

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**ANA CAROLINA MACALLI**

**TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: MATRÍCULAS DO  
CENSO ESCOLAR**

**SÃO CARLOS – SP**

**2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**ANA CAROLINA MACALLI**

**TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: MATRÍCULAS DO  
CENSO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial, sob a orientação da Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando.

**SÃO CARLOS – SP**

**2017**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Centro de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de dissertação de mestrado do(a) candidato(a) Ana Carolina Macalli, realizada em 15/02/2017:

*Rosimeire Maria Orlando*

---

Prof(a). Dr(a). Rosimeire Maria Orlando  
UFSCar

*Katia Regina Moreno Caiado*

---

Prof(a). Dr(a). Katia Regina Moreno Caiado  
UFSCar

*Silvia Márcia Ferreira Meletti*

---

Prof(a). Dr(a). Silvia Márcia Ferreira Meletti  
UEL

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do membro Silvia Márcia Ferreira Meletti e, depois das arguições e deliberações realizadas, a participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa do(a) aluno(a) Ana Carolina Macalli.

*Rosimeire Maria Orlando*

---

Prof(a). Dr(a). Rosimeire Maria Orlando  
Presidente da Comissão Examinadora  
UFSCar

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer ao apoio financeiro concedido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando, obrigada pela colaboração, dedicação, carinho e compartilhamento de seus conhecimentos e experiências.

À minha família, que em todos os momentos acreditaram e caminharam ao meu lado. Obrigada pelo amor e incentivo incondicional em todos os momentos de minha vida pessoal e acadêmica.

Às minhas amigas, companheiras de uma vida: Maybi, Caroline, Jéssica, Érika, Priscila, Keisyani, Carla e Tatiane Lessa, obrigada pelas risadas, passeios, apoio e por tornarem essa trajetória mais leve e divertida.

À Professora Doutora Katia Caiado e à Professora Doutora Silvia Meletti agradeço imensamente o cuidado, atenção e grandes contribuições a este trabalho. Vocês são um grande exemplo e referencia docente, a qual tenho imenso prazer em me inspirar.

E principalmente ao Renan, meu companheiro de todas as horas, ombro amigo, confidente, e o mais importante, meu amor! Obrigada por me consolar nos momentos mais difíceis, pelas broncas e puxões de orelha quando necessários, pelos empurrões que não me deixaram desistir e pela constante ajuda, especialmente, com as questões relacionadas à informática. Te amo!

Enfim, agradeço intensamente a vida e as oportunidades que alcancei com muita perseverança!

Obrigada a todos vocês, de coração!

MACALLI, A. C. **TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: MATRÍCULAS DO CENSO ESCOLAR.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2017.

**RESUMO:** A presente pesquisa tem como objetivo analisar em três municípios do interior paulista a trajetória escolar dos alunos com deficiência. Para isso, foram realizados levantamentos de dados oficiais dos municípios divulgados pelo Seade, Atlas do Desenvolvimento Humano com dados do Censo Demográfico de 2010 e nos Planos Municipais de Educação. Em seguida, analisaram-se os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, do Ministério da Educação, referentes às matrículas de alunos com deficiência nos anos de 2007 a 2015, mapeando assim, a trajetória escolar desses alunos. Neste estudo, para a escolha dos municípios, utilizou-se o critério: um município com muito alto Índice de Desenvolvimento Humano - IDH; um município com IDH mediano e um município com muito baixo IDH. Foram analisadas 1.782 trajetórias escolares de alunos com deficiência individualmente e os resultados mostram que não há disparidade entre os índices de trajetórias completas, parciais e incompletas com retenção escolar e distorção idade x série entre os municípios, o que pode indicar adoção de programas, serviços e/ou ações similares para a escolarização dessa população. Espera-se que esse estudo possa contribuir para discussões no meio acadêmico sobre a realidade educacional enfrentada pelos alunos com deficiência e contribuir para a formulação de programas e políticas que visem à efetivação da permanência e sucesso escolar deste alunado.

**Palavras-Chave:** Educação Especial; Trajetória Escolar; Censo Escolar; Alunos com Deficiência.

**ABSTRACT:** This research aims to analyze, in three cities of the countryside region of Sao Paulo State, the school trajectory of students with disabilities. In order to do that, we did an official data survey of the cities released by Seade, Human Development Atlas with demographic census data of 2010 and the Municipal Education Plans. Thereafter, we analyzed the micro-data of School Census of Basic Education— made available by INEP (National Institute of Studies and Educational Researches Anísio Teixeira), of the Ministry of Education— regarding the registration of students with disabilities in the years from 2007 to 2015. Thus, we would be able to map the school trajectory of these students. In this study, to choose the cities, we used the following criteria: one city with a high Human Development Index (HDI); one city with an average Human Development Index and one with a very low HDI. 1,782 school trajectories of students with disabilities were analyzed individually and the results show that there are no disparities between the indexes of complete, partial and incomplete trajectories with school retention and age x grade distortion between the cities. This may indicate the adoption of programs, services and/or similar actions for the schooling of this population. We hope that this study can contribute to the discussion in the academic community about the educational reality faced by students with disabilities and, also, contribute to program and policies formulation that aim to establish the permanency and the school success of these students.

**Keywords:** Special Education; School Trajectory; School Census; Students with disabilities.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Separação de dados no programa SPSS.....	51
Figura 2 – Separação de casos dos alunos que apresentam NEE .....	52
Figura 3 – Copiar os casos dos alunos que apresentam NEE no programa SPSS.....	54
Figura 4 - Dados copiados do programa SPSS para o Excel.....	56
Figura 5 – Elaboração das planilhas de trajetória escolar por município utilizando os recursos do Excel .....	58
Figura 6 – Classificação de uma coluna por seu valor utilizando os recursos do Excel .....	60
Figura 7 – Agrupamento da variável código aluno utilizando os recursos do Excel .....	74
Figura 8 – Separação das linhas para melhor visualização das trajetória escolar utilizando os recursos do Excel.....	64
Figura 9 - Trajetória escolar de alunos com deficiência utilizando os recursos do software Excel.....	66

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas da Educação Especial por dependência administrativa em Araraquara no período de 2015 .....	78
Tabela 2 - Matrículas da Educação Especial por dependência administrativa em Taquaritinga no período de 2015 .....	287
Tabela 3 - Matrículas da Educação Especial por dependência administrativa em Ibaté no período de 2015 .....	95
Tabela 4 – Exemplo de matrícula que transita entre as modalidades de ensino no período analisado .....	97
Tabela 5 – Exemplo de matrícula duplicada em um mesmo período.....	98
Tabela 6 – Matrículas por condição de deficiência nos municípios analisados de 2007 a 2015 .....	99
Tabela 7 – Exemplos de trajetória escolar completa .....	101
Tabela 8 – Trajetória Completa: quantidade de matrículas que finalizaram a Educação Básica por município.....	102
Tabela 9 – Exemplos de trajetória escolar parcial .....	103
Tabela 10 – Trajetória Parcial: quantidade de matrículas de alunos em escolarização no ano de 2015 .....	104
Tabela 11 – Exemplos de trajetória escolar incompleta .....	105
Tabela 12 – Trajetória Incompleta: quantidade de matrículas que aparecem e desaparecem em algum momento do período analisado .....	105

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Nível de titulação das produções científicas .....	26
Quadro 2: Instituições em que foram realizadas as produções científicas .....	28
Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos pesquisados .....	31
Quadro 4 – Relação de municípios da região central do estado de São Paulo pelo índice de IDH.....	48
Quadro 5 – Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular por dependência administrativa em Araraquara no período de 2015 .....	73
Quadro 6 – Matrículas do Ensino Fundamental no Ensino Regular por dependência administrativa em Araraquara no período de 2015 .....	74
Quadro 7 – Distorção idade x etapa de ensino (Ensino Fundamental) em Araraquara no período de 2014 .....	74
Quadro 8 – Matrículas do Ensino Médio e da Educação Profissional por dependência administrativa em Araraquara no período de 2015 .....	75
Quadro 9 – Distorção idade x etapa de ensino (Ensino Médio) em Araraquara no período de 2014.....	76
Quadro 10 – Matrículas do Ensino Médio e da Educação Profissional por dependência administrativa em Araraquara no período de 2015 .....	79
Quadro 11 – Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular por dependência administrativa em Taquaritinga no período de 2015.....	82
Quadro 12 – Matrículas do Ensino Fundamental no Ensino Regular por dependência administrativa em Taquaritinga no período de 2015.....	83
Quadro 13 – Distorção idade x etapa de ensino (Ensino Fundamental) em Taquaritinga no período de 2014.....	84

Quadro 14 – Matrículas do Ensino Médio e da Educação Profissional por dependência administrativa em Taquaritinga no período de 2015 .....	85
Quadro 15 – Distorção idade $x$ etapa de ensino (Ensino Médio) em Taquaritinga no período de 2014 .....	85
Quadro 16 – Matrículas do Ensino Médio e da Educação Profissional por dependência administrativa em Taquaritinga no período de 2015 .....	88
Quadro 17 – Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular por dependência administrativa em Ibaté no período de 2015 .....	91
Quadro 18 – Matrículas do Ensino Fundamental no Ensino Regular por dependência administrativa em Ibaté no período de 2015 .....	91
Quadro 19 – Distorção idade $x$ etapa de ensino (Ensino Fundamental) em Ibaté no período de 2014 .....	92
Quadro 20 – Matrículas do Ensino Médio e da Educação Profissional por dependência administrativa em Ibaté no período de 2015 .....	93
Quadro 21 – Distorção idade $x$ etapa de ensino (Ensino Médio) em Ibaté no período de 2014 .....	93
Quadro 22 – Matrículas do Ensino Médio e da Educação Profissional por dependência administrativa em Ibaté no período de 2015 .....	96

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição anual de trabalhos de 2007 a 2015 ....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Gráfico 2 - Número de pesquisas realizadas em cada região brasileira .....	28
Gráfico 3 – Sujeitos entrevistados no levantamento bibliográfico.....	31

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ATLAS DO BRASIL – Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DA – Deficiência Auditiva

DF – Deficiência Física

DM – Deficiência Mental

DV – Deficiência Visual

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IMP - Informações dos Municípios Paulistas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SEADE - Sistema Estadual de Análise de Dados

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1 - TRAJETÓRIA ESCOLAR: AS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	20
<b>CAPÍTULO 2 - TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO</b> .....	25
<b>CAPÍTULO 3 - INDICADORES SOCIAIS E EDUCACIONAIS EM FOCO</b> .....	34
<b>CAPÍTULO 4 - OBJETIVO</b> .....	42
4.1 Objetivos específicos: .....	42
<b>CAPÍTULO 5 - CAMINHOS METODOLOGICOS</b> .....	43
5.1 - Procedimentos de coleta dos dados .....	45
<b>CAPÍTULO 6 - CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS</b> .....	70
6.1 - Araraquara/SP .....	70
6.2 - Taquaritinga/ SP .....	80
6.3 - Ibaté/ SP .....	88
<b>CAPÍTULO 7 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	97
7.1 - Trajetória escolar de alunos com deficiência .....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	111
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	113

## APRESENTAÇÃO

Desde a graduação, quando em 2010 ingressei no curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, as questões relacionadas às desigualdades sociais e aos diversos grupos (raça, gênero, etnia, religião, necessidades especiais, entre outras) que ao longo da história estiveram fora, excluídos, do sistema educacional, devido a muitos fatores de ordem social e econômica, as relações existentes entre políticas educacionais e a superação das desigualdades presentes nos sistemas escolares e como o Estado e suas políticas influenciam e/ou contribuem para tais condições me despertavam interesse e inquietude.

Durante a licenciatura tive a oportunidade de ser bolsista de Iniciação Científica – IC com a Profa. Dra. Katia R. M. Caiado, por três anos, fazendo parte do projeto interinstitucional: “A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros” que foi desenvolvido no período de 2011 a 2014 pelo Programa: Observatório da Educação, com o objetivo de estudar qual a situação do atendimento educacional para o aluno com deficiência em termos de acesso/permanência e da natureza dos serviços educacionais organizados e destinados a esta população.

A partir desse projeto, que me apresentou ao universo dos indicadores sociais e educacionais, desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, em 2013, onde analisei no município de Boa Esperança do Sul/SP as matrículas de alunos com deficiência no Ensino Regular, mapeando a trajetória escolar destes alunos através da análise dos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira - INEP, do Ministério da Educação - MEC, referentes às matrículas dos anos de 2007 a 2012. A escolha do município de Boa Esperança do Sul ocorreu devido a ele pertencer à região de abrangência do município-pólo de São Carlos e por seu Índice de Desenvolvimento Humano – IDH ser o mais baixo entre os municípios de abrangência.

Para a execução do TCC, primeiro identificou-se a quantidade de matrículas de alunos com deficiência no município. Em seguida, para traçar a trajetória escolar desses alunos, foi selecionado o código de identificação de cada um no período de 2007 a 2012, verificando o movimento dessas matrículas. Ou seja, analisou-se ano a ano em que série/etapa de ensino o aluno estava, ou não, matriculado. É importante ressaltar que esse processo de coleta de dados é minucioso, pois exige uma análise manual sobre a matrícula de cada aluno com deficiência no município em questão.

Ao tratar da trajetória escolar dos alunos com deficiência no município, os resultados evidenciam que 48% dos alunos em algum período se evadiram do ensino regular, 26% concluíram uma etapa de ensino (fundamental e médio) e os demais alunos, também 26% no ano de 2012 ainda estavam em processo de escolarização, revelando que é necessário um cuidado para que não exista apenas a inserção do aluno com deficiência em classe comum a título de inclusão.

Foi então, a partir dos resultados obtidos nesse trabalho de conclusão de curso, que me fizeram constatar que as questões que se referem a políticas públicas e práticas de inclusão, para além do acesso, permanência e inserção das pessoas com deficiência no Ensino Regular, necessitam de produções científicas que nos revelem como está ocorrendo o processo de escolarização de alunos com deficiência no sistema comum de ensino e quais os indicadores que mostram os resultados das políticas de inclusão nos municípios do estado de São Paulo.

Por fim, com os estudos realizados ao longo desses anos, compreendi a importância dos indicadores sociais, neste caso especificamente, indicadores escolares, pois seus resultados são norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas e para auxiliar os governantes nas decisões e direcionamento de recursos técnicos, pedagógicos e financeiros para a Educação, uma vez que os microdados revelam uma realidade que ainda encontra-se invisível e incompatível aos dados divulgados na mídia e disseminados para a sociedade.

## INTRODUÇÃO

Materializa-se que a educação formal de qualidade ainda é um privilégio para poucos, devido à enorme desigualdade social em nosso país. Todos os alunos, com e sem deficiência, têm o direito de aprender e se apropriar da riqueza intelectual, em uma escola pública, laica e gratuita que proporcione a socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico (DUARTE, 2006).

Garcia (2004) em sua pesquisa sobre políticas inclusivas, apresenta aspectos que não indicam a superação das desigualdades sociais e educacionais envolvendo a pessoa com deficiência. Enfatiza a autora que há uma administração gerencial das desigualdades justificada pela naturalização das “diferenças individuais”.

Arroyo (2011) discorre que a implementação de políticas inclusivas pelo Estado, a fim de ocultar as desigualdades que estão cada vez mais presentes, na verdade não são políticas efetivas de inclusão, mas de regulação das tentativas de inclusão, pois:

O acesso à escola, sua permanência nela, tem esses sentidos radicais: a possibilidade de entrar nos espaços negados, de entrar em outros espaços sociais, políticos. Simboliza passar de lugar social, serem reconhecidos. A negação do acesso e permanência à escola e à universidade reproduzem o não reconhecimento do seu direito a lugares legítimos. Por sua vez, entrar, mas ser reprovado nos vestibulares, não passar de ano, significa não passar de lugar social. Não ser reconhecido digno desses lugares de legítimos reconhecimentos. Significa reforçar sua condição histórica de não reconhecimento (ARROYO, 2011, p. 91).

Com base no excerto acima, não adianta o Estado garantir apenas o direito de ingresso, se não há garantia de permanência e apropriação dos conteúdos acumulados historicamente pelos alunos nos sistemas de ensino. Resultará apenas em mais uma forma de agravar a situação de desigualdade dos mesmos. Assim, como aponta Mendes (2006) as perspectivas de mudanças no campo educacional já estão inclusas na lei, porém não estão resultando em ações políticas. Enquanto isso, o Estado, suas políticas e instituições continuarão a se esquivar, colocando os desiguais como um problema de ordem social, econômica e político, concebendo-se como solução desses problemas, mas nunca como causadores e agravadores destas condições de desigualdade e exclusão que as pessoas consideradas diferentes se encontram.

Não basta superar a exclusão da escola mediante a expansão e até a universalização do acesso. Importa transformar a lógica de exclusão que

historicamente veio regendo o processo de escolarização das camadas populares (FERRARO, 2009).

A partir desse contexto, para além da matrícula (acesso) desta população nos sistemas de ensino, fica a questão: Como estão sendo assegurados e efetivados os serviços escolares para que os alunos com deficiência tenham progresso em seu processo de escolarização?

Para tanto, a presente pesquisa por objetivo analisar a trajetória escolar na rede regular de ensino de alunos com deficiência em três municípios do estado de São Paulo, no período de 2007 a 2015.

A trajetória escolar neste estudo é compreendida como os itinerários escolares percorridos pelos alunos no interior do sistema de ensino. Em consonância com Nogueira (2002) a definição sociológica do termo no campo educacional refere-se ao percurso biográfico da escolaridade dos indivíduos pesquisados.

Partindo de uma perspectiva marxista, em que a história é essencial para a compreensão da realidade, Saviani salienta que “as transformações históricas determinam a educação e, ao mesmo tempo, são por ela determinadas” (2011, p. 10).

Neste texto, no primeiro capítulo retomamos marcos políticos da Educação Especial referentes a implementação de políticas inclusivas pelo Estado e a relação entre setor público e privado na escolarização e atendimento das pessoas com deficiência. História, esta, marcada pela constante presença de instituições assistencialistas filantrópicas, nem sempre com características educacionais.

Após, o segundo capítulo denominado “Trajetória escolar de alunos com deficiência: levantamento bibliográfico” traz o mapeamento de produções científicas que foram produzidas no período de 2007 a 2015 em três bases de dados diferentes, sendo o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e da Scientific Electronic Library Online – ScieLO.

Os descritores utilizados foram: trajetória escolar; educação especial/ trajetória escolar; deficiência visual/ trajetória escolar; deficiência auditiva/ trajetória escolar; deficiência mental/ trajetória escolar; deficiência intelectual/ trajetória escolar; deficiência física e trajetória escolar; censo escolar, totalizando 312 trabalhos encontrados.

A primeira etapa analisou os títulos para constatar se as pesquisas abordavam o mesmo assunto deste estudo, os que não se enquadravam foram excluídos e nos casos de dúvida foram realizadas a leitura dos resumos, resultando, por fim, em 26 trabalhos.

Do total de 26 pesquisas haviam casos duplicados, ou seja, um mesmo trabalho encontrado em duas bases de dados. Nesse momento, a pesquisa foi contabilizada apenas uma vez, totalizando: 14 trabalhos selecionados na BDTD, três na CAPES e um na SCieLO. Ao fim, restaram apenas 18 pesquisas sobre trajetória escolar de alunos com deficiência.

Todas as produções foram analisadas e suas características gerais foram apresentadas com o objetivo de compreendermos o que as pesquisas nos relevam sobre trajetória escolar de alunos com deficiência.

Dando sequência, o capítulo sobre Indicadores Sociais e Educacionais traz os conceitos desses indicadores, elencando os indicadores educacionais que são utilizados em nosso país, sendo um deles o Censo Escolar utilizado nesta pesquisa, especificamente, para mapear a trajetória dos alunos com deficiência nos três municípios do Estado de São Paulo.

Em relação a metodologia, os procedimentos de coleta dos dados fundamentam-se na abordagem quantitativa, no entanto, os aspectos qualitativos também foram adotados para análise dos resultados. Os estudos de Gatti (2004 e 2006) e Ferraro (2009 e 2012) são base para desmistificar a não existência de pesquisas qualitativas e quantitativas e para compreensão sobre a tese da unidade em quantidade e qualidade.

Segundo Gatti (2006) poucos estudos em ciências humanas utilizam como método a abordagem quantitativa, principalmente na área da pesquisa educacional. A autora constatou que há mais de duas décadas não são contemplados estudos disciplinares sobre quantificação na formação de docentes, mestres e doutores em educação, pois os educadores encontram dificuldades em trabalhar com bases de dados, medidas, análises estatísticas, mensurações, entre outros. Estas dificuldades apresentadas pelos pesquisadores da área educacional na utilização de dados numéricos edificou ao longo do tempo, preconceitos com esta metodologia de pesquisa.

Ferraro (2012) propõe a superação na discussão de pesquisa qualitativa ou quantitativa em educação.

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

Com essa compreensão, enfrentamos o desafio proposto pelo autor, de analisar os dados de matrículas de alunos com deficiência do censo escolar com um olhar a partir da realidade educacional dos municípios paulista.

No desenvolvimento do sexto capítulo, é descrito a caracterização dos três municípios pesquisados, trazendo todas as informações socioeconômicas, a descrição da organização de cada modalidade de ensino (Educação Regular, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos – EJA), bem como o número de matrículas por dependência administrativa e os índices de distorção idade  $x$  série do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e do Ensino Médio.

As informações sobre a caracterização dos municípios foram obtidas através do site das seguintes plataformas:

- Fundação Sistema Estaduais de Análise de Dados - SEADE, que possui uma plataforma denominada Informações dos Municípios Paulistas – IMP, onde é possível consultar os dados sobre a realidade socioeconômica dos 645 municípios do estado de São Paulo;
- Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – ATLAS BRASIL, que consiste na consulta ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM de diversos municípios brasileiros, extraindo dados dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010, trazendo indicadores de população, educação, habitação, saúde, trabalho, renda e vulnerabilidade;
- Indicadores Educacionais da Educação Básica, resultados finais das matrículas do Censo Escolar de 2015 disponibilizados no site do INEP,
- Indicadores Educacionais da Educação Básica, Taxa de Distorção Idade-Série, por dependência administrativa e localização, nos níveis de Ensino Fundamental de 8 e 9 anos e Médio, segundo a região geográfica, unidades da federação e seus respectivos municípios em 2014, disponibilizados pelo INEP.

Também foram utilizadas as informações contidas no Plano Municipal de Educação de cada município com o objetivo de conhecer a organização municipal da Educação e da Educação Especial, tais como suas diretrizes, normas e metas.

Ao final desse estudo, encontra-se a discussão e análise dos resultados obtidos através do mapeamento de 1.782 trajetórias escolares de alunos com deficiência nos três municípios analisados.

## **CAPÍTULO 1 - TRAJETÓRIA ESCOLAR: AS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

No Brasil, com a institucionalização da Educação Especial que teve início nos anos de 1970 considerou-se que a melhor forma de atendimento para alunos com deficiência deveria ser realizada em instituições especiais privadas de caráter filantrópico, substituindo o ensino regular.

A década de 70 foi definida como inicial por suceder a implementação das ações do poder público com o estabelecimento dos serviços de Educação Especial a nível federal e estadual, com a influência direta dos organismos internacionais na sistematização do trabalho educacional dentro de uma perspectiva integracionista (KUHLEN, 2016). Esse período é marcado pelo avanço do neoliberalismo em alguns países como Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha, e no Brasil com o regime da ditadura civil militar.

Considerado como um dos períodos mais marcantes na história do país, a educação brasileira, assim como outros setores da vida nacional, também sofreu com o autoritarismo que se estabeleceu no país a partir de 1964 (MANACORDA, 2006). A educação acompanhou as tendências que colocariam na prática os interesses governamentais, cujo objetivo principal era a manutenção do poder da classe dominante, através de censura ao conteúdo ministrado, aos livros e materiais didáticos, aos termos utilizados pelos professores em sala de aula e, até mesmo, com violência se preciso fosse, na tentativa de controlar a educação básica.

Durante a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) as leis educacionais brasileiras sofreram influências internacionais, tornando-se uma educação técnico-profissionalizante voltada para a formação de mão-de-obra qualificada (MANACORDA, 2006).

No que tange a Educação Especial, as políticas públicas passaram a incorporar em seus fundamentos, os modelos, serviços e a racionalidade que eram desenvolvidas pela iniciativa assistencial privada, como a Sociedade Pestalozzi e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (KUHLEN, 2016).

Meletti (2008) ressalta que a falta de participação efetiva do Estado na escolarização à população com deficiência, no decorrer do século XX, possibilitou o avanço e a dominação destas instituições privadas na Educação Especial, desenvolvendo-se como um serviço complementar entre o poder público e a sociedade.

A fim de efetivar essa “parceria” foi regulamentada pelo Estado a isenção de cobrança de impostos a instituições de educação ou de assistência social, e as constituições brasileiras de 1946 e 1988 disponibilizam legalmente o repasse de recursos públicos, através de auxílio financeiro a essas instituições (MELETTI, 2008). Desta forma, o Estado se isentou da

responsabilidade de ofertar serviços e recursos para a Educação Especial, relegando esta obrigatoriedade as instituições privadas.

O Estado compartilhou o serviço de Educação Especial com as instituições privadas até o fim do século XX, onde atendia somente alunos com deficiências considerados mais leves, em classes exclusivamente especiais dentro das escolas públicas regulares e as instituições especiais eram responsáveis em atender os alunos com deficiências mais severas. Meletti e Ribeiro (2014) nos relevam que esta divisão de responsabilidades pode ser constatada nos dados estatísticos dos anos finais de 1980.

Em 1988, dos alunos que recebiam atendimento especializado no Brasil, 21,78% estavam matriculados em instituições sob administração pública e 78,21% em instituições privadas. Porém, ao considerar as matrículas de alunos dos 7 aos 14 anos no ensino regular, 2,82% encontravam-se matriculados em instituições privadas e 97,18% em escolas públicas (MELETTI; RIBEIRO, 2014).

Com base nos acontecimentos desse período, observa-se que a institucionalização da política de Educação Especial no país é consequência de acordos políticos e econômicos, cujo objetivo central é a defesa dos interesses do capital internacional, a partir de um projeto desenvolvido pelas instituições privadas assistenciais, integrando seu modelo e racionalidade a educação da pessoa com deficiência. Portanto, as políticas de Educação Especial foram sendo elaboradas em um espaço de tensão, disputa e jogos de interesses, principalmente pelas instituições privadas assistenciais e das entidades internacionais (KUHNNEN, 2016).

No decorrer dos anos de 1990, a parceria entre o setor público e o setor privado sofreu e continua nos dias de hoje, a sofrer significativas mudanças nesta relação, após o Brasil incorporar as orientações internacionais tratadas na Declaração de Educação para Todos - Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990 e aderir acordos internacionais dos movimentos sociais e educacionais das pessoas com deficiência, como a Declaração de Jomtien, em 1990, a Declaração de Salamanca, em 1994, a linha de ação sobre necessidades educativas especiais - CORDE, em 1994, resultado da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em 2001 (MELETTI; RIBEIRO, 2014).

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

“inclusivos” (MELETTI, 2010, p. 05).

Com a aquiescência desses acordos, o Brasil incorporou os programas: Educação para Todos e a Escola Inclusiva, onde a Educação Especial passa a ser reconhecida como uma modalidade de ensino a ser ofertada, preferencialmente, nas redes regulares de ensino. “Apenas nos casos excepcionais em que a escola não tiver recursos, o atendimento de alunos com maior comprometimento poderá ocorrer em instâncias consideradas especiais: classes ou escolas” (BUENO; MELETTI, 2010, p. 1-2).

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

Desse modo, as políticas de Educação Especial, a partir das reformas da década de 1990, incorporam o discurso dos direitos humanos, dos direitos universais, agora também as pessoas com deficiência. Nesse contexto, a proposta integracionista vai sendo modificada para uma proposta inclusiva. Para Kuhnen (2016) com a proclamação dos direitos humanos também aos alunos com deficiência, junto com o discurso inclusivista, a defesa da interdisciplinaridade vai perdendo o espaço dentro da Educação Especial, pois esses serviços se tornam muito onerosos financeiramente diante ao retorno que seria dado para o sistema social.

Ao analisar a política brasileira de Educação e da Educação Especial nos anos de 1990, Michels (2002) afirma que houve avanços em termos da legislação e da compreensão sobre o significado das necessidades educacionais especiais e das políticas educacionais adequadas, embora isso não tenha sido suficiente para retirar a Educação Especial do domínio das políticas assistencialistas. O discurso da solidariedade para os excluídos e da responsabilidade social para com as pessoas com algum tipo de deficiência é reforçado pela organização de caráter assistencialista. Vale destacar ainda que:

O financiamento, já insuficiente para a área da Educação Especial, é transferido para as instituições sociais, que ampliam seus recursos com as

doações da sociedade civil e verbas privadas. Nem sempre, no entanto, como mostra a realidade das instituições que atendem crianças e jovens com deficiência e em idade escolar, há uma preocupação ou mesmo uma proposta educacional por parte dessas instituições, que, muitas vezes, arcam com os cuidados para com a higiene e segurança destas pessoas, sem qualquer conotação educativa formal (VIEGAS; BASSI, 2009, p.58).

A partir das novas políticas de inclusão, principalmente com a implementação da Educação para Todos, as escolas precisaram se adaptar e se reorganizarem para conseguirem atender a diversidade de seu alunado. Sendo assim, a Educação Especial, agora modalidade de ensino, seus serviços são considerados como apoio à inclusão de alunos com deficiências em espaços regulares de ensino. “A indicação é a de que o acesso e permanência na escola regular são a via de ruptura com a condição de exclusão social historicamente imposta a essa população” (CORRÊA; MELETTI, 2009, p. 2831).

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

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

Portanto, conforme descrito brevemente, a história da Educação Especial em nosso país foi construída em um processo de segregação, com uma política assistencialista, de

caráter não universal, ficando visível a desresponsabilização pelo Estado sobre a educação escolar das pessoas com deficiência.

Embora seja possível verificar no final do século XX e o início do século XXI significativas mudanças nos encaminhamentos políticos da Educação Especial, tais mudanças estimulam a matrícula dos alunos público-alvo ao sistema de ensino regular, com ou sem apoio especializado. É necessário um cuidado para que não exista apenas a inserção desses alunos em classe comum a título de inclusão. De acordo com Prieto (2001) corremos o risco de estes alunos estarem nas escolas, porém não serem parte dela, reforçando assim, sua marginalização e exclusão dentro dos espaços escolares.

## **CAPÍTULO 2 - TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO**

Para esta pesquisa foram realizados levantamentos no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e na Scientific Electronic Library Online – ScieLO com o objetivo de analisar dissertações, teses e artigos científicos que realizaram pesquisas sobre as trajetórias escolares de alunos com deficiência, pois compreende-se a importância da realização de estudos reflexivos sobre a produção científica que foi desenvolvida na área e tema de interesse do pesquisador.

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

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

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

Se a falta de produções científicas geram problemas, a inexistência de conhecimentos

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

Para o levantamento nas bases de dados citadas acima, utilizou-se os descritores: trajetória escolar; educação especial, trajetória escolar; deficiência visual, trajetória escolar; deficiência auditiva, trajetória escolar; deficiência mental, trajetória escolar; deficiência intelectual, trajetória escolar; deficiência física e trajetória escolar; censo escolar delimitando o período de buscas do ano de 2007 a 2015.

Na base de dados da BDTD com a soma de todos os descritores foram encontrados o total de 218 pesquisas, na CAPES 93 e na SCieLO somente um artigo, totalizando 312 pesquisas.

A partir do total de trabalhos encontrados, a primeira etapa foi analisar os títulos para constatar se a pesquisa abordava o mesmo assunto deste estudo. Os que não se enquadravam foram excluídos e nos casos de dúvida foram realizadas leituras dos resumos, resultando, por fim, em 18 trabalhos na BDTD, sete na CAPES e um na SCieLO.

Do total de 26 pesquisas haviam casos duplicados, ou seja, um mesmo trabalho encontrado em duas bases de dados. Nesses casos, a pesquisa foi contabilizada apenas uma vez, finalizando a busca com 14 trabalhos selecionados na BDTD, três na CAPES e um na SCieLO, totalizando 18 pesquisas sobre trajetória escolar de alunos com deficiência.

As produções científicas, em relação ao nível de titulação, são em sua maioria de mestrado com 12 pesquisas (66%), três doutorados (16%) e três artigos científicos (16%), assim como podemos observar no quadro 1 abaixo:

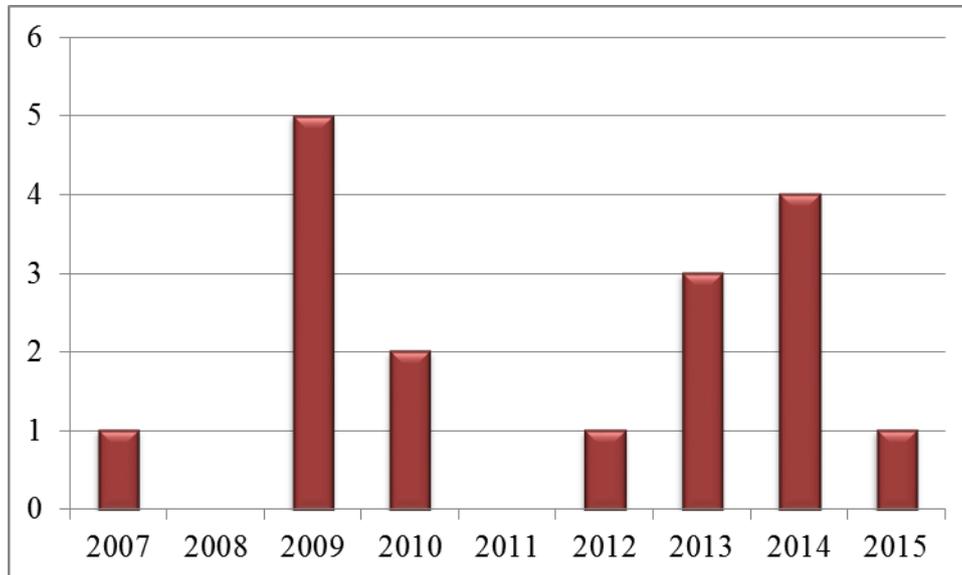
Quadro 1: Nível de titulação das produções científicas

<b>Nível de Titulação</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
Mestrado	12	66%
Doutorado	3	16%
Artigo Científico	3	16%
<b>Total:</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria com base no banco de dados CAPES, BDTD e SCieLO.

Em relação ao período delimitado no levantamento de 2007 a 2015, as pesquisas centram-se nos seguintes anos:

Gráfico 1: Distribuição anual de trabalhos de 2007 a 2015



Fonte: Elaboração própria com base no banco de dados CAPES, BDTD e SCieLO.

Como podemos constatar no gráfico 1, o ano de 2009 tem mais produções, com um total de cinco trabalhos, seguido de 2014 com quatro e o ano de 2013 com três publicações. Já os anos de 2007, 2012 e 2015 apenas um trabalho cada e 2008 e 2011 não foram selecionadas nenhuma pesquisa sobre trajetória escolar de alunos com deficiência.

O volume de produções no ano de 2009 pode indicar que com o aumento de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial - PAEE nas escolas regulares impulsionadas pelas leis e decretos que dispunham sobre os pressupostos da educação inclusiva houve a necessidade de compreender, analisar e descrever como está se constituindo as várias formas de inserção e ensino para os alunos com deficiência.

Quanto às Instituições de Ensino Superior (IES), várias universidades realizaram produções científicas, sendo praticamente uma pesquisa por instituição com exceção da Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul com quatro produções cada e da Universidade de São Paulo com duas, conforme apresenta o quadro 2:

Quadro 2: Instituições em que foram realizadas as produções científicas

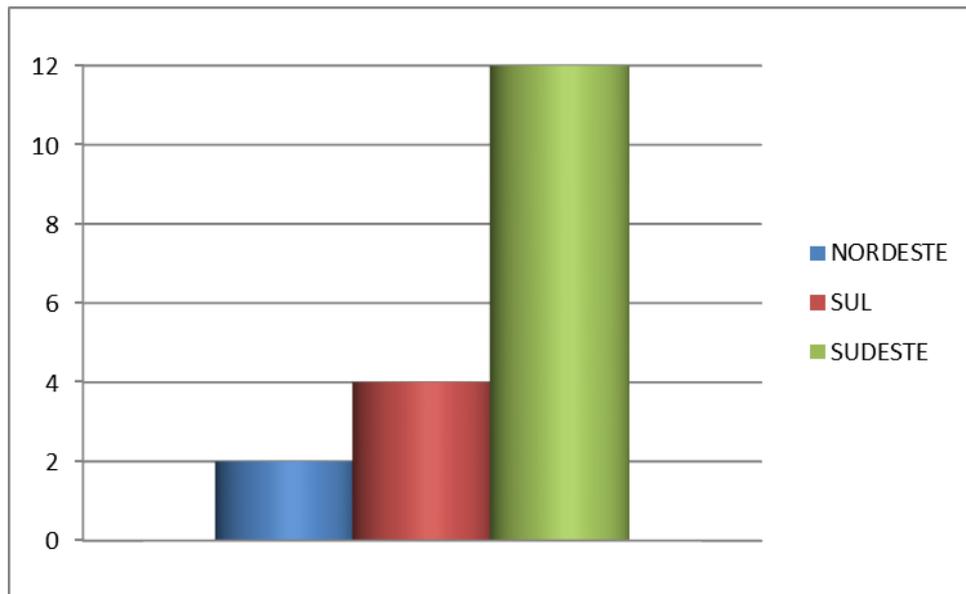
Nº	Instituições em que foram realizadas as produções científicas	Quantidade
1	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	4
2	Universidade Federal de São Carlos	4
3	Universidade de São Paulo	2
4	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1
5	Universidade Federal da Bahia	1
6	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	1
7	Universidade Estadual de Campinas	1
8	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	1
9	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	1
10	Universidade Metodista de São Paulo	1
11	Centro Universitário Moura Lacerda	1
	<b>TOTAL:</b>	<b>18</b>

Fonte: Elaboração própria com base no banco de dados CAPES, BDTD e SCieLO.

Das 11 universidades destacadas acima, as dependências administrativas centram-se em: Federal, Estadual e Privada. Sendo quatro instituições federais, três estaduais e três instituições de dependência administrativa particular.

Outro ponto de suma importância é analisar em quais regiões brasileiras estão centradas estas produções, para que se conheça as regiões em que a Educação Especial é foco de estudo, como aponta o gráfico 2:

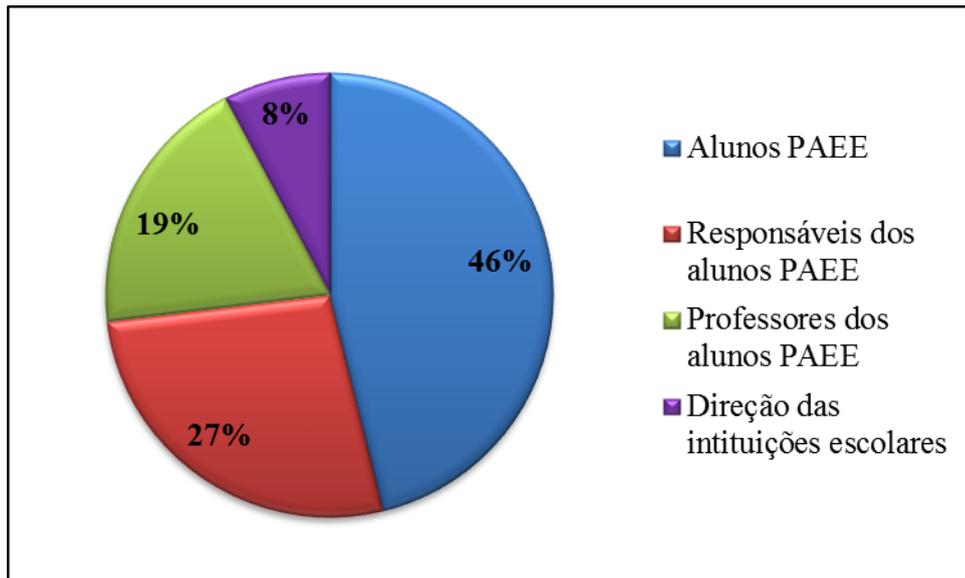
Gráfico 2 - Número de pesquisas realizadas em cada região brasileira



Fonte: Elaboração própria com base no banco de dados CAPES, BDTD e SCieLO.

O gráfico revela que a maior concentração de pesquisas está na região Sudeste, mais especificamente, no estado de São Paulo que representa 67% da totalidade de trabalhos encontrados. Em seguida, tem-se a região Sul do país, com 22% e a região Nordeste com 11%.

A partir da análise dos trabalhos selecionados foi possível verificar que todos utilizaram-se de entrevistas como instrumento de coleta de dados para compreender a trajetória escolar de alunos com deficiência. Podemos constatar no gráfico 3 quais foram os sujeitos entrevistados.

**Gráfico 3** – Sujeitos entrevistados no levantamento bibliográfico

Fonte: Elaboração própria com base nas pesquisas encontradas no banco de dados CAPES, BDTD e SCieLO.

É possível observar no gráfico 3 a predominância de trabalhos que entrevistaram os alunos PAEE, ou seja, que optaram por utilizar elementos metodológicos apoiados na história de vida, dando voz a pessoas historicamente silenciadas. Assim como apontam Vilaronga e Caiado (2013) “lutar contra esse silenciamento faz parte da luta de movimentos sociais” (p. 64), pois as pessoas com deficiência devem ter a mesma oportunidade de participar efetivamente das decisões de todas as esferas em sua vida, seja política, acadêmica ou social, sem que alguém lhe tome a fala e decida por eles.

As deficiências entrevistadas foram: deficiência física com cinco pesquisas, deficiência intelectual com quatro, deficiência auditiva e visual com três e transtornos globais do desenvolvimento com apenas uma.

Ressalta-se que das 18 pesquisas encontradas, cinco trabalhos entrevistaram mais de um sujeito, com o objetivo de compreender melhor o processo de escolarização desses alunos e seis trabalhos não entrevistaram alunos PAEE.

Em relação à condição de deficiência em que as pesquisas se debruçaram, tivemos uma grande variedade, como é possível analisar no quadro 3.

Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos pesquisados

<b>Condição</b>	<b>Quantidade de pesquisas</b>	<b>%</b>
DI	6	27%
DF	5	23%
DV	3	14%
DA	3	14%
TGD	2	9%
Não especificada	2	9%
Outras	1	4%
<b>TOTAL:</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria com base nas pesquisas encontradas no banco de dados CAPES, BDTD e SCieLO.

Importante salientar que uma mesma pesquisa se debruçou sobre mais de uma condição de deficiência, por isso o total de condição de deficiência é maior que a quantidade de trabalhos selecionados. Vale evidenciar também que a categoria “Outras”, como podemos observar no quadro 3, diz respeito as condições que não se enquadram como PAEE, não apresenta diagnóstico clínico, mas o pedagógico o classifica como aluno com “defasagem” e/ou dificuldade de aprendizagem. Já na categoria “Não especificada” a caracterização da deficiência não foi critério importante para a escolha, ou seja, o diagnóstico clínico ou pedagógico desses alunos não foi alvo de interesse do pesquisador.

A condição de deficiência intelectual sendo a categoria que mais apresenta trabalhos, quadro 3, vai ao encontro com as matrículas de alunos PAEE. O estudo de Góes (2014) aponta que o maior índice de matrículas de alunos PAEE no Brasil corresponde à DI. Ao cotejar essas matrículas da educação básica no Brasil no período de 2007 a 2012, o autor destaca que enquanto o aumento percentual das demais deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades foram de 7,5%, o incremento das de alunos com DI foi de 147,5%.

Silva, K. (2007), Mantelatto (2009), Sousa (2009), Antunes (2012), Ramos (2014) e Silva, M. (2014) analisaram como foram construídas as trajetórias escolares de alunos com

deficiência nas redes regulares de ensino, cujo objetivo consistia em verificar como vem sendo assegurado e efetivado os diferentes serviços educacionais e problematizar os modos de escolarização para esses alunos, possibilitando compreender como ocorreram os processos de inclusão escolar.

Tomaino (2009), Haas (2013), Freitas (2014) e Tinós (2014) investigaram as trajetórias escolares de alunos que estavam frequentando a EJA a partir das concepções dos próprios alunos com deficiência sobre o processo de ensino, as perspectivas de seus responsáveis e a concepção dos professores sobre o processo de inclusão escolar. Para isso foram realizadas entrevistas com os alunos, seus responsáveis, professores e equipe diretiva, e também análise de documentos como pastas escolares, relatórios de atividades, etc. Os resultados evidenciaram de que forma ocorre o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, possibilitando desvendar as causas dos períodos de afastamento das escolas regulares e também a reflexão e/ou (re)significação de novas propostas e ações pedagógicas que vão contra o processo de exclusão, em termos de progressão escolar desses alunos.

Silva Júnior (2013) investigou a trajetória escolar de alunos com deficiência em quatro escolas especiais da rede municipal de ensino da cidade de Porto Alegre/PR. Objetivou-se compreender o papel que essas instituições especiais vêm desempenhando na escolarização dos alunos com deficiência e também as relações entre o ensino comum e aquele exclusivamente especializado. Foram selecionadas e analisadas 427 pastas escolas, número este referente ao total de alunos matriculados em 2012 nas instituições, além de entrevista com 10 professoras que faziam parte da equipe diretiva das instituições.

A partir das trajetórias escolares dos alunos com deficiência das instituições especiais constatou-se que a maioria dos alunos estavam no ensino especializado desde a matrícula inicial e as escolas de ensino comum, em sua maioria, são responsáveis pelos encaminhamentos dos alunos para as instituições especiais, mesmo aqueles que estavam frequentando salas de recursos. Por fim, Silva Júnior (2013) revela que os "elevados índices de manutenção do aluno nas escolas especiais, são resultantes de uma lógica compartilhada entre ensino comum e ensino especial, com base na pressuposição de que as limitações de alguns alunos justificariam esse processo decisório" (p. 133).

Cruz e Dias (2009) e Carvalho (2015) entrevistaram alunos com deficiência que estavam no ensino superior com o objetivo de conhecer quais eram as condições de acesso e permanência desses alunos nesse nível de ensino através da história oral. Barbosa (2009) e Orlando e Caiado (2014) analisaram as trajetórias escolares de professores com deficiência, com o objetivo de compreender influências sobre desempenho escolar e identificar razões da "distinção que os tornou minoria dentre os milhares de outras pessoas com deficiência que

não atingem tal patamar de educação formal e profissionalização" (ORLANDO; CAIADO, 2014, p. 826).

Para coleta dos dados, Orlando e Caiado (2014) utilizaram três procedimentos metodológicos, tais como: análise de documentos biográficos, entrevistas e questionários, realizados com três docentes universitários, tendo como base teórica os estudos de Bourdieu. Os dados revelaram que o incentivo e valorização da família pelo estudo, a condescendência da escola para tratamento diferenciado e a distribuição do capital cultural objetivado são fatores que contribuem significativamente para o desempenho escolar e profissional das pessoas com deficiência.

Portanto, a literatura indica que há estudos sobre trajetórias escolares de alunos público-alvo da Educação Especial nas várias instâncias, e que estes são recentes. Mas, estudos que analisem trajetórias escolares a partir de dados censitários, especificamente, os dados do censo escolar são escassos.

### CAPÍTULO 3 - INDICADORES SOCIAIS E EDUCACIONAIS EM FOCO

Ao referir-se sobre a construção do conceito de políticas públicas, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 07) sua acepção clássica provém de um adjetivo denominado politikós, que faz referência à cidade, ao urbano, ao civil, ao público e ao social. O termo refere-se, principalmente, a um conjunto de atividades que são imputadas ao Estado ou dele se originam, portanto seu papel também é definir através das políticas públicas a produção e distribuição de bens e serviços, dando condições para que a população tenha acesso e possa usufruir desses direitos (SHIROMA, 2004).

Para Ozga (2000) não há uma única definição de política, esta deve ser entendida como um processo que envolve negociação, contestação e luta entre grupos divergentes que não foram envolvidos diretamente em suas elaborações oficiais, uma vez que as políticas públicas são implementadas por um governo que irá, provavelmente, defender seus interesses políticos e econômicos, articulando-se a grupos detentores do poder estatal daquele determinado período.

Partindo para o campo das políticas públicas educacionais, ou seja, as decisões que o Estado define em relação à educação, as reformas educacionais ganharam força após a crise do Estado de Bem-estar <sup>1</sup>o com a implementação de programas de controle de resultados sobre o desempenho dos alunos e instituições escolares, assim como o crescimento de parcerias entre o Estado e Sociedade, ao passo contrário de outros países que reordenaram suas políticas sociais embasadas na descentralização do Estado, visando alcançar critérios de eficiência e qualidade (ALMEIDA JÚNIOR, 2001; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Para Saviani (2008) a sucessão de reformas políticas públicas educacionais no Brasil que buscam equacionar os problemas encontrados na área da Educação, acabaram resultando em políticas descontínua e nada efetivas, pois não há continuidade das mesmas com a constante troca de governos.

Por mais que uma política educacional seja bem formulada, construída e definida, é preciso práxis. É preciso que o principal ator seja contemplado: o aluno.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista (2012) ressaltam a importância de se desvelar o vocabulário, conceitos e discursos inseridos nos documentos de políticas públicas nacionais e internacionais, já que são repletos de intencionalidade.

---

<sup>1</sup> Estado assistencial que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos.

Como citado anteriormente, após a crise do Estado surge à implementação de programas de controle de resultados sobre o desempenho dos alunos e instituições escolares, conseqüentemente o desenvolvimento de indicadores sociais e educacionais para mensurar tais resultados.

Os indicadores para Mello e Souza (2010) tem como finalidade central o monitoramento, a tomada de decisões e a avaliação de programas ou projetos sociais.

O monitoramento diz respeito à evolução dos indicadores, sinalizando situações indesejáveis que necessitam de ações corretivas. Em relação à tomada de decisões, as gestões escolares das instituições de ensino precisam, antes mesmo do início do ano letivo, planejar e decidir uma série de situações que necessitam de intervenções. Essas decisões requerem informações, geralmente apresentadas pelos indicadores. E a avaliação de programas ou projetos sociais tem como propósito verificar se os objetivos iniciais foram atingidos e se não atingidos buscar quais as explicações para esse fenômeno.

Ainda conforme aponta o autor:

Para tal, é indispensável que o programa tenha bem definidos os indicadores referentes à situação inicial do programa, aos seus ganhos esperados e, posteriormente, aos resultados obtidos. Deve ser definido os indicadores de sucesso que expressa o patamar mínimo estabelecido para os indicadores de objetivos. A comparação entre os critérios de sucesso e os resultados obtidos permite julgar as realizações de um programa. Mais do que julgar, a avaliação procura entender as razões para o acontecido. O desejável é conhecer o impacto do programa sobre os seus beneficiários finais, mas frequentemente não se dispõe desta informação. Nestes casos, acaba-se por usar uma informação indireta e menos relevante, que guarda alguma relação como o número de beneficiários (MELLO E SOUZA, 2010, p. 159).

Desta forma, é possível compreender a importância dos indicadores e seu uso crescente nas diferentes áreas do cenário atual.

Para o mapeamento das trajetórias escolares de alunos com deficiência foram realizados levantamentos acerca das matrículas desses alunos em três municípios do estado de São Paulo, tendo como base os indicadores educacionais analisados através dos Microdados de Censo da Educação Básica, disponibilizados pelo INEP, do MEC.

De acordo com Jannuzzi (2009) indicadores sociais são:

Medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). Os indicadores sociais se prestam a subsidiar as

atividades de planejamento público e formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e sociedade civil e permitem aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais (JANNUZZI, 2009, p. 133).

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

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

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

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

Os sistemas nacionais de produção e disseminação de estatísticas públicas passaram a incorporar novas dimensões investigativas e produzir relatórios sociais de forma sistemática. Depositavam-se grandes esperanças de que, com a organização de sistemas abrangentes de indicadores sociais, os

governos nacionais pudessem orientar melhor suas ações, proporcionando níveis crescentes de bem estar social, redistribuindo melhor as riquezas geradas e superando as iniquidades do desenvolvimento econômico acelerado (JANNUZZI, 2009, p. 14).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A disponibilidade de um sistema amplo de indicadores sociais relevantes, válidos e confiáveis certamente potencializa as chances de sucesso do

processo de formulação e implementação de políticas públicas, na medida que permite, em tese, diagnósticos sociais, monitoramento de ações e avaliações de resultados mais abrangentes e tecnicamente mais bem respaldados (JANNUZZI, 2002, p. 08).

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

Em relação aos indicadores educacionais de avaliação do sistema educacional brasileiro, Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005) apontam que estes foram sendo desenvolvidos e estabelecidos a partir da década de 1990, com a primeira avaliação realizada em âmbito nacional, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, inicialmente através de avaliações dos conteúdos curriculares das disciplinas de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa para os alunos de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 3<sup>a</sup> série do ensino médio. O Saeb também coleta informações sobre fatores de contexto que, possivelmente, podem estar relacionados ao desempenho escolar através de questionários socioeconômico que são assinalados pelos alunos. Em relação às práticas pedagógicas, professores e diretores também devem responder a questionários que reúnem informações sobre dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

A partir de 1998, o MEC começa a aplicar facultativamente, o Exame Nacional de Ensino Médio – Enem. Direcionado aos estudantes concluintes do ensino médio ou que já concluíram em anos anteriores, o exame tem por objetivo avaliar o desempenho dos alunos ao término da educação básica e também como opção para o ingresso no Ensino Superior ou para o mercado de trabalho. De acordo com Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005) essas avaliações dos sistemas educacionais com aplicações de testagem em larga escala passaram a serem realizadas em nível internacional e subnacional, algumas secretarias estaduais passaram a elaborar, organizar e aplicar suas próprias avaliações educacionais.

Em 1997, o Brasil participou da primeira avaliação do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, sob coordenação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco – e Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – Orealc – e, em 2000, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, iniciativa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 228-229).

Com o avanço da implementação das avaliações dos sistemas educacionais em níveis nacionais, outras ações significativas surgiram conjuntamente com o período, uma delas foi à centralização dos serviços de avaliação e informação realizado pelo INEP.

Atualmente, as principais fontes de dados dos indicadores educacionais brasileiros são obtidas pelo Censo Escolar, o Censo Demográfico ou levantamentos anuais das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios – PNADS.

O Censo Escolar é realizado anualmente pelo INEP, vinculado ao MEC, e tem como objetivo realizar produções e disseminar informações educacionais através de avaliações. Cada escola pública e privada do país é responsável por preencher um formulário disponível on-line e também impresso com dados sobre o número de matrículas de alunos, docentes, escola e turma. Informações tais como: código único da matrícula, zona de residência, etapa de ensino, modalidade de ensino, escolaridade, formação continuada ou complementar, função que exerce na escola, média de horas de aula, média de alunos por turma, local de funcionamento da escola, dependências existentes da escola, número de salas de aulas, equipamentos existentes, tipo de atividade complementar, tipo de atendimento educacional especializado, dias da semana das turmas, entre outras (INEP, 2016, p. 35-43).

Após as escolas preencherem o formulário, as Secretarias de Educação são responsáveis por juntar estas informações e enviá-las ao INEP, este é incumbido pelas tabulações das informações e apresentação dos dados, publicados em relatórios e divulgados na imprensa. Os dados também estão disponíveis via Internet, no site no INEP, mas necessitam de softwares estatísticos para importar e carregar as bases de dados. De 2007 a 2013 os arquivos com as bases de dados eram desagregadas pelas regiões geográficas (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste) e por seus respectivos estados federativos. Já a partir do ano de 2014 os arquivos passaram a ser divididos apenas por região geográfica.

O INEP também têm disponibilizado as informações desagregadas por municípios e estabelecimentos de ensino. O instituto imprime no verso do formulário que é enviado as instituições de ensino um relatório com os principais indicadores relativos àquela escola, tornando as informações mais significativas aos gestores.

Os indicadores são construídos a partir destes dados, que devem obedecer a definições comuns e, portanto devem se referir a variáveis com uma mesma medida. Entretanto, sabemos que o registro de muitas escolas é imperfeito e que imprecisões ocorrem no preenchimento dos questionários. De qualquer forma, o Inep usa fórmulas de cálculo que ajudam a entender o que medem os indicadores oficiais (MELLO; SOUZA, 2010, p. 159 - 160).

Os dados apresentados pelo INEP a partir do censo escolar são, atualmente, um dos nossos principais indicadores educacionais. Quando somados a outra fonte de dados como o

IBGE, que divulga informações demográficas, renda familiar, analfabetismo e a escolaridade da população, ofertam subsídios para compreensão da situação do ensino básico brasileiro.

## **CAPÍTULO 4 - OBJETIVO**

O presente estudo tem como objetivo analisar a trajetória escolar na rede regular de ensino de alunos com deficiência em três municípios do estado de São Paulo no período de 2007 a 2015.

### 4.1 Objetivos específicos:

1. Analisar as matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino em todas as etapas de ensino em três municípios do estado de São Paulo.
2. Verificar a distorção idade/série dos alunos com deficiência matriculados nos três municípios pesquisados.
3. Verificar a retenção escolar dos alunos com deficiência nos municípios pesquisados.

## CAPÍTULO 5 - CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa trata-se de um estudo descritivo, sendo que serão adotados procedimentos metodológicos fundamentados na abordagem quantitativa. Delimitou-se a pesquisa como descritiva, pois conforme aponta Gil (2002, p. 42) esta tem como aspecto fundamental a descrição das características de determinada população ou fenômeno e também o estabelecimento de relações entre variáveis.

Apesar da pesquisa utilizar procedimentos de coleta de dados embasado na abordagem quantitativa, a análise dos resultados tem caráter qualitativo.

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

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

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

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

Na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela

precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito (GATTI, 2006, p. 28).

Os procedimentos de análise de dados numéricos também podem contribuir significativamente na compreensão e possíveis soluções de inúmeros problemas e indagações no campo educacional. Se estas formas de análise forem associadas às metodologias qualitativas haverá um enriquecimento na compreensão dos processos e fatos educacionais pesquisados, porém nas duas abordagens será preciso que o pesquisador realize o movimento de reflexão, dando sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2006). Por isso, boas análises apenas serão alcançadas se o pesquisador elencar boas perguntas, uma vez que a qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema guiam as análises e as interpretações.

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

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

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

identidade imaginária que desfigura uns e outros, na medida em que ignora ou apaga as diferenças (FERRARO, 2012, p. 144).

As pesquisas quantitativas, com números e gráficos são diretamente relacionadas à área das ciências exatas, onde os números mostram somente um fator, sem argumentar ou dialogar com tais estatísticas. Muitos pesquisadores estão apenas preocupados em falar das quantidades do resultado sem explicar seu fenômeno. Por isso, Ferraro (2012) vem reforçar a tese da unidade em quantidade e qualidade.

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

Assim como o exemplo resgatado por Ferraro (2012), para exemplificar de forma concreta a tese da unidade na perspectiva dialética, Marx em sua principal obra – O Capital (1968), explica de forma clara e direta como cada objeto e coisa útil devem sempre ser analisados por dois aspectos: da quantidade e da qualidade.

Como valores-de-uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de qualidade diferente; como valores-de-troca só podem diferir na quantidade, não contendo, portanto, nenhum átomo de valor-de-uso (MARX, 1968, p. 44).

## 5.1 - Procedimentos de coleta dos dados

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o estado de São Paulo é o mais populoso do país, com maior participação no Produto Interno Bruto - PIB e o segundo em número de municípios, totalizando 645 (BRASIL, 2014).

O estado de São Paulo está dividido em 16 mesorregiões ou Regiões Administrativas (RA), que são subdivididas em microrregiões ou regiões de governo. Estas divisões são compostas por municípios de uma determinada área geográfica com características econômicas e sociais similares, que foram criadas pelo IBGE para realização de pesquisas estatísticas e não se constituem como entidade política.

De acordo com o Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE, as 16 regiões que constituem a divisão administrativa do estado de São Paulo são: Araçatuba; Barretos; Bauru; Campinas; Central; Franca; Itapeva; Marília; Metropolitana de São Paulo; Presidente Prudente; Registro; Ribeirão Preto; Santos; São José do Rio Preto; São José dos Campos e Sorocaba.

Para delimitar o estudo, definiu-se como universo de investigação a região Central do estado de São Paulo, a partir da análise de três municípios desta região, sendo critérios para a escolha: um município com muito alto Índice de Desenvolvimento Humano - IDH<sup>2</sup>; um município com IDH mediano e um município com muito baixo IDH. Esse critério de escolha justifica-se, pois os índices de escolarização tem relação com o IDH, em outras palavras, baixos índices de IDH podem indicar baixos índices de escolarização e altos índices de IDH podem indicar em altos níveis de escolarização.

O Índice de Desenvolvimento Humano - IDH foi criado em 1990 pelos economistas Mahbub ul Haq e Amartya Sen, cujo objetivo foi desenvolver um indicador que fosse além das medidas econômicas de desenvolvimento dos países, contrapondo o indicador mais utilizado na época, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita (PNUD, 2015).

Implementado e sendo utilizado desde o ano de 1993, o IDH é uma medida geral concisa do desenvolvimento humano. Concisa porque não envolve todas as perspectivas de desenvolvimento, ou seja, sua medida não faz referência ao quão “feliz” as pessoas são e nem quais são os melhores e/ou piores lugares para se viver. No entanto, tem a excelência de facilitar e fomentar a compreensão sobre o assunto (PNUD, 2015).

Atualmente o IDH é calculado com base nos indicadores de saúde, educação e renda, sendo a saúde mensurada pela expectativa de vida; a educação pelo acesso ao conhecimento (anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos e a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar) e a renda (padrão de vida) é calculada pela Renda Nacional Bruta (RNB) per capita “expressa em poder de paridade de compra (PPP) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência” (PNUD, 2015).

As 26 cidades que compõe a região central do estado de São Paulo por ordem alfabética são: Américo Brasiliense, Araraquara, Boa Esperança do Sul, Borborema, Cândido Rodrigues, Descalvado, Dobrada, Dourado, Fernando Prestes, Gavião Peixoto, Ibaté, Ibitinga, Itápolis, Matão, Motuca, Nova Europa, Porto Ferreira, Ribeirão Bonito, Rincão, Santa Ernestina, Santa Lúcia, Santa Rita d’Oeste, São Carlos, Tabatinga, Taquaritinga e Trabiju.

---

<sup>2</sup> O índice varia de zero até 1, sendo: de 0,800 a 1 muito alto; 0,700 a 0,799 alto; 0,600 a 0,699 médio; 0,500 a 0,599 baixo e de 0,000 a 0,499 muito baixo.

Os municípios selecionados foram Araraquara com índice muito alto, Taquaritinga com índice mediano e Ibaté com muito baixo IDH, assim como mostra o quadro abaixo.

Quadro 4 – Relação de municípios da região central do estado de São Paulo pelo índice de IDH

<b>Município</b>	<b>IDH</b>
Araraquara	0,815
São Carlos	0,805
Cândido Rodrigues	0,789
Matão	0,773
Nova Europa	0,765
Santa Rita d'Oeste	0,761
Descalvado	0,760
Fernando Prestes	0,758
Américo Brasiliense	0,751
Porto Ferreira	0,751
Taquaritinga	0,748
Ibitinga	0,747
Itápolis	0,744
Motuca	0,741
Santa Ernestina	0,738
Dourado	0,738
Santa Lúcia	0,737
Rincão	0,734
Borborema	0,730
Trabiju	0,722
Gavião Peixoto	0,719
Dobrada	0,718
Ribeirão Bonito	0,712
Tabatinga	0,704
Ibaté	0,703
Boa Esperança do Sul	0,681

Fonte: Elaboração própria com base no IDH municipais retiradas do site do IBGE.

O município de Boa Esperança do Sul apesar de apresentar o IDH mais baixo da região não pôde ser selecionado, pois assim como mencionado na apresentação deste estudo, já houve uma pesquisa de conclusão de curso em 2013 que também analisou as trajetórias escolares de alunos com deficiência a partir dos microdados do Censo Escolar.

Em relação à delimitação temporal para seleção dos dados censitários, foram utilizados e analisados os dados referentes às matrículas na rede regular de ensino de alunos com deficiências no período de 2007 a 2015.

O ano de 2007 foi escolhido como o inicial por ter sido o um ano anterior ao estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementado pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Saúde, 2008 (BRASIL, 2008). Esse ano também foi escolhido, pois, ainda de acordo com o documento:

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

O ano de 2015 foi delimitado como último, pois estes são os dados mais atuais do censo escolar.

É necessário ressaltar que devido às mudanças das categorias que compõem o público-alvo da Educação Especial no censo escolar, optou-se por utilizar as condições de deficiências que se apresentam constantes em todo o período estudado, sendo: Deficiência Visual - DV que corresponde à soma dos dados de Baixa Visão e Cegueira; Deficiência Auditiva - DA correspondente à soma da DA e Surdez, Deficiência Mental - DM, sendo para os anos de 2007 e 2008 à soma de DM e Síndrome de Down, Deficiência Física - DF<sup>3</sup>, e por fim, a Deficiência Múltipla.

Considerando o corpus estatístico, coletado, os dados censitários foram analisados quantitativamente conforme os seguintes procedimentos:

*Etapa 1:* matrículas na rede regular de ensino dos alunos com deficiências, especificamente com foco no acesso, a partir das variáveis<sup>4</sup>: número total de matrículas pela

---

<sup>3</sup> Optou-se por manter as mesmas terminologias utilizadas pelo censo escolar para descrever as condições de deficiências.

<sup>4</sup> As nomenclaturas das variáveis estão de acordo com o caderno de instruções do INEP, 2007 a 2015.

condição de deficiência (DV, DA, DF e DM), número total de matrículas por modalidade de ensino (ensino regular) e número total de matrículas por todas as etapa de ensino.

*Etapa 2:* aprofundamento na análise das matrículas para retratar o perfil dos alunos com deficiências, a partir das variáveis: ano do censo, código do aluno, idade, sexo, cor/raça e zona residencial em que vivem (urbana ou rural).

*Etapa 3:* aprofundamento na análise das matrículas para verificar a qualidade deste acesso aos alunos com deficiências, a partir das variáveis: distorção idade-série dos alunos (etapa de ensino *versus* idade).

Mapear a trajetória escolar dos alunos com deficiência nos municípios segundo os microdados do Censo Escolar é um trabalho minucioso, em que é possível localizar um aluno específico. Para isso, foi preciso fazer em cada município, ano por ano os seguintes passos:

Consultar o código dos municípios estudados, estes códigos podem ser obtidos no site do IBGE pelo endereço eletrônico: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/areaterritorial/area.shtm>;

Depois de anotar os códigos, o próximo passo foi abrir o programa estatístico que faz a leitura dos microdados, neste caso, utilizou-se o programa SPSS versão 17.0, input de matrícula. Na guia \*Untitled2, foi utilizada a opção *Data*, depois *Select Cases if Condition is Satisfied*, selecionar a variável COD\_MUNICIPIO\_ESCOLA= digitar o código do município e esperar o programa realizar a leitura de todos os dados.

Ainda na mesma guia \*Untitled2 quando terminado o processo aparece no canto direito da tela uma mensagem: *SPSS Statistics Processor is ready*, quase que ao final da guia indicando que todos os dados foram rodados.

Na barra horizontal de rolagem após selecionar a variável ID\_POSSUI\_NEC\_ESPECIAL, era preciso clicar com o botão direito do mouse em cima desta variável e escolher a opção *Sort Descending*. Essa opção separa os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais indicados pelo número 1 na coluna, dos alunos que não apresentam NEE indicados pelo número 0. Veja os exemplos nas figuras abaixo.





Quando o programa SPSS termina de separar os casos, colocando em primeiro os alunos que apresentam NEE (1) e depois os alunos que não apresentam (2), era preciso selecionar através da barra de rolagem vertical todos os casos que indicavam o número 1. Ao término copiava todas essas informações, clicando em cima das linhas selecionadas com o botão direito do mouse escolhendo a opção *Copy*.

Figura 3 – Copiar os casos dos alunos que apresentam NEE no programa SPSS

The screenshot shows the IBM SPSS Statistics Data Editor interface. The main window displays a data table with the following columns: FK\_COD\_ES\_TADO\_NASC, SGL\_UF, FK\_COD\_MUNICIPIO\_DNASC, FK\_COD\_ES\_TADO\_END, SIG\_LA, FK\_COD\_MUNICIPIO\_END, ID\_Z, ID\_T, ID\_N, ID\_R, ID\_POSSUI\_NEC\_ESPECIAL, and several ID\_T columns (ID\_T\_1 to ID\_T\_10), FK\_COD\_MC\_D\_ENSINO, FK\_COD\_ETAPA\_ENSINO, and PK. The 'ID\_POSSUI\_NEC\_ESPECIAL' column is highlighted in yellow, and a context menu is open over it, with 'Copy' selected. The data rows are numbered 1 through 22, with rows 1-8 and 11-22 having a value of 1 in the 'ID\_POSSUI\_NEC\_ESPECIAL' column, while rows 9 and 10 have a value of 0.

	FK_COD_ES_TADO_NASC	SGL_UF	FK_COD_MUNICIPIO_DNASC	FK_COD_ES_TADO_END	SIG_LA	FK_COD_MUNICIPIO_END	ID_Z	ID_T	ID_N	ID_R	ID_POSSUI_NEC_ESPECIAL	ID_T_1	ID_T_2	ID_T_3	ID_T_4	ID_T_5	ID_T_6	ID_T_7	ID_T_8	ID_T_9	ID_T_10	FK_COD_MC_D_ENSINO	FK_COD_ETAPA_ENSINO	PK	
1	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	1	0		1												1	1	
2	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	3	0		1												1	1	
3	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	3	0		1												1	2	
4	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	3	0		1												1	2	
5	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	3	0		1												1	1	
6	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	3	0		1												1	2	
7	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	3	0		1												1	1	
8	35	SP	3550308				1	3	0		1												1	2	
9	50	MS	5002704	35	SP	3550308	1	3	0		1												1	2	
10	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	3	0		1												1	2	
11	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	3	0		1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0		1	1
12	35	SP	3550308				1	3	0		1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1		1	1
13	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	3	0		1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1		1	2
14	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	3	0		1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1		1	2
15	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	3	0		1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1		1	2
16	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	3	0		1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0		1	2	
17	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	3	0		1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0		1	2	
18	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	3	0		1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1		1	2
19	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	3	0		1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1		1	2
20	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	3	0		1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1		1	1
21	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	3	0		1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1		1	2
22	35	SP	3550308	35	SP	3550308	1	3	0		1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0		1	1	

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar de 2007 a 2015.

Com o programa Excel já devidamente aberto, neste caso em específico utilizou-se a versão Microsoft Excel 2010, colava todas as informações copiadas do programa SPSS, assim como mostra a figura a seguir:

Figura 4 - Dados copiados do programa SPSS para o Excel

	A	B	C	D	E	F	H	P	Q	R	S	T	U	V	Z	AA	AB	AO	AP	AQ
1	ARARAQUARA 2007																			
4	2007	182178862	111496163183	29	3	1996	11	1	1	1	10	35	SP	3550308	1	3	0	1	0	0
5	2007	182163449	113836339080	8	8	2003	4	1	1	1	10	35	SP	3503208	1	3	0	1	0	0
6	2007	182163338	110288982230	4	8	2001	6	2	3	1	10	35	SP	3546900	1	3	0	1	0	0
7	2007	182169358	114686301644	18	1	1999	8	2	1	1	10	35	SP	3503208	1	3	0	1	0	0
8	2007	182198706	118579310503	17	6	2001	6	1	1	1	10	35	SP	3503208	1	3	0	1	0	0
9	2007	182198698	114757368274	15	8	2001	6	1	1	1	10	35	SP	3503208	1	3	0	1	0	0
10	2007	182177111	113685696253	22	2	1991	16	1	1	1	10	35	SP	3515509	1	3	0	1	1	0
11	2007	182183994	114459328819	2	9	1992	15	1	1	1	10	35	SP	3503208	1	3	0	1	0	0
12	2007	182179061	112548799190	8	4	2002	5	1	1	1	10	35	SP	3503208	1	3	0	1	0	0
13	2007	182178847	113154269192	8	7	1988	19	2	1	1	10	35	SP	3503208	1	3	0	1	0	0
14	2007	182205913	111114524823	12	3	2004	3	2	1	1	10	35	SP	3503208	1	3	0	1	0	0
15	2007	182169331	110439982412	6	6	1990	17	1	1	1	10	35	SP	3503208	1	3	0	1	0	0
16	2007	182195826	115569688411	7	7	2003	4	2	0	1	10	29	BA	2910800	1	3	0	1	0	0
17	2007	182169828	112251404553	23	4	1997	10	1	1	1	10	35	SP	3503208	1	3	1	1	0	1
18	2007	182217766	114908094062	22	9	2001	6	1	1	1	10	35	SP	3503208	1	3	0	1	0	1
19	2007	182169480	110590857630	3	11	1994	13	2	1	1	10	27	AL	2706307	1	3	0	1	0	0
20	2007	182200353	114190526915	11	3	2002	5	1	2	1	10	35	SP	3549805	1	3	0	1	0	0
21	2007	182217852	118579503808	30	11	2003	4	1	3	1	10	35	SP	3503208	1	3	0	1	1	0
22	2007	182217654	111567540111	26	11	2000	7	1	1	1	10	35	SP	3503208	1	3	0	1	0	0
23	2007	182169894	118579080311	11	6	1996	11	1	1	1	10	35	SP	3550308	1	3	0	1	0	0
24	2007	182202951	118579365901	4	8	2003	4	1	1	1	10	35	SP	3543907	1	3	0	1	0	0
25	2007	182246530	114530945129	8	2	2000	7	1	1	1	10	35	SP	3503208	1	3	0	1	0	0
26	2007	182246396	112322520771	15	1	2000	7	2	1	1	10	35	SP	3503208	1	3	0	1	0	1
27	2007	182245679	113077311800	5	2	2000	7	2	3	1	10	35	SP	3503208	1	3	0	1	0	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar de 2007 a 2015.

Na tabela apresentada pela figura 4 os dados foram ano a ano (2007 a 2015) sendo colados na mesma planilha de um determinado município. Os dados exportados para o Excel precisam ser decodificados com base no arquivo Leia-me, um instrumento em formato de Portable Document Format - PDF que é obtido através do download dos microdados no site do Inep. O Leia-me é uma espécie de “Manual do Usuário” que traz os dicionários das variáveis que auxilia na leitura/ interpretação dos dados.

O próximo passo foi agrupar a variável *código do aluno* para visualização das trajetórias escolares e isto só é possível, pois cada aluno independente do ano, da escola, da cidade, etc., possui o mesmo *código do aluno*, sendo através desta variável que conseguimos identificá-los. Primeiramente é preciso selecionar todas as linhas da planilha, em seguida clicar na opção *Classificar e Filtrar* disponível na Barra de Ferramentas e depois em *Personalizar Classificação*, assim como podemos visualizar na figura 5.

Figura 5 – Elaboração das planilhas de trajetória escolar por município utilizando os recursos do Excel

The screenshot displays the Microsoft Excel interface with a data table. The ribbon is set to 'Dados' (Data), and the 'Classificar e Filtrar' (Sort & Filter) group is active. A red arrow points to the 'Classificar e Filtrar' button, and another red arrow points to the 'Personalizar Classificação...' (Custom Sort) option in the dropdown menu. The data table has columns labeled A through P and rows numbered 1 through 25. The data in the table is as follows:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	2007	182178862	111496163183	29	3	1996	11	M	1	3	0	1	0	0	1	0
2	2007	182163449	113836339080	8	8	2003	4	M	1	3	0	1	0	0	0	1
3	2007	182163338	110288982230	4	8	2001	6	F	1	3	0	1	0	0	1	0
4	2007	182169358	114686301644	18	1	1999	8	F	1	3	0	1	0	0	0	1
5	2007	182198706	118579310503	17	6	2001	6	M	1	3	0	1	0	0	0	0
6	2007	182198698	114757368274	15	8	2001	6	M	1	3	0	1	0	0	0	0
7	2007	182177111	113685696253	22	2	1991	16	M	1	3	0	1	1	0	0	0
8	2007	182183994	114459328819	2	9	1992	15	M	1	3	0	1	0	0	0	0
9	2007	182179061	112548799190	8	4	2002	5	M	1	3	0	1	0	0	0	0
10	2007	182178847	113154269192	8	7	1988	19	F	1	3	0	1	0	0	0	0
11	2007	182205913	111114524823	12	3	2004	3	F	1	3	0	1	0	0	0	0
12	2007	182169331	110439982412	6	6	1990	17	M	1	3	0	1	0	0	0	0
13	2007	182195826	115569688411	7	7	2003	4	F	1	3	0	1	0	0	1	0
14	2007	182169828	112251404553	23	4	1997	10	M	1	3	1	1	0	1	0	0
15	2007	182217766	114908094062	22	9	2001	6	M	1	3	0	1	0	1	0	0
16	2007	182169480	110590857630	3	11	1994	13	F	1	3	0	1	0	0	0	0
17	2007	182200353	114190526915	11	3	2002	5	M	1	3	0	1	0	0	0	0
18	2007	182217852	118579503808	30	11	2003	4	M	1	3	0	1	1	0	0	0
19	2007	182217654	111567540111	26	11	2000	7	M	1	3	0	1	0	0	0	0
20	2007	182169894	118579080311	11	6	1996	11	M	1	3	0	1	0	0	0	0
21	2007	182202951	118579365901	4	8	2003	4	M	1	3	0	1	0	0	0	0
22	2007	182290252	112246968240	25	4	2002	5	M	1	3	0	1	0	0	0	0
23	2007	182203030	118579372525	18	8	2002	5	F	1	3	0	1	0	0	0	0
24	2007	182289959	113920071785	11	1	2001	6	F	1	3	0	1	0	0	0	0
25	2007	182198795	114681905800	11	8	2001	6	F	1	3	0	1	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar de 2007 a 2015.

Na figura 5 a cor azul indica que as linhas da planilha foram selecionadas.

Após clicar na opção *Personalizar Classificação* abrirá uma nova caixa para configuração, no primeiro espaço devemos escolher a coluna cujo conteúdo queremos classificar, neste caso a coluna C, depois selecionar a opção *valores* e por fim, a ordem *do menos para o maior* conforme a figura 6.

Figura 6 – Classificação de uma coluna por seu valor utilizando os recursos do Excel

The screenshot shows the Microsoft Excel interface with the 'Classificar' (Sort) dialog box open. The dialog box has the following settings:

- Coluna:** Colunas C
- Classificar em:** Valores
- Ordem:** Do Menor para o Maior

A red arrow points to the 'Classificar por' dropdown menu, which is currently set to 'Colunas C'. The background shows a spreadsheet with columns A through T and rows 1 through 25. The status bar at the bottom indicates 'Média: 2482209077', 'Contagem: 548923', and 'Soma: 1,31983E+15'.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar de 2007 a 2015.

Automaticamente o Excel irá agrupar os valores da coluna C, ou seja, agrupar o código do aluno, deixando todas as informações do mesmo aluno juntas. Abaixo, na figura 7, podemos perceber que a coluna A referente ao ano do censo escolar já não está mais na sequência em que colamos as informações.

Figura 7 – Agrupamento da variável *código aluno* utilizando os recursos do Excel

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
1	2012	43006083	110058397948	27	11	2000	12	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
2	2012	43006084	110058397948	27	11	2000	12	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
3	2013	49191180	110058397948	27	11	2000	13	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
4	2014	48275128	110058397948	27	11	2000	14	1	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
5	2015	141944517	110058397948	27	11	2000	15	1	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
6	2010	32171892	110058410049	4	4	2005	5	F	1	3	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
7	2010	32171891	110058410049	4	4	2005	5	F	1	3	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
8	2015	141959447	110058412920	4	7	2005	10	2	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
9	2015	141959446	110058412920	4	7	2005	10	2	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
10	2013	49189945	110058423450	27	8	2003	10	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
11	2013	49189946	110058423450	27	8	2003	10	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
12	2014	51464704	110058423450	27	8	2003	11	1	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
13	2015	141822186	110058423450	27	8	2003	12	1	1	3	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
14	2009	298404991	110059755589	5	4	1994	15	F	1	3	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
15	2009	298404990	110059755589	5	4	1994	15	F	1	3	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
16	2007	182338547	110062380698	10	2	1985	22	F	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
17	2007	182338506	110062407138	6	3	1986	21	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
18	2008	257766525	110062407138	6	3	1986	22	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
19	2009	293359542	110062407138	6	3	1986	23	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
20	2010	56427783	110062407138	6	3	1986	24	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
21	2011	26651776	110062407138	6	3	1986	25	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
22	2012	42980030	110062407138	6	3	1986	26	M	1	3	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
23	2007	182338687	110062408029	10	12	1997	10	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
24	2009	293359711	110062408029	10	12	1997	12	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
25	2010	45759233	110062408029	10	12	1997	13	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar de 2007 a 2015.

Para melhorar a visualização dos dados, optou-se em inserir linhas entre a trajetória de um aluno para outro. Selecione a linha que deseja separá-la, clique em *Inserir* na Barra de Ferramentas e depois em *Inserir Linhas na Planilha*, como na figura 8.

Figura 8 – Separação das linhas para melhor visualização das trajetória escolar utilizando os recursos do Excel

The screenshot shows the Microsoft Excel interface with the 'Inserir' (Insert) ribbon selected. A red arrow points to the 'Inserir Linhas na Planilha' (Insert Rows into Worksheet) option in the 'Inserir' dropdown menu. The spreadsheet contains a table with 25 rows and 20 columns (A-T). The data represents educational trajectories, with columns likely representing years, scores, and other metrics. Row 6 is highlighted in blue, and row 7 is highlighted in yellow.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
1	2012	43006083	110058397948	27	11	2000	12	M	1	3	0	1	0	0						
2	2012	43006084	110058397948	27	11	2000	12	M	1	3	0	1	0	0						
3	2013	49191180	110058397948	27	11	2000	13	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
4	2014	48275128	110058397948	27	11	2000	14	1	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
5	2015	141944517	110058397948	27	11	2000	15	1	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
6	2010	32171892	110058410049	4	4	2005	5	F	1	3	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
7	2010	32171891	110058410049	4	4	2005	5	F	1	3	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
8	2015	141959447	110058412920	4	7	2005	10	2	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
9	2015	141959446	110058412920	4	7	2005	10	2	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
10	2013	49189945	110058423450	27	8	2003	10	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
11	2013	49189946	110058423450	27	8	2003	10	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
12	2014	51464704	110058423450	27	8	2003	11	1	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
13	2015	141822186	110058423450	27	8	2003	12	1	1	3	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
14	2009	298404991	110059755589	5	4	1994	15	F	1	3	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
15	2009	298404990	110059755589	5	4	1994	15	F	1	3	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
16	2007	182338547	110062380698	10	2	1985	22	F	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
17	2007	182338506	110062407138	6	3	1986	21	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
18	2008	257766525	110062407138	6	3	1986	22	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
19	2009	293359542	110062407138	6	3	1986	23	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
20	2010	56427783	110062407138	6	3	1986	24	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
21	2011	26651776	110062407138	6	3	1986	25	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
22	2012	42980030	110062407138	6	3	1986	26	M	1	3	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
23	2007	182338687	110062408029	10	12	1997	10	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
24	2009	293359711	110062408029	10	12	1997	12	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
25	2010	45759233	110062408029	10	12	1997	13	M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar de 2007 a 2015.

O Excel por ser um software completo e com muitos recursos, existem várias opções de uso, cada pessoa vai construindo sua planilha de acordo com seu conhecimento do software e sua facilidade de visualização dos dados. As planilhas desse estudo, como podemos observar na figura 9 ficaram da seguinte forma.

Figura 9 - Trajetória escolar de alunos com deficiência utilizando os recursos do software Excel

ALUNO (condição de deficiência)	ano censo	cod aluno	idade	ETAPA DE ENSINO	modalidade de ensino	sexo	cor/raça	zona residencial	tipo atend	NTEP	Possui NEE	cegueira	baixa visão	surdez	def. auditiva	surdocego	DF	DM
DM	2012	110058397948	12	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	REG	M	Branca	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	0	0	0	0	0	1
	2013	110058397948	13	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	REG	M	Branca	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	0	0	0	0	0	1
	2014	110058397948	14	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	REG	M	Branca	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	0	0	0	0	0	1
	2015	110058397948	15	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	REG	M	Branca	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	0	0	0	0	0	1
DM	2013	110058423450	10	Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano	REG	M	Parda	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	0	0	0	0	0	1
	2014	110058423450	11	Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano	REG	M	Parda	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	0	0	0	0	0	1
	2015	110058423450	12	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	REG	M	Parda	Urbana	Não R	Utiliza	SIM	0	0	0	0	0	0	1
DM	2014	110066483483	12	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	REG	F	não dec	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	0	0	0	0	0	1
	2015	110066483483	13	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	REG	F	não dec	Urbana	Não R	Utiliza	SIM	0	0	0	0	0	0	1
DV (mult, dm)	2009	110072045832	10	Ensino Fundamental de 8 anos - 4ª Série	REG	F	Branca	Urbana	Não R	Utiliza	SIM	0	1	0	0	0	0	0
	2010	110072045832	11	Ensino Fundamental de 8 anos - 5ª Série	REG	F	Branca	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	1	0	0	0	0	0
	2011	110072045832	12	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	REG	F	Branca	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	1	0	0	0	0	0
	2012	110072045832	13	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	REG	F	Branca	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	1	0	0	0	0	0
	2013	110072045832	14	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	REG	F	Branca	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	1	0	0	0	0	1
	2014	110072045832	15	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	REG	F	Branca	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	1	0	0	0	0	1
	2015	110072045832	16	Ensino Médio - 1ª Série	REG	F	Branca	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	1	0	0	0	0	1
	DA	2007	110072047371	14	Ensino Fundamental de 8 anos - 2ª Série	ESP	M	Parda	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	0	1	0	0	0
2008		110072047371	15	Ensino Fundamental de 8 anos - 2ª Série	REG	M	Parda	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	0	1	0	0	0	0
2009		110072047371	16	Ensino Fundamental de 8 anos - 3ª Série	REG	M	Parda	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	0	1	0	0	0	0
2010		110072047371	17	Ensino Fundamental de 8 anos - 4ª Série	REG	M	Parda	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	0	1	0	0	0	0
2011		110072047371	18	Ensino Fundamental de 8 anos - 5ª Série	REG	M	Parda	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	0	1	0	0	0	0
2012		110072047371	19	Ensino Fundamental de 8 anos - 6ª Série	REG	M	Parda	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	0	1	0	0	0	0
2013		110072047371	20	Ensino Fundamental de 8 anos - 7ª Série	REG	M	Parda	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	0	1	0	0	0	0
2014		110072047371	21	Ensino Fundamental de 8 anos - 8ª Série	REG	M	Parda	Urbana	Não R	Não U	SIM	0	0	1	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar de 2007 a 2015.

Após organizar todos os dados por aluno o próximo passo foi excluir os casos que não se enquadravam no objetivo do estudo, sendo alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, alunos que estavam matriculados exclusivamente na modalidade Educação Especial ou na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Importante ressaltar que, por preferência, não foi realizado nenhum tipo de cruzamento ou isolamento de variáveis ao rodar os dados no programa SPSS. Isolar uma determinada condição ou variável poderia resultar em dados enviesados com a perda de informações, pois a partir da análise manual caso a caso, identificou-se alunos cadastrados com mais de uma condição de deficiência em determinado momento e também pela dupla matrícula, sendo preciso descartá-las para se chegar a um total de matrículas mais exato no Censo Escolar.

Apesar de ser mais trabalhosa e demorada a verificação manual pelo pesquisador, até o presente momento, se releva como uma opção mais precisa sobre os resultados do censo escolar. Importante salientar também que a constatação da situação do aluno não é objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, o detalhamento da causa sobre as interrupções nas trajetórias escolares não será alvo de investigação.

Os dados foram agrupados e categorizados com base no estudo de Silva (2014), que ao analisar trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias no município de Campinas/ SP, utilizou-se do critério de progressão do sistema educacional para classificar cinco diferentes tipos de trajetórias escolares, sendo elas: trajetória completa; trajetória completa com retenção; trajetória parcial; trajetória parcial com retenção e trajetória incompleta.

No entanto, para atender os objetivos desta pesquisa, além das categorias de análise proposta por Silva (2014) modificamos algumas categorias e incluímos outras subcategorias, resultando em:

- Trajetória completa:

Matrículas de alunos que finalizaram a Educação Básica até o ano de 2015, independente do ano de início.

- Trajetória completa com retenção

Matrículas de alunos que finalizaram a Educação Básica até o ano de 2015, independente do ano de início, mas que sofreram retenção escolar (permaneceu no mesmo ano/série escolar em mais de um ano) em algum momento.

- Trajetória completa com distorção idade  $x$  série

Matrículas de alunos que finalizaram a Educação Básica até o ano de 2015, independente do ano de início e com idade defasada.

- Trajetória completa com retenção e distorção idade  $x$  série

Matrículas de alunos que finalizaram a Educação Básica até o ano de 2015, independente do ano de início, com retenção escolar (permaneceu no mesmo ano/série escolar em mais de um ano) e idade defasada.

- Trajetória parcial

Matrículas de alunos que aparecem no último censo, 2015, em processo de escolarização na Educação Básica.

- Trajetória parcial com retenção

Matrículas de alunos que aparecem no último censo, 2015, em processo de escolarização na Educação Básica e com retenção escolar (matrículas no mesmo ano/série escolar em mais de um ano do período).

- Trajetória parcial com distorção idade  $x$  série

Matrículas de alunos que aparecem no último censo, 2015, em processo de escolarização na Educação Básica e com idade defasada.

- Trajetória parcial com retenção e distorção idade  $x$  série

Matrículas de alunos que aparecem no último censo, 2015, em processo de escolarização na Educação Básica, com retenção escolar (matrículas no mesmo ano/série escolar em mais de um ano do período) e idade defasada.

- Trajetória incompleta

Matrículas de alunos que aparecem em algum momento do período analisado e desaparecem.

- Trajetória incompleta com retenção

Matrículas de alunos que aparecem em algum momento do período analisado e desaparecem, com retenção escolar (matrículas no mesmo ano/série escolar em mais de um ano do período).

- Trajetória incompleta com distorção idade  $\times$  série

Matrículas de alunos que aparecem em algum momento do período analisado e desaparecem, com idade defasada.

- Trajetória incompleta com retenção e distorção idade  $\times$  série

Matrículas de alunos que aparecem em algum momento do período analisado e desaparecem, com retenção escolar (matrículas no mesmo ano/série escolar em mais de um ano do período) e idade defasada.

Por fim, os dados serão discutidos nos resultados da presente pesquisa.

## **CAPÍTULO 6. CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS**

As informações sobre a caracterização dos municípios foram obtidas através dos seguintes meios:

– Fundação Sistema Estaduais de Análise de Dados - SEADE, que possui uma plataforma denominada Informações dos Municípios Paulistas – IMP, onde é possível consultar os dados sobre a realidade socioeconômica dos 645 municípios do estado de São Paulo, 16 Regiões Administrativas, 42 Regiões de Governo, duas Aglomerações Urbanas, seis Regiões Metropolitanas e 96 distritos da capital paulista. O IMP é o maior acervo de informações do Estado, pois reúne dados desde os anos de 1980, provenientes de registros administrativos, pesquisas primárias realizadas por outras instituições e também pela SEADE, que é responsável por coletar, tratar e armazenar essas informações;

– Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – ATLAS BRASIL, que consiste em uma plataforma de consulta ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM de diversos municípios brasileiros, extraindo dados dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010 e desenvolve um comparativo entre indicadores de população, educação, habitação, saúde, trabalho, renda e vulnerabilidade;

– Indicadores Educacionais da Educação Básica, resultados finais das matrículas do Censo Escolar de 2015 disponibilizados no site do INEP;

– Indicadores Educacionais da Educação Básica, Taxa de Distorção Idade-Série, por dependência administrativa e localização, nos níveis de Ensino Fundamental de 8 e 9 anos e Médio, segundo a região geográfica, unidades da federação e seus respectivos municípios em 2014, disponibilizados no site do INEP.

Também foram utilizadas as informações contidas no Plano Municipal de Educação de cada município com o objetivo de compreender a organização municipal da Educação e da Educação Especial, tais como suas diretrizes, normas e metas.

### **6. 1 - Araraquara/SP**

De acordo com a SEADE, Pedro José Neto, um morador de Itu/SP, em fuga ao ser expulso da Vila da Constituição, hoje cidade de Piracicaba/ SP, por uma desavença política adentrou-se no sertão de Araraquara. Ao se apossar de terras desocupadas com

o passar do tempo o número de suas fazendas cresceu e novos exploradores foram chegando e estabelecendo moradia.

Pelo ato de desbravamento, Pedro José Neto, recebeu a anistia do governador e teve suas propriedades legalizadas. Em 1805 construiu uma capela para São Bento, que ao seu entorno passou a ser povoada impulsionada pelo cultivo da cana-de-açúcar e cereais. Em 22 de agosto de 1817, aniversário da cidade, foi criada a freguesia do município de Itu, transferida mais tarde para Piracicaba e mais tarde, em 1832, elevada à categoria de vila. Araraquara, que provém do tupi e significa “refúgio das araras”, foi considerada cidade em 6 de fevereiro de 1889 (SEADE, 2016).

### **Caracterização do Município**

Araraquara está situada na região central do Estado de São Paulo, localizada a 270 quilômetros da Capital, situando-se a 21°47'40” de latitude sul e 48°10'32” de longitude oeste e a uma altitude de 664 metros. De acordo com o IMP (2016) a área territorial é de 1.003,63 em Km<sup>2</sup>, com uma população de 221.205 habitantes em uma área demográfica de 220,40 habitantes por Km<sup>2</sup> e com um grau de urbanização de 97,16%.

Em relação à população, ainda conforme aponta o IMP (2016) a população com menos de 15 anos era de 16,76%, enquanto a população com 60 anos ou mais era de 15,90%, com um índice de envelhecimento de 94,89%. Em 2014, a taxa de natalidade era de 13,48 por mil habitantes, enquanto a de mortalidade infantil era de 10,24 por mil nascidos vivos.

O indicador de habitação e infraestrutura urbana, pelo censo demográfico de 2010, aponta os seguintes dados: nível de atendimento da coleta de lixo de 99,96%, nível de atendimento do abastecimento de água de 99,43% e nível de atendimento do esgoto sanitário de 98,89%. No entanto, essas porcentagens referem-se apenas a população que vive na zona urbana.

Entre os anos de 2000 e 2010, a taxa de atividade da população economicamente ativa de 18 anos ou mais cresceu de 65,80% para 69,26%. Já em relação à taxa de desocupação, população economicamente ativa que estava desocupada, diminuiu consideravelmente de 15,14% em 2000 para 6,62% em 2010 (ATLAS BRASIL, 2016).

Em relação ao nível educacional da população ativa em 2010, tem-se 76,75% dos ocupados com o ensino fundamental completo e 59,28% com ensino médio completo (ATLAS BRASIL, 2016).

Ainda conforme aponta o Censo Demográfico de 2010, das pessoas ocupadas de 18 anos ou mais, 2,92% trabalhavam no setor agropecuário, 0,12% na indústria extrativa, 16,21% na indústria de transformação, 7,50% no setor de construção, 1,37% nos setores de utilidade pública, 17,11% no comércio e 49,28% no setor de serviços (ATLAS BRASIL, 2016).

O indicador de vulnerabilidade social de 2010, sobre crianças e jovens, 36% das crianças de 0 a 5 anos e 1,29% das crianças de 6 a 14 anos encontravam-se fora da escola. Já as pessoas de 15 a 24 anos que não estudavam nem trabalhavam e eram vulneráveis à pobreza, representavam 4,5% da população total (ATLAS BRASIL, 2016).

Araraquara, em relação à família, tinha-se 8,28% de mães com filhos menores de 15 anos sem o ensino fundamental completo, 1,05% das pessoas em domicílios eram vulneráveis à pobreza e dependentes de idosos e 1,15% das crianças eram extremamente pobres (ATLAS BRASIL, 2016).

Já os indicadores de trabalho e renda apontam no ano de 2000 que 21,21% da população eram vulneráveis à pobreza e em 2010 este índice declina para 11,03%. A renda per capita média do município cresceu 51,13% nas últimas duas décadas, passando de R\$ 715,06 em 1991 para R\$ 872,54 em 2000 e R\$ 1.080,66 em 2010. A taxa média anual de crescimento foi de 2,24% no primeiro período e 2,16% no segundo. A extrema pobreza que é medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00 (a preços de agosto de 2010), passou de 5,89% em 1991 para 7,36% em 2000 e para 2,64% em 2010 (ATLAS BRASIL, 2016).

Com base nos indicadores analisados, é possível constatar que Araraquara aponta condições privilegiadas de desenvolvimento e infraestrutura urbana, possibilitando uma melhor qualidade de vida a seus habitantes, tanto que o município ocupa a sétima posição como uma das melhores cidades para se viver no Estado de São Paulo.

## **O ENSINO REGULAR NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA**

### **Educação Infantil**

Atualmente, o município conta com 40 Centros de Educação e Recreação – CER que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade, residentes em zona urbana ou rural e com 32 instituições de dependência administrativa privada. Para atender essa demanda, na rede municipal atuam, aproximadamente, 500 docentes, sendo que 83,7% (n=436) dos professores são formados em nível superior e 12,3% (n=64) possuem formação em nível médio, modalidade normal/magistério (ARARAQUARA, 2015).

Em relação às matrículas na Educação Infantil, temos um total de 6.444 alunos matriculados na creche e 5.133 na pré-escola, assim como aponta o quadro abaixo:

Quadro 5 – Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular por dependência administrativa em Araraquara no período de 2015

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Creche</b>	<b>Pré-Escola</b>
Federal	0	0
Estadual	26	18
Municipal	5.396	4.201
Privada	1.022	914
<b>TOTAL:</b>	<b>6.444</b>	<b>5.133</b>

Fonte: Elaboração Própria com base nos resultados finais do Censo Escolar de 2015.

## **Ensino Fundamental**

No Ensino Fundamental municipal, Araraquara possui 15 unidades, sendo 12 em área urbana, das quais uma atende exclusivamente a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, duas unidades localizadas em área rural e uma no Distrito de Bueno de Andrada. Já na rede estadual, o município conta com 28 unidades e com 16 escolas privadas (ARARAQUARA, 2015).

Com base no quadro 6, apresentado a seguir, as matrículas do Ensino Fundamental na rede regular somam 12.873 nos Anos Iniciais e 10.411 nos Anos Finais<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Anos iniciais: Primeira Fase do ensino fundamental, ou seja, da 1a a 4a série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 1o ao 5o ano para sistemas com 9 anos de duração; Anos Finais: Segunda Fase do Ensino fundamental, ou seja, da 5a a 8a série para sistemas com 8 anos de duração, ou, do 6o ao 9o ano para sistemas com 9 anos de duração.

Quadro 6 – Matrículas do Ensino Fundamental no Ensino Regular por dependência administrativa em Araraquara no período de 2015

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>
Federal	0	0
Estadual	5.341	5.233
Municipal	4.241	2.571
Privada	3.291	2.607
<b>TOTAL:</b>	<b>12.873</b>	<b>10.411</b>

Fonte: Elaboração Própria com base nos resultados finais do Censo Escolar de 2015.

A distorção idade-série do Ensino Fundamental regular no município vem sofrendo um crescente aumento, mesmo que gradativamente, como podemos analisar no quadro 7.

Quadro 7 – Distorção idade x etapa de ensino (Ensino Fundamental) em Araraquara no período de 2014

<b>Anos (séries) do EF – ciclo I e II</b>	<b>% de alunos que apresentam distorção idade x etapa de ensino</b>
1º ano	1,4%
2º ano	2,4%
3º ano	3%
4º ano	5,3%
5º ano	5,8%
6º ano	8,8%
7º ano	11%
8º ano	11,5%
9º ano	11,6%

Fonte: Elaboração Própria com base nos Indicadores Educacionais da Educação Básica (INEP, 2014).

Esse aumento da taxa de distorção idade x etapa de ensino ao longo das séries do Ensino Fundamental apontam que o município necessita de planejamento e estratégias

cujo objetivo seja a adequação dos alunos a série correspondente a sua faixa etária, com atenção aos anos finais que apresentam índices mais elevados.

## Ensino Médio

Partindo para o Ensino Médio, que é de responsabilidade do Sistema Estadual de Ensino, o município conta com 18 unidades públicas e mais 15 unidades particulares. Araraquara conta também com duas escolas técnicas profissionalizantes de dependência do Estado, sete unidades particulares e com uma unidade do Instituto Federal do Estado de São Paulo – IFSP que oferta cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes (ARARAQUARA, 2015). Segue abaixo, o quadro 8 com as matrículas no Ensino Médio no município em 2015.

Quadro 8 – Matrículas do Ensino Médio e da Educação Profissional por dependência administrativa em Araraquara no período de 2015

Dependência Administrativa	Ensino Médio	Educação Profissional – Cursos técnicos <sup>6</sup>	
	1º ao 3º ano	Técnico Integrado	Concomitante ou Subsequente
Federal	0	0	226
Estadual	6.501	40	1.577
Municipal	0	0	0
Privada	1.962	13	2.159
<b>TOTAL:</b>	<b>8.463</b>	<b>53</b>	<b>3.962</b>

Fonte: Elaboração Própria com base nos resultados finais do Censo Escolar de 2015.

<sup>6</sup> A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio: I - a articulada, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas<sup>6</sup> : a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica; b) concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino; c) concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; II - a subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2012a, p.03).

Ao analisar a distorção idade  $\times$  série do Ensino Médio no município, observa-se altos índices, assim como mostra o quadro 9.

Quadro 9 – Distorção idade  $\times$  etapa de ensino (Ensino Médio) em Araraquara no período de 2014

<b>Anos (séries) do Ensino Médio</b>	<b>% de alunos que apresentam distorção idade <math>\times</math> etapa de ensino</b>
1° ano	15,3%
2° ano	13,6%
3° ano	10,2%

Fonte: Elaboração Própria com base nos Indicadores Educacionais da Educação Básica (INEP, 2014).

Assim como no Ensino Fundamental, o enfrentamento à distorção idade  $\times$  série no Ensino Médio é de extrema importância para que se avance na pauta por um ensino médio mais qualificado, visando sempre o desenvolvimento integral dos jovens e pensando sempre em suas demandas.

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA**

De acordo com o Plano Municipal de Educação (2015 – 2025) o município de Araraquara é norteado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) atendendo à população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação na rede de ensino pública e também particular. Sendo que na rede regular são ofertados Atendimento Educacionais Especializados em Salas de Recursos Multifuncionais, no contraturno ao horário de escolarização do aluno, inclusive nas escolas do campo. O município conta também com duas instituições exclusivamente especiais de Educação Especial, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e a Associação de Atendimento Educacional Especializado – AAEE (ARARAQUARA, 2015).

Em 2015, com base nos resultados finais do Censo Escolar, Araraquara contava com um total de 1.084 alunos PAEE matriculados em escolas exclusivas, classes

especiais e classes comuns dividindo-se entre as etapas de ensino como podemos observar na tabela 1.

Tabela 1 - Matrículas da Educação Especial por dependência administrativa em Araraquara no período de 2015

<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL (ALUNOS DE ESCOLAS EXCLUSIVAS, CLASSES ESPECIAIS E EM SALAS DE ENSINO REGULAR)</b>										
Dependência Administrativa	Tipo de mediação didático-pedagógica	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional Técnica de Nível Médio		EJA	
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	1º a 3º ano	Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	Técnico Concomitante ou Subsequente	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Federal	Presencial	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Estadual	Presencial	0	0	46	143	89	0	5	0	4
	Semi-presencial	0	0	0	0	0	0	0	2	1
Municipal	Presencial	10	23	187	160	0	0	0	6	0
Privada	Educação a Distância - EAD	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	Presencial	1	5	365	21	8	0	3	0	0
<b>TOTAL</b>		<b>11</b>	<b>28</b>	<b>598</b>	<b>324</b>	<b>97</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>7</b>

Fonte: Elaboração Própria com base nos resultados finais do Censo Escolar de 2015.

Ao analisar a tabela 1, percebe-se uma diminuição brusca de matrículas do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. O município necessita repensar, se existe, as políticas de prevenção à evasão escolar, visando o estabelecimento de condições adequadas aos alunos PAEE continuarem em seu progresso educacional com sucesso.

## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA**

As escolas do município que ofertam a EJA, quatro são de responsabilidade do Estado e atendem a EJA- Ensino Médio e duas unidades são municipais e atendem o EJA – Ensino Fundamental. De acordo com a Lei nº 5.748, de 21 de dezembro de 2001, o programa MOVA-ARARAQUARA, em parceria com o PROEJA, uma organização governamental do município, passou a criar ações e estratégias para erradicar o analfabetismo. E no ano de 2006, Araraquara criou um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA “Irmã Edith” com a responsabilidade de atender exclusivamente esta modalidade de ensino (ARARAQUARA, 2015).

Por fim, em 2015, o município contava com um total de 1.553 matrículas na EJA, como se observa no quadro 10 a seguir.

Quadro 10 – Matrículas do Ensino Médio e da Educação Profissional por dependência administrativa em Araraquara no período de 2015

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>EJA</b>	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Federal	0	0
Estadual	126	651
Municipal	355	0
Privada	166	255
<b>TOTAL:</b>	<b>647</b>	<b>906</b>

Fonte: Elaboração Própria com base nos resultados finais do Censo Escolar de 2015.

## 6.2 - Taquaritinga/ SP

Em 8 de junho de 1868, quando os fazendeiros da região fizeram uma doação para a formação do patrimônio de São Sebastião, Taquaritinga foi fundada, inicialmente com o nome de São Sebastião dos Coqueiros. Dezesesseis anos depois, em 1880, passou a ser freguesia da cidade de Jaboticabal/ SP, alterando seu nome para Ribeirãozinho (SEADE, 2016).

No dia 16 de agosto de 1892, aniversário da cidade, Ribeirãozinho foi elevada à categoria de vila, passando-se a se chamar Vila de São Sebastião do Ribeirãozinho. No início dos anos de 1900, a vila recebeu foros de cidade, mas foi em 25 de novembro de 1907 que teve sua denominação alterada definitivamente para Taquaritinga, que tem origem Tupi e significa “Taquara fina e branca” (SEADE, 2016).

### **Caracterização do Município**

O município de Taquaritinga está situado na porção noroeste do Estado de São Paulo, localizado a 345 quilômetros da Capital, situando-se a 21°24'21” de latitude sul e 48°30'8” de longitude oeste e a uma altitude de 565 metros. Sua área territorial é de 594,34 em km<sup>2</sup>, sendo 54.262 habitantes em uma área demográfica de 91,30 habitantes por Km<sup>2</sup> e um grau de urbanização de 95,77% (IMP, 2016).

Os indicadores de população e estatísticas vitais apontam que o município tem uma população com 60 anos e mais em 15,80%, e com menos de 15 anos de 18,77%. O índice de natalidade chega a 12,43% por mil habitantes, de envelhecimento 84,21% e de mortalidade infantil em 19,32% por mil nascidos vivos (IMP, 2014; 2016).

As estatísticas de habitação e infraestrutura urbanas, pelo censo demográfico realizado no ano de 2010, revelam os seguintes índices: nível de atendimento da coleta de lixo de 99,57%, nível de atendimento do abastecimento de água de 99% e nível de atendimento do esgoto sanitário de 98,90%. No entanto, assim como já ressaltado anteriormente, essas porcentagens referem-se apenas a população que vive na zona urbana.

Em relação à taxa de atividade da população economicamente ativa de 18 anos ou mais, de 2000 a 2010, cresceu 4,43% passando de 64,29% para 68,72% e à taxa de desocupação, população economicamente ativa que estava desocupada teve uma queda

notável de 9,38%, passando de 14,85% para 5,47%. O nível educacional da população ativa em 2010 é de 60,56% para o Ensino Fundamental completo e de 43,90% para o Ensino Médio completo (ATLAS BRASIL, 2016).

No ano de 2010 das pessoas ocupadas de 18 anos ou mais 19,20% trabalhavam no setor agropecuário, 0,02% na indústria extrativa, 15,48% na indústria de transformação, 5,24% no setor de construção, 0,98% nos setores de utilidade pública, 15,62% no comércio e 39,06% no setor de serviços (ATLAS BRASIL, 2016).

Sobre crianças e jovens, o indicador de vulnerabilidade social de 2010 aponta que 53% das crianças de 0 a 5 anos e 1,81% das crianças de 6 a 14 anos encontravam-se fora da escola. Os jovens de 15 a 24 anos que não estudavam nem trabalhavam e eram vulneráveis à pobreza, representavam 7,88% da população total do município. O índice de mães com filhos menores de 15 anos sem o ensino fundamental completo era de 9,36%, 0,87 das pessoas em domicílios eram vulneráveis à pobreza e dependentes de idosos e 2,42% das crianças com até 14 anos de idade que têm renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 70,00 mensais, são extremamente vulneráveis à pobreza (ATLAS BRASIL, 2016).

A renda per capita média do município Taquaritinga cresceu 45,03% nas últimas duas décadas, passando de R\$ 509,73 em 1991 para R\$ 604,77 em 2000 e R\$ 739,25 em 2010. A taxa média anual de crescimento foi de 1,92% no primeiro período e 2,03% no segundo. A extrema pobreza que é medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00 (a preços de agosto de 2010), passou de 12,06% em 1991 para 12,83% em 2000 e para 4,64% em 2010 (ATLAS BRASIL, 2016).

A partir das características gerais analisadas, Taquaritinga como pode analisar nas características gerais do município, pode ser considerada uma cidade com baixo nível de riquezas e baixas condições socioeconômicas, inserida no grupo de pequenos e médios municípios do Estado. Porém, apresenta bons índices de longevidade, detalhados acima, e de escolaridade, descritos a seguir.

## **O ENSINO REGULAR NO MUNICÍPIO DE TAQUARITINGA**

### **Educação Infantil**

Assim como previsto pela Lei nº 9.394/96, o município atende crianças de quatro meses a cinco anos, sendo que as crianças de quatro meses a três anos ficam nas unidades de Educação Infantil em tempo integral e as de quatro a cinco anos na pré-escola (TAQUARITINGA, 2015).

O município conta com 27 unidades de Educação Infantil, 23 sob responsabilidade do poder público e quatro unidades de dependência administrativa privada. O quadro 11, a seguir, aponta o número de matrículas dessa etapa de ensino por dependência administrativa.

Quadro 11 – Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular por dependência administrativa em Taquaritinga no período de 2015

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Creche</b>	<b>Pré-Escola</b>
Estadual	0	0
Municipal	801	951
Privada	202	192
<b>TOTAL:</b>	<b>1.003</b>	<b>1.143</b>

Fonte: Elaboração Própria com base nos resultados finais do Censo Escolar de 2015.

Apesar de contar com 27 unidades de Educação Infantil, de acordo com o Plano Municipal de Educação de Taquaritinga (2015 – 2025), a capacidade física das instituições escolar não conseguem atender a demanda de alunos no município e, conseqüentemente, muitos encontram-se em listas de esperas (TAQUARITINGA, 2015).

### **Ensino Fundamental**

Para o Ensino Fundamental o município de Taquaritinga conta com uma rede de 22 unidades, sendo 13 sob responsabilidade municipal, cinco escolas estaduais e quatro unidades da rede privada de ensino.

As matrículas do Ensino Fundamental na rede regular somam 3.348 nos Anos Iniciais e 2.762 nos Anos Finais, como podemos verificar abaixo no quadro 12.

Quadro 12 – Matrículas do Ensino Fundamental no Ensino Regular por dependência administrativa em Taquaritinga no período de 2015

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>
Estadual	2	2.178
Municipal	2.899	137
Privada	447	447
<b>TOTAL:</b>	<b>3.348</b>	<b>2.762</b>

Fonte: Elaboração Própria com base nos resultados finais do Censo Escolar de 2015.

O município em parceria com a rede pública municipal de ensino e o Governo Federal implementaram o Programa Mais Educação para um Educação Integral. Oito escolas municipais e duas unidades estaduais aderiram ao programa. Com a Educação Integral os alunos participam de atividades complementares como letramento, matemática, atividades esportivas, de informatização e culturais (TAQUARITINGA, 2015).

O quadro 13, a seguir, verifica a distorção idade  $\times$  série no Ensino Fundamental no Ensino Regular no município.

Quadro 13 – Distorção idade  $x$  etapa de ensino (Ensino Fundamental) em Taquaritinga no período de 2014

<b>Anos (séries) do EF – ciclo I e II</b>	<b>% de alunos que apresentam distorção idade <math>x</math> etapa de ensino</b>
1° ano	1%
2° ano	3,9%
3° ano	7,4%
4° ano	4,8%
5° ano	4,9%
6° ano	5,7%
7° ano	9%
8° ano	8,1%
9° ano	7,8%

Fonte: Elaboração Própria com base nos Indicadores Educacionais da Educação Básica (INEP, 2014).

Observa-se a oscilação entre crescimento e redução entre as porcentagens de distorção idade  $x$  série nos anos do Ensino Fundamental. Os anos finais, assim como o município de Araraquara, apresentam índices mais elevados, expondo a necessidade da diminuição dessas taxas para os próximos anos.

Um destaque apontado no quadro 13 são os altos índices nos 3°, 7°, 8° e 9° anos do Ensino Fundamental em Taquaritinga. Klein e Marino (2016) revelaram em seu estudo elevadas taxas de repetência escolar, principalmente nos 3°, 6°, 7° anos no fundamental e na 1ª série do Ensino Médio, podendo explicar tais índices do município, uma vez que repetência escolar pode resultar em distorção idade  $x$  série.

### **Ensino Médio**

O Ensino Médio no município, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, conta com nove unidades que ofertam esta etapa de ensino. Cinco escolas são de dependência administrativa do Estado e quatro na rede privada (TAQUARITINGA, 2015).

As matrículas somam 2.107 alunos no Ensino Médio e também temos a Educação Profissionalizantes com cursos técnicos integrados ao Ensino Médio ou concomitantes.

Quadro 14 – Matrículas do Ensino Médio e da Educação Profissional por dependência administrativa em Taquaritinga no período de 2015

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Educação Profissional – Cursos técnicos</b>	
	1º ao 3º ano	Técnico Integrado	Concomitante ou Subsequente
Estadual	1.883	113	898
Municipal	0	0	39
Privada	224	0	16
<b>TOTAL:</b>	<b>2.107</b>	<b>113</b>	<b>953</b>

Fonte: Elaboração Própria com base nos resultados finais do Censo Escolar de 2015.

Em relação à distorção idade  $x$  série do Ensino Médio no município, observa-se índices considerados, assim como mostra o quadro 15.

Quadro 15 – Distorção idade  $x$  etapa de ensino (Ensino Médio) em Taquaritinga no período de 2014

<b>Anos (séries) do Ensino Médio</b>	<b>% de alunos que apresentam distorção idade <math>x</math> etapa de ensino</b>
1º ano	9%
2º ano	9,9%
3º ano	7,4%

Fonte: Elaboração Própria com base nos Indicadores Educacionais da Educação Básica (INEP, 2014).

Assim como a distorção idade  $x$  série do Ensino Fundamental, no Ensino Médio também há oscilações entre crescimento e redução das matrículas. O município de Araraquara apresentou índices mais elevados.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE TAQUARITINGA

A Educação Especial no município de Taquaritinga pauta-se nas diretrizes da Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9.394/ 96 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo estes documentos citados no Plano Municipal de Educação (2015 – 2015).

O sistema municipal possui seis salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE do 1º ao 5º ano, atendendo 82 alunos em período contraturno; 21 alunos em escolas estaduais recebendo atendimento especializado e nove alunos matriculados na rede particular de ensino. Conta também com o Centro de Educação Municipal de Inclusão Arte e Vida Armando Coggiola – CEMI que atende dois alunos com autismo e 17 alunos nas oficinas sócio educativas (TAQUARITINGA, 2015).

O município é conveniado com duas instituições de apoio ao atendimento de pessoas com deficiência visual e auditiva, localizadas na cidade de Jaboticabal. As escolas são “Olhos D’alma”, atendendo seis alunos com DV e “Estrelinha Azul”, atendendo oito alunos com DA. Além da instituição de Educação Especial particular filantrópica, a APAE, que atende 218 alunos diariamente, 36 destes, no AEE em parceria com as escolas regulares e 38 em sistema ambulatorial (TAQUARITINGA, 2015). Questiona-se se esses 38 alunos atendidos em sistema ambulatorial estão dentro do total de 218 alunos atendidos pela APAE, ou se são mais 38 alunos para contabilizar no município.

No ano de 2015, com base nos resultados finais do Censo Escolar, o município de Taquaritinga somava 318 alunos PAEE matriculados em escolas exclusivas, classes especiais e classes comuns dividindo-se entre as etapas de ensino como podemos analisar

na	tabela	2.
----	--------	----

Tabela 2 - Matrículas da Educação Especial por dependência administrativa em Taquaritinga no período de 2015

<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL (ALUNOS DE ESCOLAS EXCLUSIVAS, CLASSES ESPECIAIS E EM SALAS DE ENSINO REGULAR)</b>									
<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Educação Infantil</b>		<b>Ensino Fundamental</b>		<b>Ensino Médio</b>	<b>Educação Profissional Técnica de Nível Médio</b>		<b>EJA</b>	
	<b>Creche</b>	<b>Pré-Escola</b>	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>	<b>1º a 3º ano</b>	<b>Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)</b>	<b>Técnico Concomitante ou Subsequente</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>
Estadual	0	0	1	42	18	0	1	10	1
Municipal	1	6	108	6	0	0	0	5	0
Privada	1	0	112	4	2	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>221</b>	<b>52</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>15</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaboração Própria com base nos resultados finais do Censo Escolar de 2015.

Pode-se constatar na tabela 2, assim como ocorreu no município de Araraquara na tabela 1, a diminuição de matrículas dos alunos PAEE na transição do Ensino Fundamental – anos finais para o Ensino Médio.

## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE TAQUARITINGA**

Taquaritinga possui seis escolas que ofertam a EJA, sendo que três unidades são de dependência municipal e três estaduais. Em 2015, o município contou com 479 alunos matriculados na EJA, deste total, 262 eram do Ensino Fundamental e 217 do Ensino Médio, como podemos verificar no quadro 16.

Quadro 16 – Matrículas do Ensino Médio e da Educação Profissional por dependência administrativa em Taquaritinga no período de 2015

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>EJA</b>	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Estadual	158	217
Municipal	104	0
Privada	0	0
<b>TOTAL:</b>	<b>262</b>	<b>217</b>

Fonte: Elaboração Própria com base nos resultados finais do Censo Escolar de 2015.

### 6.3 - Ibaté/ SP

Com a fundação da cidade de São Carlos e devido à expansão da cultura do café nas fazendas, em 1885, na estrada de ferro que ligava Rio Claro a São Carlos foi inaugurada a estação de Visconde do Pinhal (SEADE, 2016).

Oito anos após a inauguração da estação, por iniciativa de João Evangelista de Toledo, foi fundado próximo à estação, o povoado de São João Batista da Lagoa.

Em outubro de 1900 foi criado o distrito de Ibaté, cujo nome tem origem tupi-guarani, que significa "o alto", "o cume", e era pertencente à cidade de São Carlos, e apenas em 30 de dezembro de 1953 foi elevado a município (SEADE, 2016).

### **Caracterização do Município**

Ibaté localiza-se na região central do Estado de São Paulo a 240 quilômetros aproximadamente da Capital, a 21°57'17" de latitude sul e 47°59'48" de longitude oeste e a uma altitude de 839 metros. O município possui uma área territorial de 290,98 em km<sup>2</sup>, sendo 33.192 habitantes em uma área demográfica de 114,07 habitantes por Km<sup>2</sup> e um grau de urbanização de 96,40% (IMP, 2016).

Ainda conforme aponta o IMP (2016), a população do município com menos de 15 anos era de 21,29%, enquanto a população com 60 anos ou mais era de 10,42%, com um índice de envelhecimento de 48,91%. Em 2014, a taxa de natalidade era de 16,37 por mil habitantes, enquanto a de mortalidade infantil era de 3,77 por mil nascidos vivos.

Em relação ao indicador de habitação e infraestrutura urbana pelo censo demográfico de 2010, o nível de atendimento da coleta de lixo era de 99,86%, nível de atendimento do abastecimento de água em 99,82% e nível de atendimento do esgoto sanitário de 99,61%. Ressalta-se que essas porcentagens referem-se apenas a população que vive na zona urbana.

A taxa de atividade da população economicamente ativa de 18 anos ou mais, entre os anos de 2000 e 2010, cresceu de 63,73% para 64,92%. Já em relação à taxa de desocupação, população economicamente ativa que estava desocupada, diminuiu consideravelmente de 9,29% em 2000 para 7,79% em 2010 (ATLAS BRASIL, 2016).

Quanto ao nível educacional da população ativa em 2010, tínhamos em 2010, 57,11% dos ocupados com o ensino fundamental completo e 34,93% com ensino médio completo (ATLAS BRASIL, 2016). Das pessoas ocupadas de 18 anos ou mais, 13,66% trabalhavam no setor agropecuário, 22,43% na indústria de transformação, 8,54% no setor de construção, 0,62% nos setores de utilidade pública, 11,59% no comércio e 32,05% no setor de serviços (ATLAS BRASIL, 2016).

O indicador de vulnerabilidade social de 2010, sobre crianças e jovens, 57% das crianças de 0 a 5 anos e 2,43% das crianças de 6 a 14 anos encontravam-se fora da

escola. Já as pessoas de 15 a 24 anos que não estudavam nem trabalhavam e eram vulneráveis à pobreza, representavam 9,36% da população total (ATLAS BRASIL, 2016).

O município de Ibaté, em relação à família, 19,09% de mães com filhos menores de 15 anos não possuíam o Ensino Fundamental completo, 1,66% das pessoas em domicílios eram vulneráveis à pobreza e dependentes de idosos e 1,76% das crianças eram extremamente pobres (ATLAS BRASIL, 2016).

Por fim, os indicadores de trabalho e renda apontam no ano de 2000 que 34,58% da população eram vulneráveis à pobreza e em 2010 este índice declina para 21,12%. A renda per capita média do município cresceu 44,47% nas últimas duas décadas, passando de R\$ 382,63 em 1991 para R\$ 479,61 em 2000 e R\$ 552,79 em 2010. A taxa média anual de crescimento foi de 2,54% no primeiro período e 1,43% no segundo. A extrema pobreza que é medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00 (a preços de agosto de 2010), passou de 10,81% em 1991 para 11,90% em 2000 e para 5,05% em 2010 (ATLAS BRASIL, 2016).

Através dos indicadores analisados, é possível constatar que Ibaté, em relação aos demais municípios pesquisados neste estudo, precisa buscar melhores resultados em seus indicadores socioeconômicos, com aumento de seus índices, para que possa possibilitar melhor qualidade de vida a seus habitantes.

## **O ENSINO REGULAR NO MUNICÍPIO DE IBATÉ**

### **Educação Infantil**

O município atende crianças de quatro meses a cinco anos, sendo que as crianças de quatro meses a três anos ficam nas unidades de Educação Infantil e as de quatro a cinco anos na pré-escola (IBATÉ, 2015).

A cidade possui dez unidades que atendem creche e pré-escola, todas municipais e uma instituição privada. O quadro 17 aponta o número de matrículas da Educação Infantil por dependência administrativa.

Quadro 17 – Matrículas da Educação Infantil no Ensino Regular por dependência administrativa em Ibaté no período de 2015

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Creche</b>	<b>Pré-Escola</b>
Estadual	0	0
Municipal	700	914
Privada	10	34
<b>TOTAL:</b>	<b>710</b>	<b>948</b>

Fonte: Elaboração Própria com base nos resultados finais do Censo Escolar de 2015.

Como podemos analisar na caracterização do município, o Atlas Brasil (2016) apontava que 57% das crianças de 0 a 5 anos estavam fora da escola em Ibaté. Isso indica que o município precisa universalizar o atendimento escolar da população de zero a cinco anos, ampliando a oferta de Educação Infantil para atender a todos, ou pelos, a diminuição desse índice.

### **Ensino Fundamental**

Ibaté conta com uma rede de 15 unidades de Ensino Fundamental, sendo oito sob responsabilidade municipal, cinco escolas estaduais e duas unidades da rede privada de ensino.

As matrículas do Ensino Fundamental na rede regular somam 2.321 nos Anos Iniciais e 1.893 nos Anos Finais, como podemos verificar abaixo no quadro 18.

Quadro 18 – Matrículas do Ensino Fundamental no Ensino Regular por dependência administrativa em Ibaté no período de 2015

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>
Estadual	0	1.840
Municipal	2.279	0
Privada	42	53
<b>TOTAL:</b>	<b>2.321</b>	<b>1.893</b>

Fonte: Elaboração Própria com base nos resultados finais do Censo Escolar de 2015.

A seguir, verifica a distorção idade  $x$  série no Ensino Fundamental no município.

Quadro 19 – Distorção idade  $x$  etapa de ensino (Ensino Fundamental) em Ibaté no período de 2014

<b>Anos (séries) do EF – ciclo I e II</b>	<b>% de alunos que apresentam distorção idade <math>x</math> etapa de ensino</b>
1º ano	0,4%
2º ano	0,8%
3º ano	5%
4º ano	6,4%
5º ano	7,2%
6º ano	9,4%
7º ano	12,7%
8º ano	11,1%
9º ano	9,6%

Fonte: Elaboração Própria com base nos Indicadores Educacionais da Educação Básica (INEP, 2014).

É possível verificar no quadro 19 um crescente aumento na taxa de distorção idade série na passagem para os anos finais do Ensino Fundamental, e assim, como no município de Araraquara, é preciso planejar e criar estratégias para que haja a adequação dos alunos a série correspondente a sua faixa etária.

### **Ensino Médio**

Em relação ao Ensino Médio, Ibaté conta com uma rede de sete escolas, 6 unidades de dependência administrativa estadual e apenas uma privada, somando um total de 1.588 matrículas, distribuídas nas seguintes séries:

Quadro 20 – Matrículas do Ensino Médio e da Educação Profissional por dependência administrativa em Ibaté no período de 2015

Dependência Administrativa	Ensino Médio	Educação Profissional – Cursos técnicos	
	1º ao 3º ano	Técnico Integrado	Concomitante ou Subsequente
Estadual	1.305	80	176
Municipal	0	0	0
Privada	27	0	0
<b>TOTAL:</b>	<b>1.332</b>	<b>80</b>	<b>176</b>

Fonte: Elaboração Própria com base nos resultados finais do Censo Escolar de 2015.

Quanto à distorção idade  $x$  série do Ensino Médio no município, observa-se índices consideráveis, assim como mostra o quadro 21.

Quadro 21 – Distorção idade  $x$  etapa de ensino (Ensino Médio) em Ibaté no período de 2014

Anos (séries) do Ensino Médio	% de alunos que apresentam distorção idade $x$ etapa de ensino
1º ano	14,8%
2º ano	16,1%
3º ano	10,5%

Fonte: Elaboração Própria com base nos Indicadores Educacionais da Educação Básica (INEP, 2014).

Os altos índices de distorção idade  $x$  série no Ensino Médio releva que o município necessita criar mecanismos para reduzir as disparidades entre estudantes com defasagem de aprendizagem, oriundos do Ensino Fundamental.

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE IBATÉ**

Ibaté dispõe da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 19 de agosto de 1982. Esta associação é de caráter filantrópico, mas mantém convênios com a Prefeitura Municipal e a Secretaria de Estado da Educação (SEE). A APAE atende atualmente 134 alunos compreendendo a Educação Infantil – Pré-escola, Ensino Fundamental e EJA séries iniciais. Além dos Pedagogos, a associação conta com alguns especialistas, tais como: psicólogo, fisioterapeuta e dentista (IBATÉ, 2015).

Com base nos resultados finais do Censo Escolar de 2015, o município totalizava 181 alunos PAEE matriculados em escolas exclusivas, classes especiais e classes comuns dividindo-se entre as etapas de ensino como podemos analisar na tabela 3.

Tabela 3 - Matrículas da Educação Especial por dependência administrativa em Ibaté no período de 2015

<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL (ALUNOS DE ESCOLAS EXCLUSIVAS, CLASSES ESPECIAIS E EM SALAS DE ENSINO REGULAR)</b>									
<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Educação Infantil</b>		<b>Ensino Fundamental</b>		<b>Ensino Médio</b>	<b>Educação Profissional Técnica de Nível Médio</b>		<b>EJA</b>	
	<b>Creche</b>	<b>Pré-Escola</b>	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>	<b>1º a 3º ano</b>	<b>Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)</b>	<b>Técnico Concomitante ou Subsequente</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>
Estadual	0	0	0	22	8	0	2	0	1
Municipal	2	4	23	0	0	0	0	1	0
Privada	0	0	60	1	1	0	0	56	0
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>83</b>	<b>23</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>57</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaboração Própria com base nos resultados finais do Censo Escolar de 2015.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM IBATÉ

O município de Ibaté possui quatro escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos, sendo três delas de dependência administrativa municipal e uma estadual. A EJA no município soma 330 matrículas em 2015, como se observa no quadro 22 a seguir.

Quadro 22 – Matrículas do Ensino Médio e da Educação Profissional por dependência administrativa em Ibaté no período de 2015

<b>Dependência</b>	<b>EJA</b>	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Estadual	74	153
Municipal	103	0
Privada	0	0
<b>TOTAL:</b>	<b>177</b>	<b>153</b>

Fonte: Elaboração Própria com base nos resultados finais do Censo Escolar de 2015.

## CAPÍTULO 7 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a seleção das matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino no período de 2007 a 2015 nos municípios de Araraquara, Taquaritinga e Ibaté foram contabilizadas e analisadas 1.782 trajetórias escolares, de forma individual.

Ressalta-se que só foram consideradas as matrículas que em todo o período analisado estavam, exclusivamente, no ensino regular. Pois, ao analisar os dados gerais de cada município, constatou-se uma transição de matrículas entre as modalidades de ensino, como exemplifica a tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Exemplo de matrícula que transita entre as modalidades de ensino no período analisado

Ano do Censo	Código do Aluno	Etapa de Ensino	Modalidade de Ensino
2007		Ensino Fundamental de 8 anos - 1ª Série	Ed. Especial
2008		Ensino Fundamental de 8 anos - 1ª Série	Ed. Especial
2009		Ensino Fundamental de 8 anos - 1ª Série	Ed. Especial
2010	115746210098	Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano	Regular
2011		Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano	Regular
2012		Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	Regular
2013		Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	Regular

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica: microdados (INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015).

A opção em desconsiderar estes dados ocorreu para que não houvesse conflitos de informações, pois geralmente a progressão nas etapas de ensino da Educação Especial é diferente do Ensino Regular e, assim, ficaria impossibilitado traçar as trajetória escolar dos alunos.

Também constatou-se muita matrícula duplicada em um mesmo ano, na mesma modalidade de ensino, conforme podemos observar na tabela 5.

Tabela 5 – Exemplo de matrícula duplicada em um mesmo período

Ano do Censo	Código do Aluno	Modalidade de Ensino	Etapa de Ensino
2007		Ed. Especial	Ensino Fundamental de 8 anos - 2ª Série
2008		Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano
2009		Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano
2010		Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano
2011		<i>Sem registro</i>	<i>Sem registro</i>
2011		Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano
2012	114380624357	Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano
2012		<i>Sem registro</i>	<i>Sem registro</i>
2013		Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano
2014		Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano
2014		<i>Sem registro</i>	<i>Sem registro</i>
2015		<i>Sem registro</i>	<i>Sem registro</i>
2015		Regular	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica: microdados (INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015).

Dentre algumas inconsistências nos dados do Censo Escolar podemos considerar como uma das principais, o vínculo duplo de alunos no Ensino Regular. O sistema escolar permite, por exemplo, que um aluno esteja matriculado no período da manhã em uma escola da rede municipal e no período da tarde em uma escola da rede estadual de ensino. Exceto os casos de alunos público-alvo da Educação Especial, devemos questionar se esta opção deveria ser assentida.

A fim de conter a dupla contagem das matrículas no Censo Escolar, a partir do ano de 2010 o Inep em parceria com as Secretarias de Educação passou a exigir a comprovação documental da matrícula e da frequência do aluno com mais de um vínculo escolar.

Em relação às matrículas de alunos PAEE, com base nas informações do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE) o aluno que apresentar dupla matrícula de escolarização, matrícula na Sala de Aula Comum e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, será contabilizado duas vezes no Censo Escolar. Esta é uma realidade que está legalizada no decreto nº 7.611, de novembro de 2011, artigos 8º e 9º:

Art. 8º - O Decreto no 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 9º-A. - Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º - A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º - O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14º (BRASIL, 2011a).

Como podemos perceber na tabela 5 a duplicidade de matrícula em mais de um ano indica que o aluno está matriculado também no AEE, porém anteriormente ao estabelecimento do decreto citado acima (anos anteriores a 2011) não é possível fazer a mesma indicação. Klein e Marino (2016) observaram uma diminuição gradual e estabilização dos índices de matrículas duplas nos últimos anos, relevando a intenção do INEP em corrigir esse problema, melhorando a forma de coleta dos dados e identificação desses alunos.

Considera-se importante que o INEP realize essas melhorias, pois a duplicidade de dados acaba enviesando os resultados obtidos, uma vez que ao trabalhar com dados gerais de matrículas de alunos na rede regular, teremos uma realidade distorcida, um total maior do que realmente existe.

Em relação à caracterização geral dos dados de cada município, com base na trajetória escolar dos alunos com deficiência no Ensino Regular, a tabela 6 apresenta as matrículas por condição de deficiência.

Tabela 6 – Matrículas por condição de deficiência nos municípios analisados de 2007 a 2015

<b>Condição de Deficiência</b>	<b>Araraquara</b>	<b>Taquaritinga</b>	<b>Ibaté</b>
Deficiência Auditiva	93	14	12
Deficiência Física	149	21	19
Deficiência Mental	1 039	163	73
Deficiência Visual	106	47	18
Deficiência Múltipla	22	3	3
<b>TOTAL</b>	<b>1 409</b>	<b>248</b>	<b>125</b>

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica: microdados (INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015).

Do total de 1.782 trajetórias escolares nos municípios selecionados, temos 1.409 alunos com deficiência em Araraquara no Ensino Regular, 248 em Taquaritinga e 125 alunos em Ibaté.

A tabela 6 aponta a predominância de alunos com deficiência mental nos três municípios, com larga diferença para as demais. Essa concentração de matrículas da deficiência intelectual vai ao encontro do estudo de Góes (2014) que ao analisar as matrículas de alunos PAEE no Brasil, no período de 2007 a 2012, constatou que a maior incidência é de alunos com deficiência intelectual, com percentual de aumento no passar dos anos de 147,5% enquanto as demais deficiências em apenas 7,5%.

Podemos citar como hipótese para esse fenômeno o aumento dos alunos considerados de “fracasso escolar” matriculados do Censo Escolar com deficiência intelectual. De acordo com Bridi (2013) os processos de diagnóstico para a deficiência intelectual são realizados pela medicina, onde a deficiência é compreendida em sua dimensão biológica/organicista associada à etiologia; e pela psicologia através de avaliações psicométricas. Embora sejam diagnósticos de diferentes concepções, ambos resultam em prognósticos muito fechados. “Esse é o eixo organizador das duas proposições: a ausência de contextualização e o precário lugar destinado às relações como produtoras do sujeito” (p.03).

Os diferentes aspectos de compreender a deficiência intelectual produzem possibilidades interacionais e, especificamente, no contexto escolar, serão norteadores para as práticas pedagógicas docentes. A necessidade diagnóstica e classificatória da deficiência e os efeitos desses processos são vivenciados no processo de escolarização desses sujeitos, pois “buscam-se, nas diferentes categorizações, explicações sobre os modos de ser do sujeito já ‘preso’ à sua classificação” (BRIDI, 2013, p. 15). Por isso, a questão do número elevado de matrículas com deficiência intelectual no censo escolar precisa ser analisada com cautela e criticidade, pois não podemos desconsiderar os processos de patologização do fracasso escolar de alunos cadastrados sob suspeitas de deficiência (PATTO, 2001).

A seguir serão apresentados os resultados a partir da análise de cada trajetória escolar dos alunos com deficiência no município de Araraquara, Taquaritinga e Ibaté.

## 7.1 - Trajetória escolar de alunos com deficiência

As trajetórias completas referem-se às matrículas dos alunos que finalizaram a Educação Básica, 3ª série do Ensino Médio, até o ano de 2015. A tabela 7 exemplifica modelos de trajetórias completas tabuladas individualmente com elaboração própria.

Tabela 7 – Exemplos de trajetória escolar completa

Aluno	Condição de Def.	Ano do Censo	Código do aluno	Etapa de Ensino	Idade	Modalidade de Ensino
1	Def. Mental	2007	110222727135	En. Fund. de 8 anos - 6ª Série	12	Regular
		2008		En. Fund. de 8 anos - 7ª Série	13	Regular
		2009		En. Fund. de 8 anos - 8ª Série	14	Regular
		2010		Ensino Médio - 1ª Série	15	Regular
		2011		Ensino Médio - 2ª Série	16	Regular
		2012		Ensino Médio - 3ª Série	17	Regular
2	Def. Mental	2013	110287897426	Ensino Médio - 1ª Série	16	Regular
		2014		Ensino Médio - 2ª Série	17	Regular
		2015		Ensino Médio - 3ª Série	18	Regular
3	Def. Auditiva	2007	110976909110	En. Fund. de 9 anos - 4º Ano	9	Regular
		2008		En. Fund. de 9 anos - 5º Ano	10	Regular
		2009		En. Fund. de 9 anos - 6º Ano	11	Regular
		2010		En. Fund. de 9 anos - 7º Ano	12	Regular
		2011		En. Fund. de 9 anos - 8º Ano	13	Regular
		2012		En. Fund. de 9 anos - 9º Ano	14	Regular
		2013		Ensino Médio - 1ª Série	15	Regular
		2014		Ensino Médio - 2ª Série	16	Regular
		2015		Ensino Médio - 3ª Série	17	Regular

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica: microdados (INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015).

Com base na tabela 7, é possível compreender como foram traçadas as trajetórias completas nos três municípios no período de 2007 a 2015, sendo que do total de 1.409 matrículas analisadas em Araraquara, apenas 104 ou 7% alunos finalizaram a Educação Básica no município, indicando “progressão adequada”. Já no município de Taquaritinga, de 248 matrículas somente 13 alunos, 5% do total, tiveram a trajetória completa e Ibaté obteve também o mesmo índice de 5%, ou seja, de 125 matrículas apenas sete alunos concluíram a Educação Básica. Na tabela 8 é possível visualizar melhor tais índices.

Tabela 8 – Trajetória Completa: quantidade de matrículas que finalizaram a Educação Básica por município

Tipos de trajetória escolar	Quantidade de matrículas		
	Araraquara	Taquaritinga	Ibaté
Trajetória Completa	50	8	2
Trajetória completa com retenção escolar	0	0	0
Trajetória completa com distorção idade x série	48	3	5
Trajetória completa com retenção e distorção	6	2	0
<b>TOTAL</b>	<b>104</b>	<b>13</b>	<b>7</b>

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica: microdados (INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015).

Nota-se que o índice de trajetórias completas é equiparado para os três municípios, com uma variação de 5 a 7%. Nota-se também que não há registro de trajetórias completas com retenção escolar que, apesar de terem finalizado a Educação Básica em algum momento, não sofreram retenção escolar no período analisado pelo estudo. Como não se tem registros anteriores a 2007 dessas trajetórias, existe há possibilidade desses alunos terem sofrido retenção escolar em algum momento do percurso de sua escolarização.

As trajetórias completas com distorção idade x série não apresentam índices expressivos comparados ao total de trajetórias analisadas. No município de Araraquara apenas 3% dos alunos com deficiência que finalizaram a Educação Básica apresentaram distorção idade x série, Taquaritinga com somente 1% e Ibaté com 4%.

Transitando para outro tipo de trajetória, seguimos para a análise de trajetórias parciais, que são matrículas de alunos que aparecem no último censo de 2015 e indicam que os alunos com deficiência ainda estão em processo de escolarização, como exemplifica a tabela 9.

Tabela 9 – Exemplos de trajetória escolar parcial

Aluno	Condição de Def.	Ano do Censo	Código do aluno	Etapa de Ensino	Idade	Modalidade de Ensino
4	Def. Mental	2014	111268766746	En. Fund. de 9 anos - 6º Ano	11	Regular
		2015		En. Fund. de 9 anos - 7º Ano	12	Regular
5	Def. Mental	2013	114688159209	En. Fund. de 9 anos - 9º Ano	15	Regular
		2014		Ensino Médio - 1ª Série	16	Regular
		2015		Ensino Médio - 2ª Série	17	Regular
5	Def. Mental	2012	111114495114	En. Fund. de 9 anos - 4º Ano	9	Regular
		2013		En. Fund. de 9 anos - 5º Ano	10	Regular
		2014		En. Fund. de 9 anos - 6º Ano	11	Regular
		2015		En. Fund. de 9 anos - 7º Ano	12	Regular
6	Def. Auditiva	2010	118483101377	Educação Infantil - Pré-escola	5	Regular
		2011		Educação Infantil - Pré-escola	6	Regular
		2012		En. Fund. de 9 anos - 1º Ano	7	Regular
		2013		En. Fund. de 9 anos - 2º Ano	8	Regular
		2014		En. Fund. de 9 anos - 3º Ano	9	Regular
		2015		En. Fund. de 9 anos - 4º Ano	10	Regular

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica: microdados (INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015).

Em relação às trajetórias parciais nos municípios, sempre cortejando com o número total de matrículas, sendo 1.782 alunos no Ensino Regular (1.409 em Araraquara, 248 em Taquaritinga e 125 em Ibaté), observa-se na tabela 10 números mais significativos, em termos de quantidade.

Tabela 10 – Trajetória Parcial: quantidade de matrículas de alunos em escolarização no ano de 2015

Tipos de trajetória escolar	Quantidade de matrículas		
	Araraquara	Taquaritinga	Ibaté
Trajetória Parcial	328	79	27
Trajetória parcial com retenção escolar	12	9	3
Trajetória parcial com distorção idade x série	272	20	6
Trajetória parcial com retenção e distorção	60	4	2
<b>TOTAL</b>	<b>672</b>	<b>112</b>	<b>38</b>

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica: microdados (INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015).

As trajetórias parciais que indicam “progressão adequada”, assim como as trajetórias completas, revelam índices quase equivalentes para os três municípios. O índice de trajetória parcial em Araraquara é de 19% (n=328), em Taquaritinga 24% (n=79) e Ibaté com 18% (n= 27).

As trajetórias parciais com retenção escolar e também trajetórias parciais com retenção e distorção idade  $x$  série não apresentam porcentagens significativas, assim como podemos constatar com a quantidade de alunos na tabela 10 apresentada acima. Os baixos índices dos municípios variam de 1% a 4%.

Os índices aumentam em relação às trajetórias parciais com distorção idade  $x$  série. No município de Araraquara com 272 alunos nessa classificação, representam 16% do total, Taquaritinga 7% (n=20) e Ibaté com 5% (n=6).

A última categoria de trajetórias é a incompleta, que são matrículas de alunos que aparecem em algum momento do período analisado e desaparecem, indicando interrupção/ pausa na escolarização ou evasão escolar. A tabela 11 traz o exemplo dessa categoria.

Tabela 11 – Exemplos de trajetória escolar incompleta

Aluno	Condição de Def.	Ano do Censo	Código do aluno	Etapa de Ensino	Idade	Modalidade de Ensino
7	Def. Visual	2007	110511937104	Educação Infantil - Pré-escola	6	Regular
		2008		En. Fund. de 8 anos - 1ª Série	7	Regular
		2009		En. Fund. de 8 anos - 2ª Série	8	Regular
8	Def. Mental	2009	110217436152	En. Fund. de 9 anos - 8º Ano	16	Regular
		2010		En. Fund. de 9 anos - 9º Ano	17	Regular
9	Def. Auditiva	2008	111579794750	En. Fund. de 8 anos - 4ª Série	11	Regular
10	Def. Mental	2010	115810021659	En. Fund. de 8 anos - 7ª Série	15	Regular
		2011		En. Fund. de 8 anos - 8ª Série	16	Regular
		2012		Ensino Médio - 1ª Série	17	Regular
		2013		Ensino Médio - 2ª Série	18	Regular

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica: microdados (INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015).

As trajetórias incompletas que podem indicar a evasão, transferência de escola, município, estado e, até mesmo, o óbito de alguns alunos, como identificado no estudo de Bueno (2015) no estado do Paraná. Essas trajetórias incompletas apresentam índices quase equiparados com as trajetórias parciais, com uma diferença de apenas 14 matrículas a mais para as trajetórias incompletas. Como podemos analisar na tabela 12.

Tabela 12 – Trajetória Incompleta: quantidade de matrículas que aparecem e desaparecem em algum momento do período analisado

Tipos de trajetória escolar	Quantidade de matrículas		
	Araraquara	Taquaritinga	Ibaté
Trajétória Incompleta	269	53	35
Trajétória incompleta com retenção escolar	19	3	2
Trajétória incompleta com distorção idade x série	263	60	38
Trajétória incompleta com retenção e distorção	82	7	5
<b>TOTAL</b>	<b>633</b>	<b>123</b>	<b>80</b>

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar da Educação Básica: microdados (INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015).

Os alunos com deficiência que foram categorizados na trajetória incompleta representam no município de Araraquara 16% (n=269) do total, Ibaté com 22% (n=35) e Taquaritinga com 53 alunos representando 18%.

Assim como ocorreu nas demais categorias de trajetórias escolares, a incompleta com retenção escolar apresenta baixos índices de no máximo 2% nos três municípios, bem como índice mais elevado, porém não tão significativo, da trajetória incompleta com distorção idade  $\times$  série, sendo Araraquara com índice de 16% (n=263), Taquaritinga com 19% (n=60) e Ibaté com 23% (n=38) do total.

Os baixos índices de retenção escolar nas trajetórias dos alunos com deficiência nos três municípios, teoricamente poderiam ser compreendidos como resultados positivos, indicando que esses alunos estão progredindo adequadamente e com condições de aprendizagem escolar. No entanto, como ressalta Silva (2014) em seu estudo, a baixa retenção escolar dos alunos também podem revelar possíveis problemas no processo de escolarização.

A política de progressão continuada pode ser um dos agentes responsável pelos baixos índices, no entanto quais serão os rendimentos acadêmicos desses alunos? Será que estão progredindo mesmo sem que haja aprendizagem?

Silva (2014) aponta que em alguns momentos, a retenção escolar poderia ser uma boa opção, pois forneceria mais algum tempo para que o aluno pudesse se preparar melhor para a série ou o ano subsequente.

Em 1998, a progressão continuada foi instituída no Estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação, deliberação nº 09/1997, e adotada pela Secretaria de Estado da Educação para o Ensino Fundamental, regular ou supletivo. Ao adotar essa medida, primeiramente as escolas estaduais de Ensino Fundamental se organizaram em dois ciclos de progressão continuada, de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série (SILVA, 2014; BERTAGNA, 2008). Ou seja, o aluno matriculado na 1ª série continuará progredindo durante os quatro anos do Ciclo I (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries), assim como o aluno matriculado no Ciclo II (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries) também irá percorrer seu caminho sem obstáculos, só havendo possibilidade de retenção no final de cada ciclo.

Para Bertagna (2008) esse modelo refletiu para outras redes de ensino de ensino, que aos poucos vêm aderindo aos ciclos, principalmente as redes municipais, embora não estejam seguindo a configuração dada pelo Estado.

Com o objetivo de eliminar ou limitar a repetência escolar normatizando o fluxo de alunos ao longo da escolarização através da reorganização em ciclos pelas redes de

ensino, Silva (2014) aponta que a progressão continuada pode ser considerada como um avanço quando comparadas às práticas excludentes dos alunos mais pobres por meio da reprovação, porém ressalta-se que existem diferenças significativas entre estas duas propostas, tais como:

A organização em ciclos refere-se a “organizar a escola por ciclos de formação que se baseiem em experiências socialmente significativas para a idade do aluno”, enquanto a progressão continuada refere-se à estratégia de “agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno”. A primeira proposta, isto é, a organização em ciclos, requer uma redefinição global de tempos e espaços da escola. A progressão continuada dedica-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar a aprendizagem desses alunos, por meio de medidas de apoio, como reforço, recuperação, dentre outras (SILVA, 2014, p. 60).

Outra situação que merece destaque é a defasagem idade-série das matrículas de alunos com deficiência nos municípios, também indicada no estudo de Meletti e Ribeiro (2014) ao analisarem as matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil. As autoras destacam que esse fato pode ser consequência da retenção escolar ou da entrada tardia na escola. E também pela migração dos alunos de classes especiais para salas regulares de ensino sem a devida reclassificação (MELETTI; RIBEIRO, 2014).

Por fim, Meletti e Ribeiro (2014) revelam que parte dos alunos com deficiência não tiveram acesso ao conhecimento escolar, apresentando uma trajetória escolar interrompida nos municípios. Deste modo, com o direito de estudar negado na idade escolar, restará a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em alguns estados do país, como por exemplo, no Paraná. Já no estado de São Paulo, o aluno que tenha sofrido progressão continuada sem que houvesse aprendizagem dos conteúdos, nem a EJA ele poderá frequentar, pois caso ele tenha atingido o 9º ano e continuar analfabeto, não poderá cursar a EJA 1.

Há indícios de que a vinda de alunos público-alvo da Educação Especial na EJA esteja ocorrendo de maneira mais acentuada nos últimos anos, em decorrência da ampliação do acesso para estas pessoas no ensino regular de maneira geral (SIEMS, 2011).

Entretanto, um estudo recente mostra que no Brasil há uma concentração de matrículas de alunos com deficiência em escolas de caráter filantrópico que oferecem EJA e o número menor de matrículas em escolas de EJA regulares. Esse fator pode indicar a correlação de forças na definição de financiamento entre o público e privado na área da educação (GONÇALVES, BUENO, MELETTI, 2013).

Nesse sentido, embora a EJA seja uma alternativa de inclusão escolar da população jovem e adulta público-alvo da Educação Especial, por outro lado, expressa a baixa qualidade do ensino básico (regular e especial), sendo que muitos desses alunos frequentaram o ensino fundamental por muitos anos, contudo, não se apropriaram dos conteúdos escolares compatíveis com os níveis de escolaridade alcançados.

Finalizando o estudo, também acreditamos ser de extrema importância questionar como ainda é confuso e difícil conseguir analisar a trajetória escolar de uma amostra de alunos pelos dados do Censo Escolar.

A Portaria do MEC nº 264, de 26 de março de 2007 instituiu o Dia Nacional do Censo Escolar da Educação Básica, definindo como data de referência para as instituições escolares informarem os dados educacionais ao Censo Escolar a última quarta-feira do mês de maio de cada ano. Essa primeira etapa tem por objetivo elencar a quantidade de alunos matriculados nas escolas. A Portaria também orienta que:

1º Os alunos que estiverem matriculados na escola na data de referência deverão ser informados no Censo Escolar,

2º Caso o aluno esteja matriculado, frequentado as aulas e pedido transferência antes do dia de referência, ele não será contabilizado no Censo da escola naquele momento, e

3º Se a matrícula do aluno for realizada depois da data de referência, ele não será informado nesta primeira etapa de coleta de informações do Censo Escolar pela escola. O aluno apenas será contabilizado na segunda etapa, onde a escola deverá informar no campo “Situação do Aluno” a opção “Admitido após o Censo”.

Já a segunda etapa de cadastramento do Censo Escolar consiste em levantar os dados referentes ao rendimento e ao movimento escolar dos alunos no ano anterior. Por exemplo, em fevereiro de 2017 inicia-se a coleta dos dados da segunda etapa do Censo Escolar de 2016, sendo que a primeira etapa foi realizada em maio de 2016. Neste momento as escolas devem informar a situação dos alunos, se foram aprovados, reprovados ou se abandonaram a escola. Para Klein e Marino (2016) a forma como está organizada a coleta de informações do Censo Escolar pode gerar inconsistência, pois

“dessa maneira, pode haver escola que comunica sua matrícula do ano, mas não sua movimentação escolar do ano anterior” (p. 292).

Ainda conforme apontam os autores, para que seja possível calcular os evadidos aprovados e não aprovados seria preciso que o INEP publicasse a situação dos concluintes do Ensino Médio, uma vez que o Censo Escolar não releva as informações sobre a movimentação escolar. Para realização desse cálculo seria necessário considerar a saída do Ensino Regular somando os formados (3º ano e Não Seriadados do Ensino Médio) com a evasão escolar.

De acordo com Klein (2003) para analisar as trajetórias escolares de um grupo de alunos seria necessário o acompanhamento de todos os novos alunos que ingressam “pela primeira vez, na primeira série de um determinado nível de ensino no mesmo ano escolar e que posteriormente vivenciam os eventos de promoção, repetência, evasão ou graduação, cada um à sua maneira” (p. 107), até saírem do sistema escolar por conclusão ou evasão e também acompanhar as transferências de escolas, mudança de município, estado e até país. No entanto, para o autor essa seria uma atividade muito árdua!

O que acontece com um aluno matriculado, por exemplo, na 3ª série em 2001? Em 2002, esse aluno poderá estar na 4ª série, caso em que “foi promovido”, poderá estar ainda na 3ª série, caso em que “está repetindo” e poderá estar fora do sistema escolar, caso em que “se evadiu”. Se o aluno, que se evadiu, tiver sido aprovado na 3ª série em 2001, ele é um evadido aprovado. Caso contrário, ele é um evadido não aprovado. Um aluno matriculado, por exemplo, em 2001, no ano seguinte, pode ter sido promovido, pode estar repetindo ou pode ter se evadido (KLEIN, 2003, p. 108).

Klein e Marino (2016) observou em seu estudo que 0.18% de alunos em cada ano escolar voltam um ano e cerca de 0.6% pulam um ano. Os autores questionam se esse fato realmente acontece devido à transferência de aluno de uma escola e até mesmo mudança de município, ou será outra inconsistência do Censo Escolar que merece atenção do INEP?

Nos microdados do Censo Escolar de 2012 e 2013, Klein e Marino (2016) identificaram que 5% dos alunos de 6 a 12 anos saíram do sistema regular de ensino. Para os autores uma das possíveis causas está na identificação dos alunos que são transferidos de escola, mas que ao mudarem não levam seus códigos INEP. “Não sendo

identificados, recebem novos códigos no ano seguinte e, portanto, “saem” do sistema regular de ensino com um código e retornam no ano seguinte com outro código” (p. 295).

Portanto, o ideal seria que todos os alunos fossem identificados corretamente e que as instituições escolares divulgassem a movimentação escolar dos alunos. Desta forma, alunos sem movimentação escolar seriam registrados como transferidos, caso não tenham sido matriculados em outra escola no mesmo ano ou ano seguinte, e seriam considerados alunos não aprovados (abandono ou reprovação) e que se evadiram da escola (KLEIN; MARINO, 2016).

O INEP está fazendo grandes esforços para resolver o problema da identificação com o uso de técnicas sofisticadas para identificar o mesmo aluno através de seu nome, nome da mãe e da data de nascimento e tem conseguido grandes progressos. O problema é grafias diferentes. Mas o problema de identificação é muito difícil e acreditamos que somente será resolvido totalmente se todo aluno tiver seu código INEP de identificação e esse número aparecer em todo documento escolar, em particular, os de transferências. Isso não é absurdo, pois na vida, precisamos do CPF e de números de identidade para tudo. De fato, se o número INEP já fosse o CPF, seria ainda melhor (KLEIN; MARINO, 2016, p. 310).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo central analisar a trajetória escolar na rede regular de ensino de alunos com deficiência em três municípios do estado de São Paulo, no período de 2007 a 2015, assim como verificar se há distorção idade  $\times$  série e retenção escolar no percurso das trajetórias.

As discussões sobre as trajetórias desses alunos nos municípios de Araraquara, Taquaritinga e Ibaté permitiram identificar que não há disparidade entre os índices de trajetórias completas, parciais e incompletas com retenção escolar e distorção idade  $\times$  série entre os municípios, o que pode indicar adoção de programas, serviços e/ou ações similares para inclusão escolar dos alunos PAEE.

Apesar dos baixos índices de retenção escolar que podem sinalizar aspectos positivos para os municípios, faz-se necessário que haja criticidade na análise em relação ao rendimento acadêmico dos alunos PAEE. Esses alunos estão progredindo apenas por uma política de progressão continuada ou realmente há construção de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem?

Em relação as análises das trajetórias escolares por meio dos microdados do Censo Escolar questiona-se a dificuldade em se trabalhar com amostras grandes de alunos, tornando o trabalho árduo e muito extensivo. Sabemos que o software SAS é uma possibilidade para se conseguir tais resultados, porém para sua utilização é preciso um conhecimento mais elaborado em habilidades de programação, ou então contratar o serviço de um especialista em estatística, tornando a pesquisa dispendiosa.

Outro ponto a ser discutido refere-se a utilização do software de Excel neste estudo para elaboração das planilhas com as trajetórias dos alunos. Há possibilidades mais avançadas, como a utilização de filtros e também técnicas de programação. No entanto, por não se ter conhecimento aplicado sobre esses recursos, e principalmente, pelo curto tempo para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se recursos primários e mais básicos.

Compreendemos os esforços que o INEP vem desenvolvendo ano a ano na superação de problemas que foram sendo elencados por pesquisadores e como possíveis reflexões para futuras melhorias, destacamos:

- Apesar das sinopses terem facilitado a visualização dos resultados gerais da Educação Básica do país, ainda precisamos avançar para que os resultados sejam

mais acessíveis e de fácil visualização tanto para as instituições escolares quanto para a sociedade.

- Com base no estudo de Klein e Marino (2016) ressalta-se a importância de divulgação da movimentação escolar dos alunos através da disponibilização do campo “Situação do Aluno”, onde as escolas devem informar a situação dos alunos, se foram aprovados, reprovados ou se abandonaram a escola. Assim, alunos sem movimentação escolar seriam registrados como transferidos, caso não tenham sido matriculados em outra escola no mesmo ano ou ano seguinte. Desta forma, seriam considerados alunos não aprovados (abandono ou reprovação) e que se evadiram da escola.

Ferreira (2004) observa que as políticas de educação inclusiva têm mostrado resultados relativamente promissores em relação ao acesso educacional do aluno PAEE. No entanto, apesar do progresso no que diz respeito ao acesso, ainda é possível encontrar instituições escolares que apresentam problemas: faltam aspectos básicos para garantir esse acesso e também a permanência e o sucesso desses alunos matriculados em classes comuns. Mendes (2010) aponta que os problemas da Educação Especial no Brasil ainda persistem, como a “escassez de oferta de serviços e conseqüentemente de oportunidades educacionais” (p. 31).

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

A inclusão do aluno com deficiência no ensino regular é um desafio político que exige organização, produção do conhecimento, reflexão da realidade, nesse sentido, a modalidade de educação especial deve ser construída, conquistada (CAIADO, 2003, p. 27).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, V. de P. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. In: RISTOFF, D.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.) **Avaliação democrática**. Florianópolis, SC: Insular, p. 27-33. 2001.

ANTUNES, K. C. V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ARARAQUARA. **Lei nº 8.479, de 17 junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. 2015.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE**. v.27, n.1, p. 83-94, jan./ abr. 2011.

ATLAS DO BRASIL. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. 2016. Disponível em: < <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/home/> > Acesso em: 20 abr. 2016.

BARBOSA, F. K. **Professores com deficiência física no Ensino Superior: estudo de trajetórias escolares**. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

BERTAGNA, R. H. Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v. 18, n.31, p.73-86, jul./dez.-2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2007). **Censo Escolar da Educação Básica – 2007**. 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2008). **Censo Escolar da Educação Básica – 2008**. 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em

<<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 13 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2009). **Censo Escolar da Educação Básica – 2009**. 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2010). **Censo Escolar da Educação Básica – 2010**. 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2011). **Censo Escolar da Educação Básica – 2011**. 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: 07 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2012). **Censo Escolar da Educação Básica – 2012**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2013). **Censo Escolar da Educação Básica – 2013**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2014). **Censo Escolar da Educação Básica – 2014**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **IBGE Estados – São Paulo.Cidade: IBGE**, 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=sp>> Acesso em: 25 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2015). **Censo Escolar da Educação Básica –**

2015. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>  
Acesso em: 10 jan. 2015.

BRIDI, F. R. de S. Deficiência mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36, Goiânia, 2013, **Anais...Goiânia**, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt15\\_trabalhos\\_pdfs/gt15\\_3213\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3213_texto.pdf)>. Acesso em: abr. 2016.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu/MG. **Anais...Caxambu: ANPEd**, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt15>>. Acesso em: mai. 2016.

BUENO, Almerinda Martins de Oliveira. **A Trajetória Escolar de Alunos Com Deficiência Matriculados em Classes Especiais**: Uma análise dos indicadores da educação de 2009 a 2013. 2015. 87 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

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

CARVALHO, C. L. C. de. **Pessoas com deficiência no Ensino Superior**: percepções dos alunos. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, 2015.

CORRÊA, T. de C.; MELETTI, S. M. F. Trabalho em classes especiais para condutas típicas na rede municipal de ensino de Londrina. In: V Congresso brasileiro multidisciplinar de Educação Especial, 5, 2009, Londrina/PR. **Anais...Londrina**: Universidade Estadual de Londrina, 2009. 1 CD-ROM.

CRUZ, J. I. G. da; DIAS, T. R. da S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15(1), p.65-80, abr. 2009.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva** (Florianópolis), v. 24, p. 89-110, 2006.

DUTRA, C. P. A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Educação dos Alunos Surdos. **RVCSD - Revista virtual de cultura surda e diversidade**. 2007. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/03/compar3.php>> Acesso em: set. 2015.

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

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

\_\_\_\_\_. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética

marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.

FREITAS, M. A. de S. **Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: interfaces do processo de escolarização**. Dissertação (Mestre em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2014.

GARCIA, R. M. C. **Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil**. In: 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, ANPED, Caxambu, 2004.

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

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

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 208p.

GÓES, R. S. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GONÇALVES, T.G.G.L.; BUENO, J.G.S.; MELETTI, S. M. F. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, p. 407-427, 2013.

HAAS, C. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: "Isso me lembra uma história!"**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

IBATÉ. **Lei nº 2.857, de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. 2015.

IMP. **Informações dos Municípios Paulistas**. 2016. Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>> Acesso em: 10 abr. 2016.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> > Acesso em: 27 mar. 2016.

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

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

KLEIN, R. Produção e Utilização de Indicadores Educacionais: Metodologia de Cálculo e Indicadores do Fluxo Escolar da Educação Básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 84, nº 206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003.

KLEIN, R; MARINO, L. L. Cálculo das Taxas de Transições entre Séries. In: VIII Reunião da ABAVE - Avaliação de Larga Escala no Brasil: Ensinos, Aprendizagens e Tendências, nº 2, 2016. **ANAIS...** p. 291-312. 2016.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)**. 2016. 293 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANTELATTO, J. **Trajetória escolar de Letícia: uma adolescente com síndrome de down**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

MARX, K. **O capital**. Livro 1, O processo de produção do capital. Capítulo 1, A mercadoria. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MELETTI, S. M. F. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 3, p. 199-213, jul/dez. 2008. Disponível em: < <http://www.cienciasecognicao.org> >. Acesso em: maio. 2016.

MELETTI, S. M. F. Projeto de Pesquisa: **A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros**. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina. 2010.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006)**. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década, p. 1-17, 2010.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio/ago. 2014. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: maio. 2015.

MELLO E SOUZA, A. A Relevância dos Indicadores Educacionais para Educação Básica: informação e decisões. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p.153-179, mai./ago. 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

MICHELS, M. H. Caminhos da Exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos 1990. **Ponto de Vista - Revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, v.3, n. 4, p.73-86, 2002.

NOGUEIRA, M. A. **Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002.

ORLANDO, R. M; CAIADO, K. R. M. Professores universitários com deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 811-830, jul./set. 2014.

OZGA, J. **Investigação em políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

PRIETO, R. G. **A construção de políticas públicas de educação para todos**. Palestra apresentada para o Curso de Capacitação para Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP, 2001.

PUND. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. O que é IDH. 2015. Disponível em: <  
[http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li\\_IDH](http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH) > Acesso em: 23 nov. 2015.

RAMOS, C. L. **Trajетórias escolares: o processo de in/exclusão de estudantes escolarizados pelo imperativo da inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RIBEIRO, V. M; RIBEIRO, V. M; GUSMÃO, J. B. de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC Campinas**. Campinas, n.24, jun, p.7-16, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3º Ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2011.

SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. 2016. Disponível em: <  
<http://www.seade.gov.br/> > Acesso em: 15 mar. 2016.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-466, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. (Org.) **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, K. F. W. da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, R. H. dos R; GAMBOA, S. S. Análise epistemológica da pesquisa em educação

especial: a construção de um instrumento de análise. In: **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB**, v. 6, n. 2, p. 373 – 402, mai/ago. 2011.

SILVA JÚNIOR, E. M. **Alunos de escolas especiais: trajetórias na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, M. V. T. da. **Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias**. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação). Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SIEMS, M. E. R. **Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção**. Educação em Foco, v. 16, p. 61-80, 2011.

SOUSA, N. A. de. **Desafios à inclusão de pessoas com deficiência: aspectos da trajetória escolar de crianças com lesão medular por mielomeningocele**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

TAQUARITINGA. **Ofício nº 415, de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. 2015.

TINÓS, L. M. S. **Caminhos de alunos com deficiências à Educação de Jovens e Adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2014.

TOMAINO, G. C. **Do Ensino Especializado à Educação de Jovens e Adultos: análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

VIEGAS, L. T; BASSI, M. E. A Educação Especial no âmbito da Política de Fundos no Financiamento da Educação. **Reflexão e Ação**, v. 17, p. 54-87, 2009.

VILARONGA, C. A. R; CAIADO, K. R. M. Processos de escolarização das pessoas com deficiência visual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.1, p. 61-78, jan./mar., 2013.