuba	Araraquara	Assis	Bauru	Marília	Rio Claro	São Carlos	São Paulo
Fundamental Incompleto	2011	0	0	0	0	0	0	0	0
	2012	0	0	0	0	0	0	0	0
Fundamental Completo	2011	0	0	0	0	0	0	0	1
	2012	0	0	0	0	0	0	0	1
Ensino Médio – Normal/Magistério	2011	3	0	0	12	1	1	2	22
	2012	0	0	0	8	2	1	4	12
Ensino Médio – Normal/Magistério Específico Indígena	2011	0	0	0	0	0	0	0	0
	2012	0	0	0	0	0	0	0	0
Ensino Médio	2011	0	0	0	4	1	2	0	10
	2012	0	1	0	1	2	35	45	12
Ensino Superior	2011	85	68	23	143	31	25	61	1532
	2012	73	52	17	75	56	36	49	1941

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2011-2012).

No caso dos docentes que não possuíam ensino superior, tanto no ano de 2011, quanto no de 2012 tem-se o dado de que um docente da cidade de São Paulo possui apenas ensino fundamental completo. Os demais possuíam Ensino Médio, dos quais, em 2011, havia quatro em Bauru, um em Marília, dois em Rio Claro e 10 em São Paulo. E, em 2012, um em Araraquara, dois em Marília e 12 em São Paulo.

No que diz respeito a Ensino Médio - Normal/Magistério, havia, em 2011, três em Araçatuba, 12 em Bauru, um em Marília, um em Rio Claro, dois em São Carlos e 22 em São Paulo. Já em 2012, eram: oito em Bauru, dois em Marília, um em Rio Claro, quatro em São Carlos e 12 em São Paulo.

Nota-se que, de modo geral, houve aumento no total de docentes com ensino superior, ao mesmo tempo, a existência de um professor leigo na cidade de São Paulo é muito problemática e demanda mais estudos a fim de verificar a atuação desse docente e o que levou a essa posição.

Além disso, quando se observa a quantidade total desses docentes com ensino superior cuja formação inicial é em curso de licenciatura, considerando a primeira graduação (quando existente), observa-se que houve, em todas as cidades, um aumento considerável da quantidade de docentes que possuem licenciatura em sua formação inicial. A Tabela 18, por sua vez, traz a quantidade de docentes que lecionam em SRM e cursaram licenciatura em uma de suas primeiras três graduações (quando existente).

Tabela 18. Quantidade de docentes que lecionam em SRM que possuem licenciatura

/		1ª graduação
Araçatuba	2011	85
	2012	71
Araraquara	2011	68
	2012	52
Assis	2011	3
	2012	17
Bauru	2011	111
	2012	74
Marília	2011	27
	2012	54
Rio Claro	2011	25
	2012	35
São Carlos	2011	56
	2012	45
São Paulo	2011	1330
	2012	1872

Fonte: Elaboração própria, com dados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2011-2012).

Em 2011, considerando a primeira graduação dos docentes estudados, havia uma porcentagem de docentes com a primeira graduação sendo de licenciatura, de 97% Araçatuba, 100% em Araraquara, 13% em Assis, 69% em Bauru, 82% em Marília, 89% em Rio Claro, 89% em São Carlos e 85% São Paulo. Em 2012, a cidade de Araçatuba permaneceu com a mesma quantidade, Araraquara desceu 2pp, Assis subiu 87 pp, Bauru subiu 19 pp, Marília e Rio Claro subiram ambas 8 pp, São Carlos subiu 3 pp e São Paulo 10pp

Segundo a legislação, o professor que atua no AEE deve ter formação inicial em licenciatura e formação específica em Educação Especial (BRASIL, 2009), de tal forma que não deveria haver professor de SRM cuja formação não atende a tais critérios. Nesse sentido, nota-se, com base nos dados apresentados acima, que, em ambos nos anos, em todos os municípios estudados, há professores que não possuem a formação prevista legalmente.

Pode-se perceber que houve melhoria na formação dos docentes de SRM de 2011 para 2012, mas que, ao mesmo tempo, essa formação ainda não atende os critérios previstos em lei. Ainda assim, cabe destacar que houve avanço na formação inicial

desses docentes, o que demonstra um possível interesse por parte dos municípios em atender a legislação.

Apesar de ter havido um aumento na quantidade de docentes com licenciatura, ainda tem-se muito a desejar na formação destes docentes. Analisou-se a quantidade de docentes que tiveram em sua formação inicial uma ou mais disciplinas voltadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos PAEE e às práticas educacionais inclusivas e, considerando as cidades e os anos estudados, não houve nenhum docente que teve esse tipo de disciplina. O mesmo ocorreu em relação à quantidade de docentes que tiveram a disciplina de LIBRAS em sua formação inicial.

A inexistência de docentes que tiveram LIBRAS durante sua formação inicial é, razoavelmente preocupante. Uma vez que data o ano de 2005 o Decreto nº 5.626/05, o qual prevê que a LIBRAS deve ser:

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

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005).

Logo, há um intervalo de seis anos entre a criação do decreto e o ano de 2011, de tal forma que docentes que estão se formando recentemente já deveriam possuir ao menos uma disciplina voltada a LIBRAS em sua formação inicial e, se considerar que houve grande aumento do número de docentes com formação inicial em licenciatura no ano de 2012, em relação ao de 2011, pode-se questionar ainda mais porque estes docentes não tiveram nenhuma disciplina que pautava a LIBRAS.

Milanesi e Mendes (2014c) analisaram os dados coletados por meio de um grupo focal no município de Rio Claro e, neste estudo, demonstraram que as professoras que participaram da pesquisa possuíam, em sua grande maioria, formação inicial em pedagogia, porém, formaram-se dentro do modelo que antecedeu a Resolução CNE/CP nº 1, ou seja, quando ainda se previa as habilitações, de tal forma que finalizaram a graduação antes do decreto entrar em vigor.

Tais professoras fizeram afirmações voltadas às disciplinas que tem como foco os alunos PAEE, apontando a importância da prática para possibilitar sucesso na atuação docente, logo, as professoras enfatizaram que deveria ser dada maior atenção aos “[...] estágios cursados durante a graduação, independentemente, do local em que o profissional poderia vir a atuar posteriormente.” (MILANESI; MENDES, 2014c, p. 7).

Resultado similar foi encontrado no estudo de Carneiro, Dall’Acqua e Zaniolo (2014b), o qual discute as falas a respeito de formação, por meio de grupo focal, de professores de SRM de um município do interior do estado de São Paulo. Neste estudo, os professores participantes apontaram, em sua maioria, que se tem a necessidade de uma formação que contemple todas as deficiências e da oportunidade de se ter contato com a prática por meio de estágios que considerem a educação inclusiva e que possibilite a vivência da colaboração entre o professor da classe regular e da SRM.

Estes resultados apontam no sentido de uma formação inicial em Educação Especial, a qual se demonstra problemática, considerando a mínima quantidade de cursos que concedem esta formação. Mais especificamente, depois da extinção das graduações em pedagogia com habilitação em educação especial, somente os cursos de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e o da Universidade Federal de São Carlos oferecem licenciatura plena na área (MENDES, 2010).

Além disso, apesar de vários participantes do grupo focal de Carneiro, Dall’Acqua e Zaniolo (2014b) terem destacado que a formação inicial deveria ser por meio de Licenciatura plena em Educação Especial, houve aquelas que demonstraram não crer em uma formação que contemple todos os alunos PAEE, porque acreditam que não seja possível atuar de maneira significativa com alunos com necessidades educacionais especiais tão distintas. Todavia, mesmo reconhecendo a limitação de um mesmo professor atuar com alunos com diferentes necessidades, defendem que a formação contemple todas as áreas da educação especial.

Nesse sentido, faz-se necessário conhecer a formação continuada dos professores que lecionam em SRM. Logo, tem-se também a Tabela 19, a qual traz a relação da formação continuada dos docentes estudados nas cidades em questão. O item “especialização” diz respeito à pós-graduação *lato sensu* e o item “curso específico para

educação especial” a cursos de curta duração que são específicos na área da educação especial.

Tabela 19. Relação dos docentes que lecionam em SRM e suas respectivas formações continuadas

		Especialização (Pós-graduação Lato Sensu)	Mestrado	Doutorado	Não Possui nenhum tipo de pós-graduação	Curso específico para educação especial
Araçatuba	2011	63	0	0	22	55
	2012	58	0	0	15	52
Araraquara	2011	49	6	3	17	47
	2012	35	5	2	17	29
Assis	2011	13	0	0	10	13
	2012	7	0	0	10	10
Bauru	2011	65	0	0	73	95
	2012	44	2	0	31	47
Marília	2011	14	2	2	15	8
	2012	22	6	2	39	16
Rio Claro	2011	16	2	0	9	20
	2012	31	2	0	4	31
São Carlos	2011	36	3	0	22	44
	2012	25	5	0	16	39
São Paulo	2011	901	7	1	620	942
	2012	1140	31	1	784	1171

Fonte: Elaboração própria, com dados do MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2011-2012).

Ao observar os dados contidos na Tabela 19 é possível notar que houve variação na formação continuada dos docentes estudados, a qual, na maioria das cidades, permeou 10pp no que tange a especialização, bem como, docentes com nenhuma pós-graduação ou então com curso específico para Educação Especial. Já, a quantidade de docentes com mestrado e/ou doutorado permaneceu baixíssima, sendo que a maioria das cidades manteve 0%.

Estes dados se mostram muito importante para analisar a qualidade da formação dos docentes que lecionam em turmas de AEE. Uma vez que, como foi analisado previamente neste estudo, apesar de ter aumentado a quantidade de docentes com formação inicial em licenciatura, em seus respectivos cursos não foram oferecidas disciplinas direcionadas para o alunado da educação especial e observar que a grande maioria dos docentes ou possui cursos de curta duração voltados para a área ou então não possuem nenhum tipo de pós-graduação, leva a seguinte indagação: qual é a preparação, de fato, desses professores para lidar com o alunado da educação especial.

Professoras de SRM que participaram do grupo focal no município de Rio Claro “[...] admitiram que, devido ao fato de as salas em que elas atuavam serem multifuncionais, em algumas áreas, seria necessário prover mais formação para atuar com mais qualidade.” (MILANESI; MENDES, 2014c, p. 11), logo, cabe à formação continuada este papel. Verificou-se também, por meio das falas de professores de SRM de um município do interior do estado de São Paulo, que participaram do grupo focal neste município, que é imprescindível que haja formação continuada para que aconteçam mudanças (CARNEIRO; DALL’ACQUA; ZANIOLO, 2014b).

Outros estudos do ONEESP demonstraram que as diferentes barreiras que o educador especial enfrenta dentro do contexto escolar incidem de variadas formas, em sua formação e que, além disso, uma formação breve na área não é uma solução cabível a tais dificuldades (SANTOS et al., 2013). Em um estudo, muitas das professoras que participaram do grupo focal disseram que não se sentem preparadas para trabalhar com todos os alunos PAEE (CARNEIRO; DALL’ACQUA; ZANIOLO, 2014b).

Calheiros e Mendes (2013) realizaram uma análise da produção científica dos estudos sobre a formação de professores apresentados no III Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, em que se pode perceber que, em âmbito nacional, a literatura demonstra um:

cenário de preocupação pelo despreparo docente que atua no serviço de atendimento educacional especializado e pela inexpressiva contribuição dos cursos de formação continuada para minimizar esta condição (CALHEIROS; MENDES, 2013, p. 2409).

Logo, é preciso que seja repensada a formação dos docentes que lecionam em SRM, para que sejam minimizadas as barreiras que estes encontram em sua prática, bem como, para que o alunado que é atendido tenha garantido tanto seu direito a permanência quanto ao sucesso na escola regular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É cada vez mais frequente no Brasil a utilização de indicadores para a formulação e avaliação das políticas públicas, sendo que tal processo é composto pelas seguintes etapas: diagnóstico, formulação, implementação e avaliação. E, considerando, a etapa da avaliação, cabe a utilização de indicadores que permitem conhecer a eficácia e efetividade de determinada política ou programa social, sendo que tais indicadores devem verificar resultados e impactos, distâncias das metas e tipologias (boas práticas etc.) (JANNUZZI, 2005). Com isso, os indicadores fornecidos pelos microdados estatístico-educacionais do Censo Escolar/INEP utilizados neste estudo se encaixam neste grupo (avaliação), uma vez que tornaram possível verificar os resultados, impactos e a distância das metas propostas pela atual política de inclusão escolar proposta pelo Governo Federal, havendo, obviamente, a limitação do tamanho da amostra.

Ou seja, o presente estudo permitiu uma pequena visão do contexto como um todo, apesar de ser insuficiente para avaliar o Programa de Implantação das SRM. Em contraponto, é ponto de partida para coletas e análises mais amplas, mostrando-se relevante por ter permitido conhecer realidades específicas e levantar discussões pertinentes à inclusão escolar de alunos PAEE.

Os resultados foram ao encontro com a literatura estudada, demonstrando que o número de alunos PAEE matriculados no ensino regular é cada vez mais otimista, notou-se, inclusive, que é inversamente proporcional à quantidade de matrículas no ensino regular e em ambientes segregados de ensino. Porém, observou-se, assim como Rebelo (2012), que:

[...] com relação ao número de matrículas, a política de inclusão escolar tem impactado positivamente no crescimento do acesso desses alunos à educação, o que não se estende à efetivação da permanência desse alunado na escola, pois os dados que dispomos mostram que os números de matrículas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio ainda são ínfimos em relação ao número das matrículas iniciais, revelando o longo caminho a ser ainda percorrido pelas políticas de educação especial [...] (REBELO, 2012, p. 144).

No que tange a proporção de alunos PAEE que frequentam o AEE, esta deixou a desejar, sendo inferior a 50%, na maioria das cidades estudadas, levando ao questionamento se este serviço é suficiente para cumprir a demanda, bem como, as

necessidades dos alunos. Quanto ao perfil do alunado estudado, cerca de 60% é do sexo masculino.

A etnia branca prevaleceu, seguida da parda, preta, amarela e indígena. Quanto às pessoas não declaradas, há variação de acordo com a cidade, de tal forma que, certas vezes, chega a ser superior à quantidade de alunos declarados como pardos, pretos, amarelos e indígenas.

Houve destaque na quantidade de matrículas de alunos com deficiência intelectual em todas as cidades estudadas, compondo a maioria da amostra e, além disso, notou-se um silenciamento dos alunos com AH/SD, cujos registros são praticamente nulos. Quanto à zona residencial dos alunos, cerca de 94% era da zona urbana, nesse mesmo sentido, a localização das escolas em que há matrículas de alunos PAEE se concentra também na zona urbana, além de que as matrículas em SRM na zona rural são nulas na maioria das cidades.

Quanto às características dos professores que lecionam em SRM, com base nos microdados coletados, verificou-se que em todas as cidades, a grande maioria de professores era do sexo feminino (superior a 85%), este fato é relacionado a uma série de fatores que permeiam a opressão de gênero. É preciso considerar uma possível relação do sexo dos docentes que lecionam nas SRM com a formação dos mesmos.

Quanto à etnia dos docentes, em todas as cidades e, em ambos os anos, houve predominância massiva de pessoas declaradas brancas (acima de 70%). Por fim, quanto à nacionalidade, com exceção da cidade de São Paulo, 100% dos docentes foram declarados como sendo brasileiros. Na cidade de São Paulo, por sua vez, em 2011, houve dois docentes declarados brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados e um estrangeiro, já em 2012 esses números mudaram para 12 e 0, respectivamente.

Sobre a formação dos docentes em questão, nota-se, com base nos microdados coletados, que houve uma melhoria em sua formação. Entretanto, como demonstra a discussão, esta ainda é insuficiente. Ao mesmo tempo, aponta-se para uma educação que não é a solução para as barreiras encontradas pelos docentes das SRM. De tal forma que é preciso se repensar na formação de tais docentes em pesquisas posteriores

Ainda, considerando o atual contexto, é necessário que haja uma cobrança no âmbito da realização dos concursos para professores de SRM sobre o conhecimento dos docentes que irão pleitear essas vagas. Milanesi e Mendes (2014c) colocam como

possíveis medidas: cobrança de conhecimentos específicos nos concursos públicos; solicitação de comprovante, via histórico escolar, de que a pessoa cursou, durante sua graduação, disciplinas voltadas a área; e comprovante de estágio realizado na área. As autoras colocam como uma segunda opção a realização de uma formação complementar que se dê, posteriormente, a licenciatura.

Há também a necessidade de haver a elaboração de uma política que discuta e regulamente de forma consistente a formação para educação especial. Tal política deve considerar a atual legislação que discorre sobre a inclusão escolar, bem como, as reais possibilidades financeiras dos diferentes locais Brasil. Além do mais, para que haja a elaboração de tal política, é preciso se refletir e discutir amplamente o quão eficiente está sendo a atual política de inclusão escolar. Pois, como foi discutido neste estudo, existem vários professores que consideram inviável um mesmo docente atender alunos PAEE com necessidades educacionais especiais tão distintas

Considera-se este estudo de extrema relevância para embasar diversas outras pesquisas sobre a elaboração de políticas públicas voltadas a garantia do acesso e permanência dos alunos PAEE nas SRM, bem como, sobre formação docente, incluindo ainda pesquisas que discutam a eficácia das políticas públicas vigentes em relação aos assuntos. Tanto no que tange os municípios de outros estados que compõem o ONEESP, quanto no que diz respeito a municípios do Brasil como um todo.

Por fim, cabe destacar o fato de que a educação especial se encontra dentro de um contexto maior, ou seja, a educação no Brasil. Logo, faz-se necessário que sejam pensadas medidas em torno de todo o sistema educacional de ensino, uma vez que as desigualdades sociais são inúmeras e o alunado da educação especial se encaixa dentro desse contexto macro, sendo acometido – talvez mais fortemente – pelas dificuldades encontradas por todos os educandos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANACHE, A. A.; SILVA, A. M.; BRUNO, M. M. G.; MARTINS, M. F. A. Atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais do estado de Mato Grosso do Sul. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, IV, 2014a, São Paulo. **Anais...** .p. 1-15.

ANACHE, A. A.; SILVA, A. M.; BRUNO, M. M. G.; MARTINS, M. F. A. Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais do estado de Mato Grosso do Sul. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, IV, 2014b, São Paulo. **Anais...** .p. 1-16.

ARAÚJO, E. S. O.; MARTINS, L. A. R. SILVA, K. S. P. Os desdobramentos do Atendimento Educacional Especializado no cotidiano escolar. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, IV, 2014b, São Paulo. **Anais...** .p. 1-14.

BARRETO, C. S. G.; REIS, M. B. F. Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. **Rev. Polyphonia**, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 19-32, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/view/21207/12435>>. Acesso em: out. 2014.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **Lei nº 7.853/89**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm>. Acesso em: jun. 2013.

_____. **Lei, nº 8.069/90**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: jun. 2013.

_____. **Lei Federal n. 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: jun. 2013.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: jun. 2013.

_____. **Resolução CNE/CBE N° 2**, de 11 de setembro de 2001. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Portal da SEESP – Secretária Nacional de Educação Especial. 2011b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: jun. 2013.

BRASIL. Decreto n°. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União** de 23/12/2005. Brasília, DF, 2005.

_____. Casal Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n°. 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Publicado no DOU em 14 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: fev. 2014.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, SEESP, 2008a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: fev. 2014.

_____. Casal Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n°. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n° 6.253, de 13 de novembro de 2007. Publicado no DOU em 18 de setembro de 2008. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>.

Acesso em: fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n° 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica n° 9/2010**, de 09 de abril de 2010. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 2010a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4683&Itemid>. Acesso em: fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF, 2010b. 33p.

_____. Casal Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar da Educação Básica – 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar da Educação Básica – 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: nov. 2014.

_____. Casal Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 3.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **O que é o censo escolar?** 2014b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 11 set. 2014.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 64, p. 4-13, 1998.

BUENO, J. G.; MELETTI, S. M. F. Políticas de Escolarização de Alunos com Deficiência: Análise das Atuais Políticas e dos Indicadores Sociais da Educação Escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. 1. ed. Marília: ABPEE, 2012. p. 93-104.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. **Descobrimos a surdocegueira: educação e comunicação**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2005. p. 78.

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, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400008&script=sci_arttext>. Acesso em: set. 2014.

- CARVALHO, A. P. **Políticas de educação especial no ensino médio público paranaense: o aluno com deficiência em foco.** 2012. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- CALHEIROS, D. D.; MENDES, E. G. Análise da produção científica sobre a formação de professores do III Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial e Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, VII e VIII, 2013, Londrina. **Anais...** . Londrina: UEL. p. 2403-2414.
- CARNEIRO, R. U. B.; DALL'ACQUA, M. J. C.; ZANIOLO, J. O. Formação de professores especializados e inclusão escolar: contribuições para o debate de uma experiência do Observatório Nacional de Educação Especial - ONEESP. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, IV, 2014b, São Paulo. **Anais...** .p. 1-14.
- CASTRO, A. S. A.; BASTOS, E. R. O.; GONÇALVES, I. M. C. Problematizando a avaliação de estudantes com necessidades educacionais em Salas de Recursos Multifuncionais em Feira De Santana. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, IV, 2014, São Paulo. **Anais...** .p. 1-15.
- COSTA, V. A.; SANTOS, L. B. Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais: experiências nas escolas públicas de Niterói/RJ. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, IV, 2014b, São Paulo. **Anais...** .p. 1-14.
- DAMASCENO, A. R.; PEREIRA, A. S. Avaliação: Para Quê? Narrativas docentes sobre o processo de aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial em Nova Iguaçu/RJ. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, IV, 2014, São Paulo. **Anais...** .p. 1-10.
- FARIAS, A. Q.; SERPA, M. H. B.; GOMES, I. M.; SILVA, N. C.; SILVA, G. G.; FERREIRA, W. B. Atendimento Educacional Especializado: política, concepção e diretrizes para o funcionamento da Sala de Recurso Multifuncional no município de Campina Grande - Paraíba. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, IV, 2014b, São Paulo. **Anais...** .p. 1-17.
- FERREIRA, W. B.; ARRUDA, M. S. F.; SILVA, G. G.; SILVA, N. C. Avaliação escolar de estudante com necessidades educacionais: A experiência de Cabedelo na construção de uma abordagem avaliativa baseada na escola como um todo. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, IV, 2014, São Paulo. **Anais...** .p. 1-20.
- FREITAS, S. N.; STOBÄUS, C. D. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 483-500, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4371/2703>>. Acesso em: mai. 2013.

FUMES, N. L. F.; OLIVEIRA, C. V.; SANTOS, D. N.; CALHEIROS, D. S. O funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal de educação de Maceió/AL. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, IV, 2014b, São Paulo. **Anais...** .p. 1-16.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos**: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2012. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

HOFFMAN, R.; LEONE, E. T. Participação da mulher no mercado de trabalho e desigualdade da renda domiciliar per capita no Brasil: 1981-2002. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 35-58. mai./ago. 2004. Disponível em: <http://www.face.ufmg.br/novaeconomia/sumarios/v14n2/140202.pdf?origin=publicatio_n_detail>. Acesso em: 26 jan. 2013.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil, dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 244.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 137-160, 2005. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/Referencia-ind-sociais-revista-serv-publico.pdf>>. Acesso em: set. 2014.

KASSAR, M. C. M. Política de educação especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. 1. ed. Marília: ABPEE, 2012. p. 93-104.

MARTINS, J. S. **A Sociedade Vista do Abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARTINS, L. S. **Educação especial no estado de São Paulo**: análise documental do período de 1989 a 2010. 2012. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S.. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208p.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

- MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: Reunião anual da ANPED, 33, 2010, Caxambu. **Anais...** 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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: set. 2014.
- MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 3, p. 417-430, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000300006>. Acesso em> out. 2013.
- MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>> Acesso em: jun. 2014.
- MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DENARI, F. E.; COSTA, M. P. R. Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.
- MENDES, E. G.; CIA, F. ONEESP – Um Observatório Nacional para a Comunidade da Educação Especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. 1. ed. Marília: ABPEE, 2012. p. 363-383.
- MILANESI, J. B.; MENDES, E. G. C Avaliação das pessoas público-alvo da Educação Especial: Um diálogo com profissionais da educação de Rio Claro/SP. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, IV, 2014a, São Paulo. **Anais...** .p. 1-15.
- MILANESI, J. B.; MENDES, E. G. C Funcionamento e desdobramentos de Atendimento Educacional Especializado: a dinâmica de Rio Claro/SP. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, IV, 2014b, São Paulo. **Anais...** .p. 1-15.
- MILANESI, J. B.; MENDES, E. G. Sala de recursos multifuncionais em Rio Claro/SP: reflexões acerca da formação docente. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, IV, 2014c, São Paulo. **Anais...** .p. 1-15.
- MORAES, W. D. S.; FUMES, N. L. F.; SARMENTO, V. N.; CALHEIROS, D. S. Aspectos da avaliação na política de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na rede pública de Maceió/AL. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, IV, 2014, São Paulo. **Anais...** .p. 1-18.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação**, v. 11, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/103/76>>. Acesso em: out. 2013.

NASCIMENTO, E. S.; MIRANDA, T. G. O trabalho e a profissionalização das pessoas com deficiência. **Revista Faced**, Salvador, n. 12. p. 169-184, 2007. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2761/1949>>. Acesso em: out. 2014.

OLIVEIRA, A. P.; OLIVEIRA, I. A.; RABELO, L. C. C A avaliação em Salas de Recursos Multifuncionais de escolas da rede municipal de Marabá - Pará. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, IV, 2014, São Paulo. **Anais...** .p. 1-15.

PASIAN, M. S.; SANTOS, V.; MENDES, E. G.; CIA, F. Observatório Nacional de Educação Especial: dialogando com a literatura sobre Atendimento Educacional Especializado. In: Encontro de Educação Especial e Inclusiva mudanças para a escola e sociedade, VII, 2013, Araraquara. **Anais...** Araraquara: UNESP. p. 1-12.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: Queroz/EDUSP. 1984. 202p.

PRIETO, R. G. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

REBELO, A. S. **Os impactos da política de Atendimento Educacional Especializado: Análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência**. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 1-7, 2005. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4904/2941>>. Acesso em: mai. 2013.

SAMPAIO, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

SANTOS, V. RIPARI, R.; SILVA, E. R. M.; MENDES, E. G.; CIA, F. Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP): a formação de professores a partir da perspectiva dos participantes de um grupo focal. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial e Encontro da Associação Brasileira de

Pesquisadores em Educação Especial, VII e VIII, 2013, Londrina. **Anais...** . Londrina: UEL. p. 2486-2499.

SANTOS, V. NASCIMENTO, B.; CRUZ, T. M. C.; CIA, F.; MENDES, E. G.; PASIAN, M. S. Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais do município de São Carlos. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, IV, 2014b, São Paulo. **Anais...** .p. 1-12.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.100, p.1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: jun. 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40. p. 143-155, 2009.

SILVA, M. C. V.; MELETTI, S. M. F. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais de Londrina (PR). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 44, p. 417-434, 2007. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/6531/pdf_1>. Acesso em: out. 2014.

SOUZA, M. L. L.; FREITAS, S. N. Atendimento do Portador de Deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, p. 1-5, 2004. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4985>>. Acesso em: mai. 2013.

SOUZA, R. C. **Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná**. 2012. 67f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

VELHO, L.; LEÓN, E. A construção social da produção científica por mulheres. **Cadernos Pagu**, v. 14, p. 309-344, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=51184>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 39, n. 39, p.61-76, 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/2450/1716>>. Acesso em: jun. 2014.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Orgs.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 1. Ed. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

ANEXOS

Anexo 1 – Estratégias para a Meta 4 do PNE (2011-2020)

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes

para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014a).

APÊNDICES

Apêndice 1 – tabela referente ao total de matrículas de alunos PAEE por etapa de ensino

Tabela 12. Número total de matrículas de alunos PAEE por etapa de ensino

Educação Infantil			
/		Creche	Pré-escola
Araçatuba	2011	17	40
	2012	14	42
Araraquara	2011	27	79
	2012	33	71
Assis	2011	11	16
	2012	13	12
Bauru	2011	30	109
	2012	32	72
Marília	2011	28	69
	2012	20	72
Rio Claro	2011	23	41
	2012	35	40
São Carlos	2011	19	45
	2012	39	38
São Paulo	2011	838	2244
	2012	939	2121

Ensino Fundamental de 8 anos (séries)									
/		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Araçatuba	2011	0	0	0	167	123	87	65	39
	2012	0	0	0	0	136	99	74	53
Araraquara	2011	0	0	1	26	28	25	14	25
	2012	0	0	0	0	44	28	16	16
Assis	2011	0	0	0	0	0	0	0	4
	2012	0	0	0	0	0	0	0	0
Bauru	2011	0	0	6	84	60	89	60	47
	2012	0	0	0	0	0	63	86	61
Marília	2011	28	0	0	49	51	35	41	40
	2012	0	0	0	0	43	59	45	38
Rio Claro	2011	23	0	32	1	46	17	11	9
	2012	0	0	32	1	46	17	11	9
São Carlos	2011	19	0	0	68	90	105	104	99
	2012	0	0	0	0	54	55	75	67
São Paulo	2011	838	64	2733	4045	3491	3095	2236	1761
	2012	0	0	80	3722	3363	3119	2863	2145

Ensino Fundamental de 9 anos										
/		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Araçatuba	2011	30	360	99	106	15	2	6	1	0
	2012	28	361	62	77	108	7	3	6	2
Araraquara	2011	386	61	56	65	64	48	40	24	17
	2012	121	337	66	65	95	58	40	25	22
Assis	2011	133	25	11	18	14	24	23	7	1
	2012	106	40	21	15	22	53	33	24	7
Bauru	2011	69	129	129	433	134	24	23	14	5
	2012	72	116	158	314	271	178	31	21	15
Marília	2011	27	274	42	33	4	3	1	4	5
	2012	26	255	54	33	56	7	0	1	6
Rio Claro	2011	247	40	57	52	94	2	1	1	0
	2012	261	40	58	82	61	2	3	1	2
São Carlos	2011	20	147	49	54	19	36	6	5	2
	2012	56	122	35	57	67	20	36	6	5
São Paulo	2011	2211	2043	953	282	273	216	172	141	105
	2012	2142	2182	2596	1196	336	194	215	174	110

Ensino Médio						
/		1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não seriada
Araçatuba	2011	27	17	9	0	0
	2012	34	14	14	0	0
Araraquara	2011	33	15	9	0	0
	2012	43	23	12	0	0
Assis	2011	7	8	8	0	0
	2012	7	5	4	0	0
Bauru	2011	35	27	17	0	0
	2012	35	37	22	0	0
Marília	2011	25	14	11	0	0
	2012	36	19	10	0	0
Rio Claro	2011	11	9	5	0	0
	2012	7	9	7	0	0
São Carlos	2011	94	94	78	0	0
	2012	72	71	70	0	0
São Paulo	2011	879	486	307	0	0
	2012	1055	659	430	0	2

Ensino Médio Integrado						
/		1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não seriada
Araçatuba	2011	0	0	0	0	0

	2012	0	0	0	0	0
Araraquara	2011	0	0	0	0	0
	2012	0	0	0	0	0
Assis	2011	0	0	0	0	0
	2012	0	0	0	0	0
Bauru	2011	0	0	0	0	0
	2012	0	0	0	0	0
Marília	2011	0	0	0	0	0
	2012	0	0	0	0	0
Rio Claro	2011	0	0	0	0	0
	2012	0	0	0	0	0
São Carlos	2011	0	0	0	0	0
	2012	0	0	0	0	0
São Paulo	2011	1	4	1	0	0
	2012	0	0	3	0	0

Ensino Médio – Normal/Magistério

/		1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não seriada
Araçatuba	2011	0	0	0	0	0
	2012	0	0	0	0	0
Araraquara	2011	0	0	0	0	0
	2012	0	0	0	0	0
Assis	2011	0	0	0	0	0
	2012	0	0	0	0	0
Bauru	2011	0	0	0	0	0
	2012	0	0	0	0	0
Marília	2011	0	0	0	0	0
	2012	0	0	0	0	0
Rio Claro	2011	0	0	0	0	0
	2012	0	0	0	0	0
São Carlos	2011	0	0	0	0	0
	2012	0	0	0	0	0
São Paulo	2011	0	0	0	0	0
	2012	0	0	0	0	0

Educação Profissional

/		Concomitante	Subsequente
Araçatuba	2011	1	13
	2012	1	5
Araraquara	2011	2	3
	2012	0	3
Assis	2011	0	0

	2012	0	0
Bauru	2011	5	3
	2012	3	3
Marília	2011	0	2
	2012	2	1
Rio Claro	2011	0	1
	2012	0	3
São Carlos	2011	9	20
	2012	12	18
São Paulo	2011	19	49
	2012	29	62

EJA Presencial

/		Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
Araçatuba	2011	53	12	2
	2012	1	15	3
Araraquara	2011	0	19	1
	2012	0	19	1
Assis	2011	4	0	2
	2012	0	1	3
Bauru	2011	701	12	2
	2012	223	8	2
Marília	2011	5	2	2
	2012	8	0	0
Rio Claro	2011	24	9	0
	2012	15	16	0
São Carlos	2011	308	21	9
	2012	319	17	2
São Paulo	2011	794	713	295
	2012	770	740	278

EJA Semipresencial

/		Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
Araçatuba	2011	0	0	0
	2012	0	0	0
Araraquara	2011	0	0	0
	2012	0	0	0
Assis	2011	0	0	0
	2012	0	0	0
Bauru	2011	0	26	22
	2012	0	24	21
Marília	2011	0	8	7
	2012	0	8	9

Rio Claro	2011	0	0	0
	2012	0	0	0
São Carlos	2011	0	0	0
	2012	0	0	0
São Paulo	2011	0	33	45
	2012	0	35	19

EJA Integrado – presencial

/		Integrado a educação profissional de nível fundamental	Integrado a educação profissional de nível médio
Araçatuba	2011	0	0
	2012	0	0
Araraquara	2011	0	0
	2012	0	0
Assis	2011	0	0
	2012	0	0
Bauru	2011	0	0
	2012	0	0
Marília	2011	0	0
	2012	0	0
Rio Claro	2011	0	0
	2012	0	0
São Carlos	2011	0	0
	2012	0	0
São Paulo	2011	0	0
	2012	0	0

EJA Integrado – semipresencial

/		Integrado a educação profissional de nível fundamental	Integrado a educação profissional de nível médio
Araçatuba	2011	0	0
	2012	0	0
Araraquara	2011	0	0
	2012	0	0
Assis	2011	0	0
	2012	0	0
Bauru	2011	0	0
	2012	0	0
Marília	2011	0	0
	2012	0	0
Rio Claro	2011	0	0
	2012	0	0

São Carlos	2011	0	0
	2012	0	0
São Paulo	2011	0	0
	2012	0	0

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2011-2012).