

NILZA RENATA DE MEDEIROS

**PERCURSO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
DO ENSINO FUNDAMENTAL AO MÉDIO**



NILZA RENATA DE MEDEIROS

**PERCURSO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
DO ENSINO FUNDAMENTAL AO MÉDIO**

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Luci Pastor Manzoli

Medeiros, Nilza Renata de
Percurso escolar de alunos público alvo da
educação especial do ensino fundamental ao médio /
Nilza Renata de Medeiros – 2016
157 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Prof^a. Dr^a. Luci Pastor Manzoli

1. Percurso Escolar. 2. Políticas Públicas de Educação
Especial. 3. Público Alvo da Educação Especial. 4.
Ensino Fundamental e Médio. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

NILZA RENATA DE MEDEIROS

**PERCURSO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
DO ENSINO FUNDAMENTAL AO MÉDIO**

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luci Pastor Manzoli

Data da defesa: 27/06/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^ª Dr^ª Luci Pastor Manzoli
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara.

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara.

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Marcia Duarte Galvani
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Roseli Aparecida Parizzi
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara.

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Neusa Aparecida Mendes
Governo do Estado de SÃO PAULO – Secretaria de Estado da Educação

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

DEDICO ESTE TRABALHO

À Gabi, minha filha, por estar sempre comigo e me ensinar o sentido da vida e do amor incondicional. Desde meu ventre você acompanhou minha trajetória e com seu olhar sereno sempre me compreendeu e apoiou.

E ao Francisco, meu esposo e companheiro de todas as horas, agradeço pela paciência, incentivo, carinho, compreensão e por estar sempre comigo na caminhada da vida... Ter você ao meu lado é um grande privilégio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de amor e luz constante em minha vida.

À Universidade Estadual Paulista – FCLAR - Campus de Araraquara por oferecer a mim o acesso e a permanência com qualidade no desenvolvimento da minha carreira profissional e acadêmica.

À minha orientadora Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli, pela orientação no processo e finalização desta pesquisa. Por ter me acolhido quando eu precisei, por sua amabilidade, humildade e conhecimento.

Ao Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo pelas primeiras orientações desta pesquisa e oportunidade a mim confiada.

Às Profas. Dras. Márcia Duarte e Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo pela valiosa contribuição no exame de qualificação.

Às Profas. Dras. Márcia Duarte, Neusa Aparecida Mendes Roseli Aparecida Parizzi e Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, pela disponibilidade e por aceitarem participar da banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu e as Profas Dras. Ione Arsênio e Maria Helena Bimbatti Moreira, pela atenção na leitura deste trabalho.

À Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli e todos os colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica/Educação Especial (GEPEB/EDESP) pelo convívio, por compartilharmos conhecimento e pelo aprendizado.

À Secretaria da Educação Municipal e Diretoria de Ensino Estadual da Região do Município estudado.

Aos gestores e professores coordenadores pedagógicos da rede Estadual de Ensino que me receberam nas escolas com solicitude.

Aos alunos participantes que me receberam e contaram fatos e experiências de suas vidas escolares e de seus cotidianos, com espontaneidade, alegria e esperança. E a seus responsáveis o meu agradecimento por permitir a participação de seus filhos, destaco aqui a honra e a gratidão em ouvi-los.

À Tânia Cristina De Nobile Pires pela confiança, profissionalismo e ética.

Aos meus queridos pais pelo amor e a vida. Por me ensinarem a ter fé e andar no caminho do bem.

Aos meus irmãos Neferson, Nedinho e Nilton. Às minhas cunhadas Luciana e Roberta e, meus sobrinhos Carol, Gabriel, Ana Livia, Samuel Ribeiro de Medeiros, Davi e Samuel de Medeiros pelo carinho, amizade e união.

A minha grande amiga Neusa Aparecida Mendes pela amizade, otimismo, alegria e apoio durante toda essa jornada.

Aos meus grandes amigos de todos os dias: Cássia, Ianice, Iris, Marilei, Rafael e Telma, por socializarmos as nossas experiências e crescermos a cada dia. Vocês são muito especiais!

Por fim, reitero meu apreço a todos que de alguma maneira colaboraram para a realização desta pesquisa.

O ser humano se torna eu pela relação com o você, à medida que me torno eu, digo você. Todo viver real é encontro.

Buber (2012)

Meu encontro com os alunos participantes dessa pesquisa foi emocionante. Conversar e saber um pouco de cada um após dez anos de escolaridade foi fundamental para entender cada ponto de vista sobre o assunto tratado.

Eles foram bastante receptivos e contaram suas experiências escolares e extraescolares com interesse, seriedade e entusiasmo!

Esses alunos mostraram o quanto à escola é importante para eles. Mas me parece que a escola em alguns momentos não os vê com tanta importância.

Medeiros (2016)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar o percurso escolar de alunos identificados como público-alvo da educação especial do ensino fundamental e médio oriundos da rede municipal e estadual de uma cidade de porte médio do interior paulista, bem como verificar como estavam sendo conduzidas as políticas públicas de educação especial nessas duas redes. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa realizando-se análise documental das fichas de Cadastro da Gestão Dinâmica da Administração Escolar - GDAE de 55 alunos público-alvo da educação especial - PAEE, advindos de uma pesquisa anterior, traçando-se um panorama da situação escolar dos mesmos nos anos de 2004 e 2014. Também lançou-se mão de entrevista semiestruturada por permitir uma conversa direta com a pesquisadora possibilitando-a intuir ideias sobre como esses alunos interpretam a sua trajetória de vida escolar. Fizeram parte deste estudo 8 alunos e os dados coletados nas entrevistas foram organizados nas seguintes categorias: serviços de apoio pedagógico especializado; professoras de educação especial; dificuldades escolares; relacionamentos com os colegas da escola; cotidiano fora da escola e perspectivas futuras. Os resultados mostraram que os alunos receberam serviços da educação especial na rede municipal durante todo o período que frequentaram o ensino fundamental nessa rede, o que não aconteceu no ensino médio. Avaliaram que os serviços de educação especial que receberam na rede municipal contribuíram em seus percursos escolares, rememorando das professoras de educação especial principalmente, no que diz respeito às suas aprendizagens de leitura e escrita e no acolhimento. Os resultados mostraram ainda que eles tiveram boas experiências de amizade com os colegas de escola e também se lembraram de episódios não agradáveis como zombaria de alguns colegas que percebiam as suas dificuldades. Falaram das reações e sentimentos que tiveram ao mudarem de escola devido à passagem do ensino fundamental para o médio e uns não gostaram por não ter mais os colegas de antes e tudo ser novo para eles e outros se sentiram surpresos ao encontrarem com colegas antigos que foram estudar nessa escola e se encontravam em série mais adiantada. Sobre seus cotidianos fora da escola, os resultados mostraram que possuem compromissos e responsabilidades de jovens que estão na adolescência e outros já entrando na vida adulta. Eles possuem sonhos e idealizam um futuro visando continuar os estudos e/ou terem um trabalho. Contaram suas perspectivas futuras com seriedade, alegria e entusiasmo. Esperamos que esta pesquisa contribua para aprofundar as reflexões acerca das políticas públicas de educação especial não somente no âmbito acadêmico científico, mas também na atuação dos profissionais que compõe as equipes de educação especial, bem como a importância de escutar os alunos e verificar o que eles têm a dizer sobre seus percursos escolares.

Palavras-chave: Percurso escolar. Políticas públicas de educação especial. Público-alvo da educação especial. Ensino fundamental e médio

ABSTRACT

The goal of this research was to analyze the education path of students of primary and secondary school from the municipal and state networks identified as the target audience of Special Education in a medium size inland city from São Paulo State, as well as to verify the way special education public policies were conducted in both networks. It was a qualitative research based on document analysis of files from the Register of School Administration Dynamic Management (Cadastro da Gestão Dinâmica da Administração Escolar – GDAE). They referred to 55 students who belonged to the target audience of special education (PAEE) and had participated in a previous research, giving an overview of these students' school situation in the years 2004 and 2014. We also used a semi-structured interview, allowing a direct conversation with the researcher and enabling her to intuit ideas about how these students interpret their school life trajectory. Eight students participated in the research. The data collected during the interviews was organized in the following categories: specialized pedagogical support services; special education teachers; school difficulties, relationships with classmates; daily life outside school and future perspectives. The results revealed that the students received special education services in the municipal network during the whole period they attended primary school in that network. The same did not happen in high school. According to their evaluation, the special education services they received in the municipal network contributed to their education path. Their memory of special education teachers regards mostly their reading and writing learning, as well as reception. Results also showed that they had good experiences of friendship with classmates. They also recalled unpleasant episodes of mockery from some colleagues who noticed their difficulties. They talked about reactions and feelings they experienced changing schools due to the transition from primary to secondary school. Some of them did not enjoy it, because they lost the usual colleagues and because everything was new to them. Others were surprised by meeting former colleagues who had gone to that school before them and were now in a more advanced class. Regarding their daily life outside school, results showed that they have appointments and responsibilities typical of teenagers and youngsters who are entering adulthood. They have dreams and idealize their future aiming at continuing their studies and/or having a job. They talked about their future perspective with seriousness, joy and enthusiasm. We hope this research may contribute to deepen the reflections on special education public policies, not only in the academic context but also regarding the performance of the professionals who integrate special education teams, as well as the importance to listen to the students and check what they have to say about their school path.

Keywords: Education path. Special education public policies. Special education target audience. Primary and secondary school.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar el recorrido escolar de alumnos identificados como público blanco de la educación especial de la enseñanza primaria y secundaria venidos de la red municipal y estadual de una ciudad de porte mediano del interior paulista, así como verificar cómo eran conducidas las políticas públicas de educación especial en esas dos redes. Se trató de una investigación cualitativa con análisis documental de las fichas de Registro de la Gestión Dinámica de la Administración Escolar – GDAE de 55 alumnos público blanco de la educación especial – PAEE, venidos de una investigación anterior, trazando un panorama de la situación escolar de los mismos en los años de 2004 hasta 2014. También fueron hechas entrevista medio estructurada por permitir una conversación directa con la investigadora dándole la posibilidad de intuir ideas sobre cómo esos alumnos interpretan su trayectoria de vida escolar. Hicieron parte de este estudio ocho alumnos y los datos recogidos en las entrevistas fueron organizados en las siguientes categorías: servicios de apoyo pedagógico especializado; profesoras de educación especial; dificultades escolares; relacionamientos con los colegas de centro; cotidiano fuera de la escuela y perspectivas futuras. Los resultados muestran que los alumnos recibieron servicios de la educación especial en la red municipal durante todo el período que frecuentaron la enseñanza primaria en esa red, lo que no ocurrió en la enseñanza secundaria. Evaluaron que los servicios de educación especial que recibieron en la red municipal contribuyeron en sus recorridos escolares, rememorando de las profesoras de educación especial principalmente, en el que dice respeto a sus aprendizajes de lectoescritura y en el acogimiento. Los resultados muestran todavía que ellos tuvieron buenas experiencias de amistad con los colegas de escuela y también se acordaron de episodios no agradables como burla de algunos colegas que percibían sus dificultades. Hablaron de las reacciones y sentimientos que tuvieron al cambiaren de escuela debido a pasaje de la enseñanza primaria para la secundaria y a unos no les gustaron por no tener más los colegas de antes y todo ser nuevo para ellos y otros se sintieron sorprendidos al encontraren con colegas antiguos que fueron estudiar en esa escuela y se encontraban en años más adelantada. Sobre sus cotidianos fuera de la escuela, los resultados muestran que poseen compromisos y responsabilidades de jóvenes que están en la adolescencia y otros ya entrando en la vida adulta. Ellos poseen sueños e idealizan un futuro visando seguir los estudios y/o tener un trabajo. Contaron sus perspectivas futuras con seriedad, alegría y entusiasmo. Esperamos que esta investigación contribuya para profundizar las reflexiones sobre las políticas públicas de educación especial no solamente en el ámbito académico científico, pero también en la actuación de los profesionales que componen los equipos de educación especial, bien como la importancia de escuchar los alumnos y verificar el que ellos tienen a decir sobre sus recorridos escolares.

Palabras-clave: Recorrido escolar. Políticas públicas de educación especial. Público blanco de la educación especial. Enseñanza primaria y secundaria.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Legislações do Estado de São Paulo utilizadas pela rede estadual do município em estudo referentes às denominações aos alunos PAEE nos anos de 2002 a 2014	47
Quadro 2	Legislações Federais utilizadas pela Secretaria da Educação do município em estudo referentes às denominações aos alunos PAEE	55
Quadro 3	Caracterização dos participantes da pesquisa	65
Quadro 4	Panorama da situação escolar dos alunos nos anos de 2004 e 2014	67
Quadro 5	Percurso escolar da aluna Brenda no período de 2004 a 2014	83
Quadro 6	Percurso escolar da aluna Gabriele no período de 2004 a 2014	88
Quadro 7	Percurso escolar da aluna Jaina no período de 2004 a 2014	93
Quadro 8	Percurso escolar do aluno Jó no período de 2004 a 2014	99
Quadro 9	Percurso escolar do aluno Luan no período de 2004 a 2014	104
Quadro 10	Percurso escolar da aluna Nara no período de 2004 a 2014	108
Quadro 11	Percurso escolar do aluno Roger no período de 2004 a 2014	111
Quadro 12	Percurso escolar da aluna Taiana no período de 2004 a 2014	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Gênero dos 55alunos	70
Gráfico 2	Gênero dos 8 alunos participantes	70
Gráfico 3	Ano/série em 2004 dos 55 alunos participantes	71
Gráfico 4	Ano/série em 2004 dos 8 participantes	72
Gráfico 5	Série em que cursavam os 8 participantes em 2014	73
Gráfico 6	Defasagem ano/série escolar dos 55 alunos em 2014	74
Gráfico 7	Defasagem ano/série dos 8 alunos participantes em 2004 e 2014	75
Gráfico 8	Identificação das deficiências dos 55 alunos, conforme cadastro de 2014	75
Gráfico 9	Identificação das deficiências dos 8 alunos, conforme cadastro de 2014	76
Gráfico 10	Situação de matrícula dos 55 alunos no cadastro de 2014	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPE	Centro de Atendimento Pedagógico Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CER	Centro de Educação e Recreação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
CORDE	Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal do Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDAP	Fundação do Desenvolvimento Administrativo
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção para o Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional de Manutenção para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GDAE	Gestão Dinâmica da Administração Escolar
GEPEB/EDESP	Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica/Educação Especial
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPCs	Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da educação especial
PEE	Programa de Educação Especial
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SAPE	Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
SAPES	Serviços de Apoio Pedagógico Especializado
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SENEB	Secretaria Nacional de Ensino Básico
SESPE	Secretaria Nacional de Educação Especial
SNPD	Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da pessoa com Deficiência
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciências e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA	18
2 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	26
2.1 Principais Ações e Movimentos que demarcaram o Processo Inclusivo da Pessoa/Aluno público-alvo da educação especial	26
2.2 Evolução das Políticas Públicas no Brasil: Constituições e Leis de Diretrizes e Bases	33
2.2.1 Constituições Brasileiras	33
2.2.2 Leis de Diretrizes e Bases	36
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTADUAL E MUNICIPAL	40
3.1 Políticas Públicas de Educação Especial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/Diretoria de Ensino onde o estudo foi desenvolvido	40
3.2 Políticas Públicas de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação onde o estudo foi desenvolvido	48
4 OBJETIVOS DA PESQUISA	58
4.1 Objetivo Geral	58
4.2 Objetivos específicos	58
5 MÉTODO	59
5.1 Explicitando os procedimentos para identificar os participantes	61
5.2 Participantes da pesquisa	62
5.3 Aspectos éticos	63
5.4 Local	63
5.5 Caracterização dos 8 participantes nos anos de 2004 e 2014	64
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	66
6.1 Panorama sobre a situação dos 55 alunos nos anos de 2004 e 2014, apontando onde se situavam os 08 participantes da pesquisa	67
6.2 Percorso escolar dos 8 alunos e das categorias de análise	82
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	149
APÊNDICE A - Solicitação para autorização da Pesquisa – Prefeitura	150

Municipal - Secretaria da Educação	
APÊNDICE B - Solicitação para autorização da Pesquisa – Diretoria de Ensino da Região (Estado)	151
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada	152
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	153
ANEXOS	155
ANEXO A – Autorização da Pesquisa – Prefeitura Municipal-Secretaria da Educação	156
ANEXO B – Autorização da Pesquisa – Diretoria de Ensino da Região (Estado)	157

1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

No ano de 1988 ingressei no curso de pedagogia na UNESP-FCLAR, Campus de Araraquara e fui bolsista da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAPE), estagiária em instituições filantrópicas e na rede estadual e municipal sempre trabalhando em projetos com alunos que apresentavam algum tipo de deficiência.

Ao concluir o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau e Educação Especial: Ensino de Deficientes Mentais em fevereiro de 1992, iniciei minha trajetória profissional trabalhando na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e em outra instituição que atende crianças e adolescentes com deficiência até os 18 anos de idade, em regime de moradia.

No ano de 1994, ingressei na rede municipal de ensino de Araraquara trabalhando em classe especial na educação infantil. Com o paradigma da inclusão escolar, em 2001 passei a atuar como professora do ensino itinerante desta rede, atendendo os alunos do ensino fundamental impossibilitados de frequentar a escola por motivos de doenças crônicas e aqueles com diagnóstico de deficiência intelectual, deficiência física/neuromotora e dificuldade acentuada de aprendizagem. Auxiliava seus professores durante as reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e do Conselho de Escola, oferecendo orientação aos pais e informando-os a respeito do trabalho que estava sendo desenvolvido com os seus filhos.

No ano de 2004, o Programa de Educação Especial da Secretaria Municipal dessa cidade, reformulou a sua equipe e passei a fazer parte da mesma, tendo como uma das atribuições, realizar triagens pedagógicas, em alunos do ensino fundamental encaminhados por seus professores por meio do preenchimento de uma ficha de observação, com queixas de dificuldades escolares.

Desse modo, esse envolvimento levou-me à inquietação sobre o grande número de alunos do ensino regular encaminhados para triagem uma vez que o processo de inclusão escolar já havia se iniciado nessa rede de ensino.

Conforme documento do Programa de Educação Especial (PEE)¹ da rede municipal de ensino onde foi realizado este estudo, entende-se por triagem um conjunto de atividades do aspecto pedagógico, fonoaudiológico e outros, e também observações e conversas

¹ O PEE está alocado na Secretaria Municipal da Educação estudada e visa atender o aluno público-alvo da educação especial desta rede de ensino

realizadas com o aluno. Ainda faz parte da triagem entrevista de anamnese realizada pelo psicólogo do PEE junto ao responsável pelo aluno.

A triagem não tem intenção de diagnóstico e sim verificar as necessidades do aluno nas áreas cognitiva, da linguagem, motora, da socialização e emocional. Esse conjunto de dados oferece informações para o encaminhamento, ou não, do aluno à área da saúde e aos serviços de apoio pedagógico especializado (SAPes) que acontece no ensino regular municipal. A triagem aos alunos matriculados no ensino fundamental, sem identificação de NEE acontece após encaminhamento enviado pela escola onde o aluno estuda por meio de ficha de observação preenchida por seu professor do ensino regular. Há casos em que o aluno passa por triagem e precisa dos SAPes, outros são necessários somente encaminhados aos serviços da saúde, outros ainda não há necessidade de nenhum serviço e sim orientação ao professor do ensino regular e responsável. Os encaminhamentos e as orientações depende da situação de cada aluno.

Este PEE, dos anos de 2001 a 2011, entendia como necessidades educacionais especiais (NEE)² 1- [...] as dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

1.1 aquelas não vinculada a uma causa orgânica específica;

1.2 aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

2 - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

3 - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, deve receber desafios suplementares em classes comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001, p.44;45; BRASIL, 2008). A partir do ano de 2011, os alunos público-alvo da educação especial (PAEE) passaram a ser as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

² Esta pesquisa usará a denominação público-alvo da educação especial, porém ao citar ou referir-se a documentos e legislações, serão mantidas as denominações contidas neles e utilizadas na época.

Em consequência ao meu trabalho, passei a estudar os documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e autores que abordam a temática da inclusão escolar visando apropriar-me de referenciais teóricos que pudessem me ajudar a desenvolver um trabalho melhor fundamentado e dar respostas mais consistentes aos pais e professores. Nesse sentido, fui à busca do mestrado que resultou na minha dissertação, a qual visou caracterizar os alunos do ensino fundamental que, no ano de 2004, foram encaminhados por seus professores para triagens ao PEE com suspeitas de possuírem NEE, verificando as queixas dos professores em relação a esses alunos e os encaminhamentos dados por esse programa.

Fizeram parte do estudo 59 alunos e os resultados mostraram que todos passaram por triagens pedagógicas e estavam recebendo atendimento dos SApEs desses, 42 foram encaminhados concomitantemente aos serviços públicos da área da saúde como: psicologia, fonoaudiologia, neurologia, otorrinolaringologia, ortoptista, geneticista e oftalmologia.

Dentre as principais queixas de seus professores destacou-se: dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, na maioria das vezes associadas à desatenção, agitação, timidez, desmotivação, coordenação motora, comunicação e linguagem.

A dissertação mostrou como aconteceu a caracterização dos referidos alunos por um Programa de Educação Especial de uma Rede Municipal de Ensino, os encaminhamentos e os SApEs oferecido a eles no ano estudado.

Concluindo o mestrado dei continuidade aos estudos acadêmicos participando do Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica/Educação Especial (GEPEB/EDESP)³ da Faculdade de Ciências e Letras Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP campus de Araraquara. Participei também de congressos, palestras e orientações de trabalhos de conclusão de curso (TCCs).

O contexto profissional, acrescido aos estudos realizados, levou-me a outras indagações que somente uma pesquisa mais aprofundada poderia oferecer respostas mais objetivas. Foi com essa intenção que concorri em 2012 a uma vaga no doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp de Araraquara visando responder aos seguintes questionamentos: Qual foi o percurso escolar desses alunos no período de 2004 a 2014? Em que nível escolar se encontravam e estariam sendo atendidos pela educação especial? Até quando receberam o atendimento dos SApEs? Por quê? Quais seriam os seus

³ As reuniões são realizadas quinzenalmente e congrega orientandos do curso de Pós-Graduação em Educação Escolar, docentes pesquisadores e professores da educação básica. A temática está voltada para a área da educação especial no contexto do ensino inclusivo, práticas pedagógicas e formação do professor, tendo como objetivo a discussão de pesquisas na área da educação especial, bem como estudo de textos e bibliografias pertinentes à temática.

olhares sobre esse ensino e como avaliavam o trabalho dos professores do SAPEs? Quais perspectivas teriam do futuro? Estariam essas escolas em consonância com as políticas públicas de educação especial para atender esses alunos?

Sob essa ótica, esta pesquisa teve por objetivo maior, analisar o percurso escolar de alunos identificados como público-alvo da educação especial do ensino fundamental e médio da rede municipal e estadual de uma cidade do interior paulista, no período de 2004 a 2014.

Com o propósito de conhecer as produções semelhantes a esse tema de pesquisa, foi realizado um levantamento e procedeu-se a busca a partir de bases de dados e catálogos eletrônicos que indexam publicações científicas, tais como: Portal CAPES⁴, IBICT⁵, SCIELO⁶, sem delimitar o ano das produções.

Neste levantamento, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: necessidades educacionais especiais “NEE”, “Trajetórias Escolares”, “Percurso Escolar”, “Vida escolar”, “Experiência Escolar”, “História de Vida”, “Trajetória escolar/NEE”, “Trajetória Escolar/Deficiência”, “Percurso Escolar/NEE”, “Percurso escolar/Deficiência”, “Experiência Escolar/NEE”, “Experiência Escolar/Deficiência”, “História de Vida/NEE”, “História de Vida/Deficiência”.⁷

As produções que mais se aproximaram com o presente trabalho foram: Santos (2006), Garcia (2006), Carneiro (2007), Ferraz (2008), Veltrone (2008), Antunes (2012), Haas (2013)⁸.

Santos (2006) centrou seu estudo na relação entre deficiência mental e processo de escolarização. Pautou-se nos dados empíricos resultados de entrevistas semiestruturadas e na instauração de uma escuta ativa e metódica. A partir do relato do próprio sujeito que frequentou classe especial para deficientes mentais, foi explicado como se constituiu a sua trajetória escolar e os resultados obtidos no processo de escolarização. Os dados evidenciaram que, apesar de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa terem frequentado classe especial, há diferenças evidentes nos processos de escolarização por eles vividos. As trajetórias escolares foram encadeadas nas redes de relações sociais vividas no contexto familiar, no contexto escolar e em outros ambientes.

⁴ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁵ IBICT: Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia.

⁶ SCIELO: Scientific Electronic Library Online.

⁷ Outras pesquisas ainda foram encontradas com o intuito de ouvir pessoas e alunos com deficiência, dentre os autores estão: Canejo (1996); Kassar (1999); Duque (2001); Nogueira (2002); Valle (2004) e Oliveira (2008).

⁸ No corpo desta pesquisa serão utilizadas as denominações de PAEE e outras, utilizadas pelos referidos autores.

Garcia (2006) analisou a trajetória escolar de alunos que fracassaram na 1ª série do ensino fundamental e que foram encaminhados às classes especiais para deficientes mentais e, posteriormente, retornaram para o ensino regular. Utilizou-se de entrevista semiestruturada com o intuito de apreender como o processo de escolarização desses alunos se constituiu em êxitos e fracassos escolares.

Os dados mostraram que a classe especial pareceu se constituir em um espaço de sucesso, dando-lhes a oportunidade para permanecer e progredir nos estudos, pois, se não tivessem essa opção, provavelmente, teriam evadido antes de concluir a 1ª série do ensino fundamental. Assim, a classe especial, para esses alunos, foi uma possibilidade de retornar ao ensino regular, minimizando o fracasso escolar inicial, apesar dos rótulos e estigmas que lhes foram atribuídos. Embora reconhecendo que a classe especial contribuiu para a alfabetização, um participante afirmou que sofreu muitos preconceitos por ter vivenciado essa sala e que, independentemente dela, teria condições de aprender no ensino regular. Este estudo se constituiu em uma fonte importante de conhecimento para desvelar como esses participantes perceberam a sua passagem pela classe especial para deficientes mentais como parte de sua trajetória escolar.

Carneiro (2007), em sua pesquisa, teve como objetivo central discutir a deficiência mental como condição que se desenvolve a partir das relações sociais estabelecidas com sujeitos que apresentam características singulares. Pautou-se no método história de vida e as histórias mostraram que, mesmo na presença de condições orgânicas desfavoráveis, as pessoas se desenvolvem a partir das interações que estabelecem em seus grupos e das condições materiais de vida.

Ferraz (2008) analisou narrativas de alunos com necessidades educacionais especiais sobre as atuais políticas de inclusão com o objetivo de viabilizar os discursos de alunos que já haviam tido algumas experiências no ensino regular, mas que foram para escola especial, e alunos da turma de progressão de escola do ensino regular. Foi utilizado o método história de vida e o discurso narrativo. A pesquisa mostrou que os alunos da escola especial apresentavam algumas resistências quanto ao Ensino Regular devido a algumas experiências vividas nessas escolas. Já nas escolas regulares verificaram-se investimentos para a eliminação de barreiras organizacionais, proposta de trabalho compartilhado aproximando os alunos, interesse em buscar nas salas de integração e recursos um dispositivo para promover os alunos e proporcionar ao professor espaço de autoria de novas experiências e apresentação de propostas de projetos para assumir as aulas da turma de progressão.

Veltrone (2008) identificou, descreveu e analisou a percepção dos alunos do ensino fundamental egressos de classe / escola especial para deficientes mentais a respeito da atual matrícula na escola comum, das interações sociais na escola, dos relacionamentos com a aprendizagem do conteúdo curricular, das expectativas futuras, comparando a experiência de escolarização em classe comum com outros espaços da Educação Especial por eles vivenciados. A pesquisa se caracterizou como análise descritiva. Os resultados evidenciaram que as experiências dos alunos em ambientes inclusivos podem envolver tanto impactos positivos quanto negativos. As maiores conquistas, em termos de práticas inclusivas, estão voltadas ao papel socializador da escola, entretanto, não há unanimidade, aparecendo também situações excludentes e estigmatizantes na interação com seus pares. Os dados também apontaram a aprovação dos alunos ao serviço de apoio especializado e, ainda, a importância que os alunos egressos dos espaços especializados atribuem à escola no que se refere à inserção social.

Antunes (2012), em seu estudo, teve como objetivo compreender o processo de inclusão das pessoas com deficiência intelectual na escola regular. Utilizou-se o método de história de vida. Com esse trabalho foi possível entender como os jovens narram sua trajetória escolar e perceber as contradições e a complexidade do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual em escolas comuns, particularmente quando se trata da inserção de jovens no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Os dados da pesquisa mostraram que após anos de discussões e pesquisas sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual suas trajetórias ainda são marcadas pela cultura da incapacidade e do descrédito em relação ao que esses alunos podem fazer. Os dados ainda apontaram que mesmo as políticas de inclusão estando bastante avançadas do ponto de vista de suas concepções teóricas, na realidade não se traduzem na superação de práticas homogeneizadoras de ensino e organização do espaço escolar.

Haas (2013) analisou a interlocução entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial, por meio da construção de narrativas associadas às trajetórias de vida de jovens com deficiência matriculados na EJA de uma rede estadual de ensino. A construção das narrativas foi aliada à discussão das concepções de memória e temporalidade e de identidades individuais e coletivas, a partir do diálogo com os pressupostos da metodologia de história oral e do pensamento sistêmico. A construção das narrativas possibilitou considerações, dentre elas, a necessidade de olhar para o jovem e o adulto com deficiência

além de suas condições orgânicas e vê-los como sujeitos que têm possibilidades amplas e singulares de viver e aprender, e que estas são afetadas pelo contexto social em que estão inseridos; o entendimento de que as trajetórias humanas dos jovens e adultos com dificuldades, influenciadas pela cultura e pela linguagem, mostram que as necessidades e anseios deles estão muito próximos das necessidades e anseios dos jovens de seu grupo social; a premência de políticas públicas que confirmam visibilidade a reflexão e a ação sobre a oferta do AEE para jovens e adultos com deficiências a necessidade de potencializar o diálogo entre as áreas da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos.

As referidas pesquisas tiveram como intenções as narrativas, percepções e história de vida de alunos que frequentaram em seus processos de escolarizações, classe especial para deficientes mentais; alunos que fracassaram na 1ª série do ensino fundamental e foram estudar em classe especial para deficientes mentais e retornaram ao ensino regular; alunos que frequentaram o ensino regular e foram para escola especial e turmas de progressão continuada; alunos do ensino regular, mas egressos de classe e escola especial, alunos com deficiência intelectual no ensino regular; alunos com deficiência matriculados na EJA. Das sete pesquisas, quatro ouviram alunos com deficiência mental, uma ouviu alunos com NEE (aluno com deficiência mental, aluno sem diagnóstico definido, aluno com comprometimento emocional) uma alunos com deficiência intelectual, outra alunos com deficiência (deficiência múltipla, síndrome de Down e deficiência de síndrome não definida).

Essas produções mostraram o quanto esses alunos têm a contribuir ao falar da escola especial, das etapas e modalidades de ensino que frequentaram na educação especial e no ensino regular.

Neste sentido, a relevância desta pesquisa reside na escassez de trabalhos semelhantes e esperamos que os seus resultados possam contribuir para que os educadores das duas redes de ensino participantes da pesquisa, possam aprofundar as reflexões acerca das políticas públicas de educação especial, bem como conscientizar-se da importância da escuta a esses alunos. Acresce-se também, que passem a enxergar melhor a inclusão como uma oportunidade de socialização e conhecimento e que o envolvimento e a valorização dos professores é crucial para o incentivo, aprendizagem e autoestima desses alunos.

A presente pesquisa está estruturada da seguinte forma:

O item 1 trouxe esta apresentação e justificativa, contendo aspectos da trajetória profissional da pesquisadora, a escolha do tema, a questão de pesquisa, e um levantamento de pesquisas relacionado a percurso escolar de alunos PAEE.

O item 2 denominado aspectos históricos e políticas públicas de educação especial no que se refere às principais ações e movimentos que demarcam o processo inclusivo da pessoa/aluno público-alvo da educação especial e a evolução das políticas públicas no Brasil que trata das Constituições e das Leis de Diretrizes e Bases.

O item 3, explanou sobre as políticas públicas de educação especial estadual e municipal e elucidou acerca das políticas públicas de educação Especial da Secretaria da Educação do estado de São Paulo utilizada pela Diretoria de Ensino e as da educação especial da Secretaria da Educação Municipal onde o estudo foi desenvolvido.

No item 4 encontram-se o objetivo geral e os específicos.

No item 5 situa-se o método trilhado pela pesquisadora para a realização da presente pesquisa.

Seguidamente, no item 6, encontra-se a apresentação e análise dos dados e, para o fechamento, no item 7, foram tecidas as considerações finais.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1 Principais ações e movimentos que demarcaram o processo inclusivo da pessoa/aluno público-alvo da educação especial

Pretende-se nesse subitem apresentar alguns marcos históricos que deram origem ao processo de inclusão das pessoas/alunos PAEE, explicitando com maior intensidade o século XX, por ter sido nele que ocorreram significativas ações de ordem nacional e internacional, desencadeando os eixos norteadores de um sistema educacional inclusivo.

No decorrer da história da humanidade as pessoas com deficiência sofreram estigmas e preconceitos das mais diferentes formas como abandono, eliminação e, envoltos por uma mentalidade supersticiosa que os consideravam seres dominados por forças malignas, em algumas culturas eram vistos como pessoas escolhidas para missões divinas (PESSOTTI, 1984; BUENO 1993; MAZZOTTA, 2001; ARANHA, 2004; JANUZZI, 2004).

O século XVIII foi um marco inicial no esforço de se proporcionar educação especializada compatível com as necessidades das pessoas com deficiência surgindo as instituições públicas especializadas (BUENO, 1993, ARANHA, 2001).

No século XIX, houve grandes descobertas no campo da medicina, da biologia e da saúde, passando-se a estudar os deficientes de modo a procurar respostas para seus problemas (BUENO, 1993; ARANHA, 2001).

No início do Século XX as pessoas com deficiência começaram a ser consideradas com direitos e deveres de participação na sociedade num enfoque assistencial (PESSOTTI, 1984; ARANHA 2001).

A década de 1960 foi um marco na intensificação do movimento mundial em defesa dos direitos das minorias, associado à crítica ao paradigma da institucionalização/segregação de pessoas com deficiência mental e doença mental. Esse movimento impulsionou os serviços de reabilitação profissional voltados para as pessoas com deficiência com o intuito de prepará-las para a integração ou reintegração na vida social (ARANHA, 2001).

Na década de 1970 surgiu a filosofia da integração e normalização no panorama mundial. O conceito de integração preconizava modo de vida e condições iguais ou parecidas com os demais membros da sociedade. E normalização pretendia tornar a pessoa capaz de participar dos acontecimentos sociais, inclusive da escola, sem a pretensão de torná-la normal (ARANHA, 2001).

No ano de 1971 foi realizado pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Declaração de Direitos do Deficiente Mental constituindo-se “numa base de direitos com vistas a desenvolver o tanto quanto possível as suas aptidões e favorecer a sua integração na vida social normal” [...] “independentemente de sua origem, natureza e gravidade” [...] “o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente tão normal e plena quanto possível” [...] incentivando a promoção de campanhas a nível nacional e internacional” (ONU, 1971).

No Brasil, em Julho de 1973 foi criado pelo Decreto nº 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) visando “promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”, sob a supervisão da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1973).

Em seu artigo 2º propõe que :

O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade. (BRASIL, 1973).

Destaca-se aqui que na época da criação deste decreto, o termo “excepcionais” era utilizado para referir-se a pessoas com deficiência e superdotados.

Em 1975 promoveu-se a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes proclamando uma série de ações nacionais e internacionais com vistas a assegurar a proteção dos direitos proclamados à essas pessoas (BRASIL, 1975).

No ano de 1981 realizou-se o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) sob o slogan "Participação plena e igualdade" visando "promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e de participação plena das pessoas com deficiências na vida social e no desenvolvimento" (BRASIL, 1981).

Em 1982, no Brasil, foi instituído o Dia Nacional de Luta das Pessoas Deficientes por meio de um encontro com todas as entidades nacionais (BRASIL, 1982).

Em 03 de Dezembro deste mesmo ano, foi aprovado pela Assembleia geral da ONU o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes visando promover princípios de

“oportunidades iguais às de toda a população e uma participação equitativa na melhoria das condições [...] na vida social e no desenvolvimento” (ONU, 1982).

No período de 1983 a 1993 ocorreu a Década Internacional das Pessoas Deficientes com vistas para a Equiparação de Oportunidades para essas pessoas, nos países ocidentais. (BRASIL, 2007)

No Brasil, no ano de 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), como órgão central de direção superior do Ministério da Educação e foi mantida a sua competência e estrutura (BRASIL, 1986).

Em 1989 foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) estabelecendo normas gerais para assegurar “o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social” (BRASIL, 1986).

Em 05 a 09 de Março de 1990, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e foi aprovado o Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem e no artigo 3 item 5 consta que “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial”. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

No Brasil, nesse mesmo ano a SESPE foi extinta pelo governo federal por meio de mudanças no MEC, e as atribuições relativas à Educação Especial ficaram a cargo da Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB) (BRASIL, 2005).

No ano de 1992, com a reorganização ministerial, a citada secretaria foi recriada com nova sigla: Secretaria de Educação Especial (SEESP) e “inserida no contexto global da proposta de educação para todos” (BRASIL, 1992).

Em 14 de outubro de 1992 foi criado o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, por meio da 37ª Sessão Plenária Especial sobre Deficiência da Assembleia Geral da ONU em comemoração ao término da Década das Nações Unidas (1983-1992) para as pessoas com deficiência (ONU, 1992).

No ano de 1993 no Brasil se dá o Plano Nacional de Educação para Todos, traçando uma série de demandas educacionais e sociais, com vistas a uma escola de qualidade a todos, procurando atender os acordos estabelecidos anteriormente, no âmbito internacional (BRASIL, 1993).

Também, nesse mesmo ano, a SEESP elaborou um documento, estabelecendo a Política Nacional de Educação Especial. De acordo com a proposta SEESP/MEC:

A Política Nacional de Educação Especial compreende, portanto, o enunciado de um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado. [...] deverá inspirar a elaboração de planos de ação que definam responsabilidades dos órgãos públicos e das entidades não governamentais, cujo êxito dependerá da soma de esforços e recursos das três esferas de Governo e da sociedade civil. (BRASIL, 1994, p. 7-8).

Salienta-se também, nesse mesmo ano o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), “elaborado pelas secretarias estaduais e municipais, estabelece um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental do país” (BRASIL, 1998).

A Declaração de Nova Délhi na Índia ocorreu também no ano de 1993 visando garantir a toda criança vaga nas escolas e programas educacionais voltados às suas necessidades, garantindo “que a educação não seja negada a uma só criança por falta de professor, material didático ou espaço adequado”, mantendo em mente o compromisso assumido na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNESCO, 1993).

A Declaração de Salamanca deu-se em 1994, na Espanha, que dispõe de “consenso de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças”, levando ao conceito de escola inclusiva (ONU, 1994).

Em 1994 no Brasil é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL 2008, p. 19).

Em 1998 é publicado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se posicionando para que a educação combata a exclusão e se volte para a construção da cidadania como prática efetiva. Salienta a importância de uma sociedade que “[...] garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” e sejam respeitadas as suas “[...] necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas”. (BRASIL, 1998, p. 21).

Na Guatemala no ano de 1999 ocorreu a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência afirma que “as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas”. Também define discriminação tomando base na deficiência como “toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais”. (BRASIL, 1999).

Em 2001 no Brasil, foi promulgado a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência reafirmando que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência [...]”. (BRASIL, 2001).

Também, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foi instituída nesse mesmo ano, por meio do Conselho Nacional de Educação, apresentando em seus fundamentos a organização dos sistemas de ensino para atender os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Em 2002 houve a Declaração de Caracas visando à promoção, organização e coordenação de ações para defesa dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e suas famílias. Esta foi constituída pela Rede Iberoamericana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias (SASSAKI, 2003).

Ainda em 2002 foram aprovadas as Declarações de Madri e de Sapporo, as quais expuseram a situação em que viviam as pessoas com deficiência e as suas convincentes reivindicações (SASSAKI, 2003).

O ano de 2004 foi declarado o Ano Iberoamericano da Pessoa com Deficiência proclamado em uma reunião com 21 Chefes de Estados dos Países Ibero-americanos, realizada na Bolívia, com vistas a implementar “ações promotoras da igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência”, priorizando o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a inclusão dessas pessoas (BRASIL, 2004).

Nesse ano no Brasil, foi instituído o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado as Pessoas Portadoras de Deficiência visando dentre muitos outros pontos, em seu artigo I “garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes

comuns de ensino regular” e no II “garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular”. (BRASIL, 2004).

No Brasil, em 2005 ficou constituído pelo Congresso Nacional que o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência será celebrado no dia 21 de Setembro (BRASIL, 2005).

Em 2006 realizou-se a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência visando dentre outros pontos a reafirmação da “[...] universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”, bem como a “[...] necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação”. (BRASIL, 2007, p. 14).

Em 2007 houve a implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” apresentando 28 metas para serem atingidas envolvendo a junção “dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. (BRASIL, 2007).

No ano de 2008, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva contextualizando a educação especial como modalidade de ensino e portanto, deve realizar atendimento educacional especializado em todas as etapas da escolaridade. Esse atendimento “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2008).

No ano de 2009 foi instituído as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Esse documento oferece direcionamentos aos sistemas de ensino quanto à matrícula do aluno “[...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. Estes devem ser oferecidos em “[...] salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE do ensino público, ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”. (BRASIL, 2009).

Em 2011 a SEESP foi suprimida e deu-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁹ que funcionou até junho de

⁹ De 2011 a junho de 2016 em articulação com os sistemas de ensino, implementava políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escola indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo desta secretaria era de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade

2016. A SECADI era constituída por treze coordenações, cinco diretorias e treze coordenações. Uma das diretorias era a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) que possuía uma série de atribuições dentre elas destacamos: o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa de Formação de Professores em Educação Especial; Programa de Educação Inclusiva: direito à Diversidade e outros do gênero (BRASIL, 2011).

No ano de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação com vigência até 2024 trazendo uma série de metas, das quais se destaca aqui a meta 4 que visa “universalizar para o público-alvo da educação especial de quatro a dezessete anos”, bem como o acesso à educação básica e ao AEE, garantindo o sistema educacional inclusivo, “as salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. (BRASIL,2014).

No ano de 2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13146/2015 visa “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.”

No capítulo IV, no direito à educação, enuncia em seu artigo 27, que a educação:

[...] constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Dessa forma, o movimento inclusivista a partir do século XXI se instalou sob um forte alicerce que é a consideração dos direitos humanos a todas as pessoas, a valorização da diferença e a participação no sistema educacional e social, sem qualquer tipo de discriminação.

socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e Inter setoriais. Em junho de 2016 com mudanças no MEC as Portarias de 1º de junho de 2016 Nº 477 até a 489 extinguiu a SECADI através da exoneração de seus coordenadores gerais.

2.2 Evolução das políticas públicas no Brasil: Constituições e Leis de Diretrizes e Bases

Este subitem apresenta um traçado da evolução das políticas públicas em favor de um Estado Democrático de Direitos, trazendo as Constituições e as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) que juntas, foram alicerçando a educação como um bem fundamental a todas as pessoas, e como a Educação Especial foi se organizando como modalidade de ensino e se tornando o princípio norteador para a concretização do processo inclusivo.

2.2.1 Constituições Brasileiras

Na primeira Constituição, a Imperial de 1824, o artigo 179 apresentou um rol de direitos e garantias individuais principalmente, nos itens XXXII “Instrução primaria, e gratuita a todos os cidadãos e XXXIII a criação de Colégios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras, e Artes”. (BRASIL, 1824).

A segunda Constituição ocorreu em 1891 no período republicano trazendo no item 3º do Art. 35 a “criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e no 4º “promover a instrução secundária no Distrito Federal”. No § 6º do Art. 72 “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. (BRASIL, 1891).

A terceira Constituição de 1934 dedicou o capítulo II à educação apontando no Art. 150 a importância do plano nacional da educação nos termos a seguir: “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”. Também o reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário, complementar, os institutos de ensino superior exercendo sobre eles fiscalização (BRASIL, 1934). Este artigo em seu parágrafo único ainda trata o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível; liberdade de ensino em todos os graus e ramos [...]”. (BRASIL, 1934).

Em 1937 é proclamada a quarta Constituição e apresenta-nos o art. 129 e 130 sobre a educação pública em todos os seus graus, a quem se destinava o ensino pré-vocacional e também sobre a não exclusão dos mais necessitados no ensino primário, conforme segue:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937).

A quinta Constituição que foi promulgada no ano de 1946 apresenta no Art. 168 inciso II- “- o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário serão para quantos provar falta ou insuficiência de recursos”. No Art. 170, em seu parágrafo único “O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais”. No Art. 171 cabe aos Estados e ao Distrito Federal, “organizar os seus sistemas de ensino”; No Art. 172 “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”, e no Parágrafo único “a lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior” (BRASIL, 1946).

Em 1967, a sexta Constituição fundamentou-se nos ideais de liberdade e solidariedade humana, mantendo a estrutura organizacional da educação nacional a exemplo da constituição anterior, conforme expressos nos artigos a seguir:

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. A obrigatoriedade do ensino é da idade de sete a catorze anos (BRASIL, 1967).

A sétima e atual Constituição foi proclamada no ano de 1988 e apresenta vários artigos que reconhecem a educação como um direito de todos conforme apontado abaixo:

O artigo 206 expressa:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

O Art. 208. resolve que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

E ainda o artigo 227 inciso II determina:

A criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. § 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 1988).

Ressalta-se que as redações dos artigos 206 item V e VIII, 208 itens I, II, IV e VII e o 227 § 1º item II, aqui tratados, estão atualizados, conforme emendas constitucionais nº 53, de 2006; nº 59, de 2009; nº 14, de 1996; nº 53 de 2006 e nº 65, de 2010.

Conforme o exposto, no período 1824 a 1988 as Constituições provocaram mudanças na educação brasileira e nos Direitos e Garantias Individuais em que [...] todos são iguais perante a lei [...], partindo da primeira do Império de 1824, continuando com a República Velha 1891, seguindo na República Nova a partir de 1934, 1937, 1946, depois a do Regime Militar em 1967, bem como a da Nova República (início de 1985 com a transição democrática) e a de 1988 que se encontra ainda em vigor.

Ao analisa-las, podemos observar menções sobre a educação geral (a instrução primária, secundária, ensino primário aos adultos, auxílio aos mais necessitados, ensino superior, ensino pré-vocacional e similares), porém nenhuma sobre a escolarização da pessoa com deficiência e nem sobre o seu atendimento na escola. Na de 1967 é apontado um fator importante no inciso II que é a ampliação do ensino obrigatório dos sete aos catorze anos.

Na de 1988, já encontramos referendado pela primeira vez, o direito da pessoa com deficiência expressado no artigo 208 que estabelece ser dever do Estado ofertar atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 227 em seu § 1º faz menção da “criação de programas de prevenção e atendimento especializado para portadores de deficiência [...]” bem como de integração social “[...] mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos.” Este artigo menciona ainda a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos a essas pessoas.

Em suma, o direito à educação constitui-se em direito fundamental, que é inerente a sua condição de elemento indispensável ao pleno desenvolvimento humano e o exercício da cidadania, conforme veio apontando as constituições e seus desdobramentos legais, também referendados nos estudos de vários pesquisadores da área da Educação e Educação Especial (JANNUZZI, 1992, 2004; MENDES, 1995; MAZZOTTA, 1992, 2005, CURY, 2002, ROMANELLI, 2009).

2.2.2 Leis de Diretrizes e Bases

Visando atender aos princípios e direitos previstos nas Constituições, surgiram as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), cujo objetivo foi detalhar os direitos e princípios, bem como

organizar o ensino de modo a determinar as obrigações dos Estados e Municípios em relação à educação escolar. Neste sentido, em 1961 vigora a primeira Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 4.024/61, garante o direito da pessoa com deficiência à educação dentro do sistema geral de ensino, conforme expressos nos artigos:

Artigo 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade.

Artigo 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Em 1971, a segunda Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 5.692/71 fixa as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, definindo os objetivos para a educação comum e para a educação especial. No seu artigo 9º assegura o tratamento especial aos alunos que:

[...] apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

No ano de 1996, a terceira Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96¹⁰, reafirma-se o direito à educação pública das pessoas com deficiência. E seu artigo 4º, inciso III, refere-se ao “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1996).

O Capítulo V dessa LDB define o que vem a ser Educação Especial conforme apontado no artigo 58 abaixo:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

¹⁰ A atual LDB nº 9394/96 sofreu alterações em vários de seus artigos e incisos a partir da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 59, são explicitados os direitos que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos público alvo da educação especial:

- I currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não relevarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;
- V acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Em relação ao artigo 60, em seu parágrafo único, a Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96 reafirma seu apoio às instituições privadas sem fins lucrativos, porém, ressalta o atendimento preferencial na rede pública:

Artigo 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996)

Diante do exposto, vimos que durante um significativo período histórico, devido às dimensões conservadoras das políticas públicas e conseqüentemente, da escola, os alunos que apresentavam deficiência tinham diante de si barreiras sociais e não dispunham de direitos e tampouco acesso à educação.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 4.024/61, paulatinamente, vimos acontecer a evolução de um cenário político que foi abrindo os caminhos percorridos pela educação especial, chamando a atenção do universo escolar para a necessidade de reorientar e articular

seus sistemas de ensino para as mudanças de paradigmas, acatando, acolhendo e respeitando a diversidade. Sob essa ótica, a educação das pessoas com deficiência foi impulsionando-se para os princípios inclusivos, culminando em mudanças que romperam com a exclusão. Portanto, o sistema educacional a partir de então, se tornou único para todos os alunos e a educação especial, para atender os princípios de igualdade e equidade, perpassa por toda a educação enquanto modalidade de ensino, visando oferecer recursos para atender as especificidades conforme se apresentarem.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTADUAL E MUNICIPAL

Conforme apontado na Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96 compete aos estados e municípios a organização dos seus sistemas de ensino em consonância com os artigos 8º ao 11º, que estabelecem as incumbências para cada um desses segmentos. Tendo em vista que na presente pesquisa havia alunos que frequentaram o ensino fundamental na rede municipal, bem como o ensino médio na rede estadual, tornou-se necessário apresentar os pontos essenciais que regem a política de educação especial desses dois segmentos educacionais¹¹. Destaca-se aqui que a Diretoria de Ensino Estadual do município em pauta segue as determinações da Secretaria de Estado da Educação (SEE)¹². Já a Secretaria Municipal segue as determinações das legislações federais e municipais, conforme apresentado a seguir:

3.1 Políticas Públicas de Educação Especial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/Diretoria de Ensino onde o estudo foi desenvolvido

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, seguindo as linhas mestras traçadas pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96 no que se refere ao atendimento aos alunos PAEE da rede regular de ensino, pautou-se até o ano de 2014, nos pressupostos da Resolução SE nº 11 de 31 de Janeiro de 2008, que dispõe sobre a educação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino (SÃO PAULO (Estado), 2008).

A legislação de educação especial do referido estado tem muitas publicações, a seguir serão descritas em ordem crescente sete delas no período de 2002 a 2014 pelo fato de em alguns momentos da escolarização, os alunos da presente pesquisa terem frequentado essa rede de ensino.

Assim posto, a Resolução SE nº 61, de 05 de abril 2002, que dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar, contempla o Programa de Atendimento aos alunos da rede pública estadual com necessidades educacionais especiais (NEE). Este deve acontecer preferencialmente em classes regulares de ensino, responsabilizando as escolas pelo dever de reconhecer e responder às NEE de alunos mediante currículo adaptado, profissionais capacitados, estratégias de ensino, uso de recursos e materiais didáticos específicos e ainda a

¹¹ Serão mantidas as denominações utilizadas nos documentos e legislações apresentados.

¹² Localizada na cidade de São Paulo, na Casa Caetano de Campos, desde 19 de fevereiro de 1979, na Praça da República

necessidade de formação continuada aos professores especializados e aos professores do ensino regular como garantia de sucesso escolar aos alunos com necessidades especiais.

Na rede pública estadual as ações de gerenciamento e definição de diretrizes que atendam à demanda de alunos com necessidades educacionais especiais passam a integrar o Centro de Apoio Pedagógico Especializado. Entende-se por apoio pedagógico especializado, para os fins desta resolução, o conjunto de serviços e recursos necessários ao processo de escolarização de alunos portadores de necessidades especiais decorrentes de deficiências sensoriais, físicas ou mentais; outras síndromes ou patologias; ausência de alunos à escola por período prolongado, por necessidade de hospitalização; transtornos no processo ensino aprendizagem por superdotação, altas habilidades e/ou competências.

O referido Centro tem como objetivos:

[...] gerenciar e operacionalizar as demandas da Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação acrescentando-se a elas ação integrada com as Diretorias de Ensino sobre pertinência, acompanhamento e avaliação pedagógica dos convênios estabelecidos com instituições educacionais especializadas por meio de classes descentralizadas; definir diretrizes e efetivar as ações de educação continuada aos profissionais da rede estadual de ensino no que diz respeito às demandas didático-pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais; subsidiar, apoiar e contribuir de forma efetiva e abrangente a rede estadual de ensino nas adequações ambientais, curriculares, metodológicas, mudanças de atitudes e perspectivas, para assegurar a educação básica aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais; oferecer apoio pedagógico especializado por meio de equipe multidisciplinar itinerante que deverá atuar em ação compartilhada com as Diretorias de Ensino; pesquisar, selecionar, adaptar e produzir materiais didáticos específicos relativos às necessidades especiais demandadas, promovendo sua divulgação e distribuição na rede estadual de ensino. (SÃO PAULO (Estado), 2002).

O Centro de Apoio Pedagógico Especializado atua de forma sistemática, em ação conjunta com os órgãos da Secretaria de Educação, mantendo trabalho articulado com órgãos de outras Secretarias, principalmente, as da Saúde, Emprego e Relações do Trabalho, Desenvolvimento e Assistência Social e o Fundo Social de Solidariedade.

A Resolução nº 130, de 06 de agosto de 2002, que dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar (CAPE), cede a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) à coordenação das ações necessárias à educação continuada de profissionais da rede estadual de ensino e de ações de apoio especializado referente ao Programa de Inclusão Escolar, devendo:

I - efetivar ações de capacitação para todos os profissionais da rede estadual de ensino, no que diz respeito às demandas didático-pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais

II - oferecer aos professores recursos teóricos e técnicos apropriados ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais da rede estadual de ensino;

III - selecionar, adaptar, produzir e disponibilizar materiais didáticos específicos para a sua utilização por parte dos professores, alunos e comunidade escolar. (SÃO PAULO (Estado), 2002).

Com a referida resolução, são traçadas ações à educação continuada de profissionais da educação e, também, ações de apoio especializado ao Programa de Inclusão escolar.

No ano de 2007, a Resolução nº 32, vem dispor sobre o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais, tratando sobre o já dito na resolução nº 130 de 2002, acrescentado a abrangência do uso dos materiais por toda comunidade escolar e a adaptação dos prédios escolares para atendimento de alunos com necessidades especiais (SÃO PAULO (Estado), 2002; 2007).

A Resolução SE nº 11/2008 trata da educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e considera que o atendimento escolar a esses alunos acontecerá, preferencialmente, em classes comuns da rede regular de ensino, com apoio de serviços especializados organizados na própria ou em outra unidade escolar, ou, ainda, em centros de apoio regionais. A inclusão, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado pedindo, assim, a ampliação dos serviços de apoio especializado e a adoção de projetos pedagógicos e metodologias de trabalho inovadores. (SÃO PAULO (Estado), 2008)

A referida resolução considera alunos com necessidades educacionais especiais:

I - alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado;

II - alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes;

III - alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento;

IV - alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais . (SÃO PAULO (Estado), 2008).

Ainda conforme a resolução SE nº 11/2008 os alunos com necessidades educacionais especiais, ingressantes na 1ª série do ensino fundamental ou que venham transferidos para qualquer série ou etapa do ensino fundamental e médio, serão matriculados,

preferencialmente, em classes comuns do ensino regular, excetuando-se os casos cuja situação específica não permita sua inclusão direta nessas classes.

O encaminhamento dos alunos de que trata esta resolução para os serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos acontecerá somente após avaliação pedagógica realizada em conformidade com o disposto na presente resolução. Aplicam-se aos alunos da modalidade de educação especial, as mesmas regras previstas no regimento da escola para fins de classificação em qualquer série ou etapa, independente de escolarização anterior, mediante avaliação realizada pela escola.

O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola formada pelo diretor, professor coordenador e professor da sala comum, podendo, ainda, contar, com relação aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psicossociais, com o apoio de professor especializado da Diretoria de Ensino e de profissionais da área da saúde (SÃO PAULO (Estado), 2008).

Caberá aos conselhos de classe/ciclo/série/termo, ao final de cada ano letivo, aprovar relatório circunstanciado de avaliação elaborado por professor da área, contendo parecer conclusivo sobre a situação escolar dos alunos atendidos pelos diferentes serviços de apoio especializado, acompanhado das fichas de observação periódica e contínua (SÃO PAULO (Estado), 2008).

Os alunos com deficiências que apresentem severo grau de comprometimento, cujas necessidades de recursos e apoios extrapolem, comprovadamente, as disponibilidades da escola, deverão ser encaminhados às instituições especializadas conveniadas com a Secretaria da Educação (SÃO PAULO (Estado), 2008).

Em se tratando de alunos com significativa defasagem idade/série e severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla que não puderem atingir os parâmetros exigidos para a conclusão do ensino fundamental, as escolas poderão, com fundamento no inciso II do artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96, expedir declaração de terminalidade específica de determinada série, acompanhada do histórico escolar e da ficha de observação contendo, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando. Em seus parágrafos 1º e 2º consta que:

A terminalidade prevista no caput deste artigo somente poderá ocorrer em casos plenamente justificados mediante relatório de avaliação pedagógica, balizada por profissionais da área da saúde, com parecer aprovado pelo Conselho de Escola e visado pelo Supervisor de Ensino.

A escola deverá articular-se com os órgãos oficiais ou com as instituições que mantenham parcerias com o Poder Público, a fim de fornecer orientação às famílias no encaminhamento dos alunos a programas especiais, voltados para o trabalho, para sua efetiva integração na sociedade. (SÃO PAULO (Estado), 2008).

Consideradas as especificidades regionais e locais, serão organizados, gradativamente, em nível de unidade escolar e por sua solicitação, Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes), desde que acompanhados dos termos de anuência da Diretoria de Ensino e da respectiva Coordenadoria de Ensino (SÃO PAULO (Estado), 2008).

A implementação desses Serviços tem por objetivo melhorar a qualidade da oferta da educação especial na rede estadual de ensino, viabilizando-a por uma reorganização que, favorecendo a adoção de novas metodologias de trabalho, leve à inclusão do aluno em classes comuns do ensino regular (SÃO PAULO (Estado), 2008).

Os SAPes serão implementados por meio de:

- 1 - atendimento prestado por professor especializado, em sala de recursos específicos, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele que o aluno frequenta na classe comum, da própria escola ou de outra unidade;
- 2 - atendimento prestado por professor especializado, na forma de itinerância. (SÃO PAULO (Estado), 2008).

Os alunos que não puderem ser incluídos em classes comuns em decorrência de severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla ou, mesmo, apresentarem comprometimento do aproveitamento escolar em razão de transtorno invasivo do desenvolvimento poderão contar, na escola regular em caráter de excepcionalidade e transitoriedade, com o atendimento em classe regida por professor especializado, observado o disposto no parágrafo único do artigo 4º da Deliberação CEE 68/07, em seus parágrafos:

§ 1º - Esgotados os recursos pedagógicos necessários para manutenção do aluno em classe regular, a indicação da necessidade de atendimento em classe regida por professor especializado deverá resultar de uma avaliação multidisciplinar, a ser realizada por equipe de profissionais indicados pela escola e pela família.

§ 2º - O tempo de permanência do aluno na classe regida por professor especializado dependerá da avaliação multidisciplinar e de avaliações periódicas a serem realizadas pela escola, com participação dos pais e do Conselho de Escola e/ou estrutura similar, com vistas a sua inclusão em classe comum.

§ 3º - O caráter de excepcionalidade, de que se revestem a indicação do encaminhamento dos alunos e o tempo de sua permanência em classe regida

por professor especializado, será assegurado por instrumentos e registros próprios, sob a supervisão do órgão competente. (SÃO PAULO (Estado), 2008).

Na organização dos SApEs nas Unidades Escolares, observa-se que:

I - o funcionamento da sala de recursos será de 25 (vinte e cinco) aulas semanais, distribuídas de acordo com a demanda do alunado, com turmas constituídas de 10 a 15 alunos, de modo a atender alunos de 02(dois) ou mais turnos, quer individualmente, quer em pequenos grupos na conformidade das necessidades do(s) aluno(s);

II - as aulas do atendimento itinerante, a serem atribuídas ao docente titular de cargo como carga suplementar e ao ocupante de função-atividade na composição da respectiva carga horária, serão desenvolvidas em atividades de apoio ao aluno com necessidades especiais, em trabalho articulado com os demais profissionais da escola;

III - o apoio oferecido aos alunos, em sala de recursos ou no atendimento itinerante, terá como parâmetro o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a 2 aulas diárias. (SÃO PAULO (Estado), 2008).

A organização dos SApEs na unidade escolar, sob a forma de sala de recursos, somente poderá ocorrer quando houver: comprovação de demanda avaliada pedagogicamente; professor habilitado ou, na ausência deste, professor com Licenciatura Plena em Pedagogia e curso de especialização na respectiva área da necessidade educacional, com no mínimo, 360 horas de duração; espaço físico adequado, não segregado; recursos e materiais didáticos específicos; parecer favorável da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) expedido pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE). (SÃO PAULO (Estado), 2008)

As turmas a serem atendidas pelas salas de recursos poderão ser instaladas para atendimento de alunos de qualquer série, etapa ou modalidade do ensino fundamental ou médio e as classes com professor especializado somente poderão atender alunos cujo grau de desenvolvimento seja equivalente ao previsto para o Ciclo I. (SÃO PAULO (Estado), 2008)

A constituição da turma da sala de recursos, da classe com professor especializado e da itinerância deverá observar o atendimento a alunos de uma única área de necessidade educacional especial. Os docentes, para atuarem nos SApEs, deverão ter formação na área da necessidade educacional especial, observada a prioridade conferida ao docente habilitado. (SÃO PAULO (Estado), 2008)

Caberá ao professor de Educação Especial, além do atendimento prestado ao aluno:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;

- II - elaborar plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente na unidade e/ou na região, atendidas as novas diretrizes da Educação Especial;
- III- integrar os conselhos de classes/ciclos/séries/termos e participar das HTPCs e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;
- IV- orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns;
- V - oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns;
- VI - fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade. (SÃO PAULO (Estado), 2008).

As unidades escolares que não comportarem a existência dos SApEs poderão, definida a demanda, contar com o atendimento itinerante a ser realizado por professores especializados alocados em SApEs ou escolas da região, atendidas as exigências, conforme o artigo 17 da Resolução SE nº 90/05. Para as Diretorias de Ensino caberá: proceder ao levantamento da demanda das salas de recursos e do apoio itinerante, visando à otimização e à racionalização do atendimento com o objetivo de transformar ou transferir o serviço oferecido, remanejando os recursos e os equipamentos para salas de unidades escolares sob sua jurisdição; propor a criação de serviços de apoio pedagógico especializado à respectiva Coordenadoria de Ensino; orientar e manter as escolas informadas sobre os serviços ou instituições especializadas existentes na região, mantendo contatos com as mesmas de forma a agilizar o atendimento de alunos. (SÃO PAULO (Estado), 2005)

A Resolução SE nº 11/2008 é revogada entrando em vigor a Resolução SE nº 31/2008 que para os procedimentos realizados durante o processo de avaliação pedagógica dos Alunos com necessidades educacionais especiais sejam conduzidos pela Equipe Escolar nas unidades escolares da rede pública estadual, resolve:

Art. 1º - Fica alterado o § 1º do artigo 6º da Resolução SE nº 11, de 31/01/08 que passa a ter a seguinte redação: § 1º - A terminalidade prevista no caput deste artigo somente poderá ocorrer em casos plenamente justificados mediante relatório de avaliação pedagógica, com a participação e a anuência da família, com parecer do Conselho de Classe e Série aprovado pelo Conselho de Escola e visado pelo Supervisor de Ensino, responsável pela Unidade Escolar e pela Educação Especial, na Diretoria Regional de Ensino (SÃO PAULO (Estado), 2008).

A mudança ocorrida na Resolução SE nº 31/2008 altera o referido artigo, no qual trata da terminalidade específica em que é retirado a balização por profissionais da área da saúde e acrescido a família como participante da decisão.

Os documentos que direcionaram a educação especial nas escolas estaduais do estado de São Paulo denotam uma significativa evolução, principalmente, no que diz respeito à

terminologia, mudando com isso, o perfil do aluno PAEE. Para oferecer uma maior visibilidade, foi organizado um quadro referente ao período de 2002 a 2014, procurando mostrar de acordo com as legislações as denominações referentes a esses alunos, conforme apontado a seguir.

Quadro 1 – Legislações do Estado de São Paulo utilizadas pela rede estadual do município em estudo referentes às denominações aos alunos PAEE nos anos de 2002 a 2014.

ANO	LEGISLAÇÕES ESTADUAIS	ALUNOS
2002	Resolução SE nº 61	Alunos portadores de necessidades especiais decorrentes de deficiências sensoriais, físicas ou mentais; outras síndromes ou patologias; ausência de alunos à escola por período prolongado, por necessidade de hospitalização, transtornos no processo ensino aprendizagem por superdotação, altas habilidades e/ou competências.
2002	Resolução SE nº 130	- alunos portadores de necessidades especiais decorrentes de deficiências sensoriais, físicas ou mentais; outras síndromes ou patologias; ausência de alunos à escola, por período prolongado, por necessidade de hospitalização; transtornos no processo ensino aprendizagem por superdotação, altas habilidades e/ou competências
2007	Resolução SE nº 32	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – decorrentes de deficiências sensoriais, físicas ou mentais; outras síndromes ou patologias; ausência de alunos à escola por período prolongado, por necessidade de hospitalização, transtornos no processo ensino aprendizagem por superdotação, altas habilidades e/ou competências.
2008	Resolução SE nº 11	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais I - alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado; II - alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes; III - alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento; IV - alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais.
2014	Resolução SE nº 61 (esta resolução passou a ser utilizada a partir do ano de 2015)	Público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas unidades escolares da rede estadual de ensino, os alunos que apresentem: I - deficiência; II - transtornos globais do desenvolvimento - TGD; III - altas habilidades ou superdotação.

Fonte: Elaboração própria

O referido quadro aponta as mudanças ocorridas de uma resolução para a outra. A resolução SE nº 61/2002 usa o termo portador de necessidades e refere-se à deficiência mental. As resoluções SE nº 130/2002 e a de nº 32/2007 utilizam a denominação NEE considerando os mesmos alunos que a resolução SE 61/2002. Já a resolução SE nº 11 de 2008 utiliza o termo NEE e acrescenta “os alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas

no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais”.(SÃO PAULO (Estado) , 2002, 2007, 2008).

No ano de 2014 a resolução SE nº 61 passou ordenar sobre a educação especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino do estado de São Paulo , baseada na Lei Federal nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Esta é norteadora da educação especial no referido estado e define mais uma vez o PAEE. A resolução citada entrou em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir do início do ano letivo de 2015 e ficando revogadas as disposições em contrário, em especial, as Resoluções SE 11, de 31-1-08, e 31, de 24-3-08.

Ressalta-se aqui que essa diretoria utilizou as referidas resoluções e, em 2014 a educação especial estava constituída através de quatro salas de recursos para deficiente intelectual; uma para deficiente visual; duas para deficiente auditivo; uma para Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD); e uma para deficiente físico alocadas em 9 escolas de um total de 30 escolas que atendem o ensino fundamental e médio.

3.2 Políticas Públicas de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação onde o estudo foi desenvolvido

A Secretaria da Educação do município no qual o presente estudo foi realizado segue as linhas mestras traçadas pela Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394/96 no que se refere ao atendimento aos alunos PAEE na rede regular de ensino, pautou-se até o ano de 2014, nos pressupostos das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva (2008) e do Decreto nº 7611 (2011).

A seguir serão descritos as legislações federais e documentos municipais utilizados por esta secretaria no que remete a Educação Especial e seu público-alvo pelo fato dos alunos da presente pesquisa terem frequentado essa rede de ensino.

Destarte, no ano de 1998 a Prefeitura Municipal impulsionada pela Lei 9.424 de 24/12/1996, do Fundo Nacional de Manutenção para o desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹³, estabeleceu como uma das prioridades na área da educação municipal a implantação do Ensino Fundamental.

Esta Rede Municipal de Ensino foi criada como sistema de ensino próprio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96 em seu artigo 11, parágrafo único, diz:

Os municípios incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados;

II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;

VI – assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Parágrafo único. Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (BRASIL, 1996).

A referida rede optou por um sistema próprio, não se integrando ao sistema estadual de ensino, tendo assim, autonomia para conduzir a educação municipal.

Com a municipalização do ensino fundamental iniciada no ano de 1998, os professores, gestores e coordenadores pedagógicos que trabalhavam diretamente com os alunos desta etapa de ensino começaram a perceber que um grande número dos alunos apresentavam dificuldades escolares, as quais precisavam de uma maior investigação, envolvendo outros profissionais.

Mediante essa situação, o PEE que até então atendia somente os alunos que frequentavam classe especial na educação infantil, iniciou o seu atendimento nesta etapa de ensino com uma classe especial e com o serviço do ensino itinerante¹⁴.

A partir do ano de 2002, o município contava com 10 escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs)¹⁵, levando a ampliação do trabalho do PEE por meio do serviço do

¹³ Lei 9.424 de 24/12/96 do Fundo Nacional de Manutenção para o desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério conhecida como a Lei do (FUNDEF). A partir do ano de 2007, por meio do Decreto nº 6.253/2007, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), substituindo o FUNDEF.

¹⁴ Serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino (BRASIL, 2001).

¹⁵ No ano de 2014 a rede municipal tinha 14 EMEFs.

ensino itinerante e o aumento de professores especialistas para lecionar no referido serviço. Outro fator que incentivou o crescimento desse serviço foi a adoção do princípio da inclusão pela Secretaria Municipal da Educação.

Por conseguinte, no ensino fundamental foram transferidos muitos alunos de classes especiais da rede estadual para as classes regulares da rede municipal.

Na educação infantil, os alunos matriculados nas classes especiais dos Centros de Educação e Recreação (CERs), que até então permaneciam nelas com idade máxima de 12 anos, passaram a frequentá-las até o limite máximo de 06 anos, com continuidade nas classes regulares do ensino fundamental ou instituições especializadas.

No Plano Municipal de Educação para o decênio 2004 – 2013, Lei Municipal Nº 6.208 de Novembro de 2004, registra-se que:

A partir de 2002 o município passou a pautar sua política para a educação especial pelo princípio da inclusão, transferindo muitos alunos de classes especiais para classe comuns e expandindo a equipe de professores itinerantes. (ARARAQUARA, 2004, p. 119).

De acordo com a nova política municipal, o PEE passou a direcionar suas ações por meio das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica que traçou caminhos para a reorganização do trabalho nessa modalidade de ensino (BRASIL, 2001).

No ano de 2004, a equipe do PEE elaborou um documento denominado Programa de Educação Especial - versão para escolas do ensino fundamental, com o intuito de nortear o trabalho desenvolvido nessa etapa de ensino. Para tanto, estabeleceu que a organização e o funcionamento do serviço do ensino itinerante estivessem voltados ao âmbito escolar e aconteceria por meio de professores com formação em educação especial para atendimento aos alunos com NEE. Esses professores percorriam as unidades escolares onde estavam matriculados esses alunos, atendendo-os e orientando seus professores, entendendo, portanto, por serviço do ensino itinerante:

[...] orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresente NEE e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino. (BRASIL, 2001 p.50; ARARAQUARA, 2004, p.24).

Para esse Programa, o currículo escolar era e, atualmente é de fundamental importância na organização e prática das adaptações curriculares e no norte de ações aos

alunos com NEE, referindo-se às crianças e jovens cujas necessidades decorriam de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender, indicando, portanto, as dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculadas às deficiências. (BRASIL, 2001; ARARAQUARA, 2004).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) no decorrer do processo educacional deveria ser realizada avaliação pedagógica dos alunos com NEE, com o intuito de identificar os impedimentos que dificultavam o processo educativo. A avaliação “é entendida como um processo permanente de análise de variáveis que interferem no processo de ensino aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais do aluno” (BRASIL, 2001, p 34).

Essa avaliação deveria ser realizada, no âmbito da própria escola por uma equipe de avaliação e pela participação de todos os profissionais que acompanhasse o aluno. Após essa avaliação e das observações realizadas pela equipe escolar, legitimava-se a criação dos serviços de apoio pedagógico especializado para o atendimento dos alunos.

A identificação das NEE dos alunos e a tomada de decisão quanto ao atendimento oferecido a eles obedecia três orientações¹⁶, de acordo com o PEE. (ARARAQUARA, 2004)

A primeira das três orientações era de que ao chegar à escola pedido de matrícula para aluno com deficiência com diagnóstico¹⁷, a escola reservava a matrícula e encaminhava à equipe do PEE dados pessoais deste, relatórios dos profissionais e da escola anterior, caso já estivesse estudado em outra instituição de ensino. A equipe de profissionais do PEE analisava o caso juntamente com a família e profissionais que atendia a criança, caso houvesse. Após esse trabalho confirmava-se a matrícula e, se necessário, o aluno também recebia o atendimento do ensino itinerante. (ARARAQUARA, 2004)

A segunda orientação era para os alunos que chegavam à escola solicitando matrícula já sendo identificados com NEE pela equipe do PEE, nesse caso efetuava-se a matrícula na escola e, se necessário, o aluno recebia o atendimento do serviço itinerante. (ARARAQUARA, 2004)

A terceira orientação era ao aluno que estudava no ensino fundamental e, até então, nenhum profissional havia percebido ou identificado alguma deficiência e/ou NEE. Nesse caso era o professor regente do ensino regular que suspeitava de alguma necessidade especial do aluno. Para esta situação o professor preenchia uma ficha de observação juntamente com a

¹⁶ Até o ano de 2014 as três orientações continuavam semelhantes.

¹⁷ Atualmente a escola faz a matrícula do aluno e depois comunica o PEE para verificação da necessidades do aluno

assistente educacional pedagógico (AEP)¹⁸, responsável pela escola, que é quem deveria fazer o acompanhamento pedagógico, as observações necessárias e decidir se o encaminhamento deveria ou não ser dirigido ao PEE para a realização de triagem. (ARARAQUARA, 2004)

O encaminhamento voltado à terceira orientação¹⁹ chegava ao PEE através de ficha de observação preenchida pelo professor regente. Essa era analisada pelos profissionais da equipe do PEE que, em seguida, realizava a triagem com o aluno. Ao término do trabalho junto ao aluno, enviava-se à escola o contrarrelatório situando o diretor, AEP, professor regente e de educação especial sobre o processo de triagem, bem como a indicação ou não do atendimento do serviço da educação especial, informava-se ainda se havia ou não a realização de encaminhamentos aos profissionais da área da saúde. (ARARAQUARA, 2004)

No que se refere à natureza do atendimento oferecido aos alunos, a educação especial da rede municipal²⁰ estava organizada, na época, para atender seu alunado no ensino fundamental através de uma classe especial para atender alunos com deficiência mental²¹ e do serviço do ensino itinerante. (ARARAQUARA, 2004)

¹⁸ Assistente Educacional Pedagógico (AEP) - Dentre suas várias atribuições, uma delas é acompanhar de forma permanente a aprendizagem dos alunos em sala de aula. E quando necessário esse profissional, juntamente com o professor regente do ensino fundamental, decide ou não encaminhar o aluno desta etapa de ensino para triagem no PEE.

¹⁹ O encaminhamento da terceira orientação é para alunos como os participantes desta pesquisa. São os alunos que estudavam no ensino fundamental e, até então, nenhum profissional havia identificado suas necessidades educacionais especiais. Nesse caso, era o professor regente do ensino regular que suspeitava de alguma necessidade especial do aluno. Para esta situação, as normas de encaminhamento ao PEE desta rede municipal de ensino fundamental eram de o professor preencher uma ficha de observação juntamente com o AEP, responsável pela escola, o qual deveria fazer o acompanhamento pedagógico, as observações necessárias e decidir se o encaminhamento deveria ou não ser dirigido ao PEE para a realização de triagem.

²⁰ O foco desta pesquisa são os alunos PAEE do ensino fundamental, mas para esclarecimento, esta rede de ensino também atendia e atende os alunos PAEE nas creches e na educação infantil alocados nos CERs distribuídos pelos bairros da cidade, totalizando em 2014, 47 CERs.

²¹ Termo utilizado na legislação brasileira até o ano de 2008 para se referir a pessoa/aluno com deficiência intelectual.

A partir do ano de 2009, o atendimento passou a ser oferecido por meio de dois serviços, sendo o ensino itinerante para os bebês de risco²² ou com deficiência que frequentavam os berçários, creches e a pré-escola. No ensino fundamental a educação especial passou a atuar por meio de 14 salas de recursos multifuncionais (SRM) instaladas em cada uma das EMEFs ofertando o AEE. Em 2011 foi criado o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) com o objetivo de atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação identificados pelo PEE ou com diagnóstico médico e que frequentam a educação infantil, por meio de SRM no AEE bem como, alunos com deficiência auditiva estudantes do ensino fundamental.

A presente caracterização das políticas públicas que norteiam os atendimentos dos alunos PAEE tanto no âmbito municipal quanto no estadual, nos servirá de subsídios para as discussões que concernem aos SAPEs oferecidos por essas redes de ensino aos alunos PAEE. Destaca-se que ainda o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído como Lei Federal nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual ordena sobre a educação escolar no Brasil. O PNE determina, no seu artigo 80, que estados, distrito federal e municípios devem elaborar seus planos decenais de educação ou adequarem os planos já aprovados em lei em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE no prazo de um ano contado a partir da publicação desta lei.

Assim, estados e municípios vêm se organizando para cumprir essa determinação, seguindo a recomendação de que os Planos Estaduais de Educação e os Planos Municipais de Educação sejam elaborados com participação dos diversos segmentos da sociedade interessados e comprometidos com o desenvolvimento da educação no Brasil e em cada localidade.

A responsabilidade dos municípios está prevista na Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 11 - Os Municípios incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; [...]

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados

²² São denominados bebês de risco aqueles que, ao iniciar no berçário, a família informa problemas pré, peri ou pós-natal e que foram acompanhados pela área da saúde trazendo relatório médico ou de outros profissionais.

pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, 2013).

Verifica-se que o município não é responsável pelo ensino médio, profissional e superior, devendo assumir as demandas e recursos de sua rede atual, constituída da educação infantil e ensino fundamental e as modalidades de ensino de educação especial e educação de jovem e adulto (EJA).

No entanto, os PME não se restringem a um planejamento para o sistema ou rede municipal de ensino, constituem-se em um plano para a educação em todo âmbito municipal com estabelecimento de metas e estratégias para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

A rede municipal de ensino onde foi realizada esta pesquisa tem pautado suas diretrizes educacionais no PME aprovado pela Lei nº 6.208, de 10 de novembro de 2004, elaborado para o período de 2004-2013.

Com a existência de um PME, optou-se por sua adequação para as demandas do decênio-2015/2025 (ARARAQUARA, 2015).

No que concerne ao atendimento à população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em sua rede de ensino pública e particular, tem atendido aos pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) na busca de garantir um sistema educacional inclusivo e o acesso à educação básica.

Na rede pública municipal de ensino regular, desde o ano de 2009, é ofertado o AEE em SRM no turno contrário, inclusive nas escolas do campo, buscando atender a demanda. (ARARAQUARA, 2015)

Com base nas normativas que orientam a educação escolar brasileira o quadro 2 mostra como as Legislações Federais denominaram e denominam os alunos PAEE. A escolha das Leis de Diretrizes e Bases (1961, 1971, 1996), da Política Nacional de Educação Especial (1994), das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e do Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 se justificam por serem legislações e documentos que alteram as denominações referentes a esses alunos e, conseqüentemente, quem deve estudar, preferencialmente no ensino regular e receber o atendimento por meio dos serviços oferecidos pela modalidade de ensino da educação especial.

Quadro 2 – Legislações Federais utilizadas pela Secretaria da Educação do município em estudo referentes aos alunos PAEE

ANO	LEGISLAÇÕES FEDERAIS	ALUNOS
1961	LDB nº 4.024/61	Excepcionais
1971	Lei nº 5.692/71	Alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.
1994	Política Nacional de Educação Especial MEC/1994	Portadores de necessidades educacionais especiais, classificados em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)
1996	LDB nº 9.394/96	Educandos com necessidades especiais artigo 4º inciso III: Educandos portadores de necessidades especiais. Artigo 58. Educandos com necessidades especiais, artigo 59.
2001	Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica - CNE/2001	Alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) sendo eles: 1 – Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: 1.1 - aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; 1.2 - aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. 2 - Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem [...]; 3 - Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, deve receber desafios suplementares em classes comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar.
2008	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades /superdotação e os transtornos funcionais específicos.
2011	Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011	Considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Fonte: Elaboração própria

O referido quadro aponta as mudanças ocorridas de uma legislação para a outra. A Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 4.024/61 usa o termo excepcionais. A lei nº 5.692/71 refere-se as deficiências físicas e mentais e os superdotados. A Política Nacional de Educação Especial de 1994 usa os termos portadores de necessidades educacionais especiais, referindo-se aos portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados). As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Básica/2001 usa o termo NEE para aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, as deficiências e as altas habilidades/superdotação. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, refere-se aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades /superdotação e os transtornos funcionais específicos. E por fim o decreto nº 7.611/ 2011 considera público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

As legislações trazem as denominações pelas quais o PAEE vai se formando e sendo atendido pela modalidade de educação especial nas escolas do ensino regular.

A rede estadual de ensino segue as legislações estaduais e a municipal as legislações federais, deste modo, verifica-se que a legislação estadual do ano de 2008 ao final de 2014 e a legislação federal do ano de 2001 a 2011 eram semelhantes no que tange ao PAEE, porem há algumas diferenças quando se trata de dois pontos importantes: a forma de identificação desses alunos e o tipo de serviço oferecido a eles.

Confrontando as legislações das redes de ensino estadual e municipal no período de 2001 a 2014 verifica-se que a identificação desses alunos para ambas poderia ser realizada por profissionais da educação, com o objetivo desses receberem o atendimento educacional especializado (AEE).

Se tratando das duas redes estudadas parece que a estadual não fazia a identificação dos alunos, deixando-a ao cuidado da área da saúde. No caso da rede municipal a identificação desses alunos, quando necessário, era realizada por profissionais da equipe do PEE.

Em relação ao SAPE a rede estadual atendia seus alunos PAEE através do AEE em sala de recursos, rede municipal também atendia-os no AEE, mas em salas de recursos multifuncionais (SRM).

A Diretoria de Ensino Estadual do município estudado até o ano de 2014 contava com o total de nove salas de recursos, sendo quatro para alunos com deficiência intelectual; uma para deficiente visual; duas para deficiente auditivo; uma para Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD); e uma para deficiente físico, alocadas em nove escolas de um total de 30 escolas que atendiam o ensino fundamental e médio.

A Secretaria da Educação do mesmo município contava com 14 salas de recursos multifuncionais distribuídas pelas catorze escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs).

Conforme as legislações estaduais e federais os SAPEs aos alunos nas salas de recursos e sala de recursos multifuncionais, deveriam acontecer no contraturno a sala de aula do ensino regular. Esses alunos retornariam a escola para receber o AEE, conforme horário estipulado pela educação especial.

No caso das escolas que tinham a salas de recursos o atendimento não necessariamente acontecia na mesma escola onde o aluno estudava, diferente das escolas da rede municipal, onde o aluno recebia o atendimento na mesma escola do ensino regular.

A dúvida que surge é em relação a frequência desses alunos em uma ou outra sala, pois na sala de recursos o SAPE poderia vir a acontecer em outra escola que não onde o aluno estudava, pois as salas eram alocadas por deficiência. Na rede municipal parece ficar mais fácil a aluno voltar para receber o SAPE, pois, a sala ficava na mesma escola onde o aluno estudava no ensino regular.

Percebe-se que as duas redes de ensino tem divergências e pontos em comuns no atendimento ao aluno PAEE o que mostra a necessidade de uma maior comunicação entre ambas para melhor atender o aluno PAEE.

4 OBJETIVOS DA PESQUISA

4.1 Objetivo Geral

Analisar o percurso escolar de alunos identificados como PAEE do ensino fundamental e médio oriundos da rede municipal e estadual nos anos de 2004 a 2014.

4.2 Objetivos Específicos

Verificar como as políticas públicas de educação especial se efetivaram com esses alunos nas redes de ensino em que estudaram.

- Verificar a situação escolar dos alunos nos anos de 2004 e 2014
- Descrever e analisar o percurso escolar desses alunos identificando os serviços de apoio pedagógico especializado oferecido a eles nessas duas redes.
- Analisar a visão desses alunos sobre esses serviços em suas vidas escolares, suas relações com os colegas da escola e com as professoras de educação especial.
- Analisar suas perspectivas de futuro e seus cotidianos fora da escola

5. MÉTODO

Este estudo caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, optando-se pelo estudo de caso, por ir ao encontro dos referidos objetivos. Os procedimentos utilizados foram a análise documental e a entrevista semiestruturada.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16) “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”. Os referidos autores definem a expressão investigação qualitativa como “[...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características[...]” (p. 16). De acordo com os mesmos autores, essas características são: o ambiente natural como a sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas; o interesse está mais no processo da investigação do que, simplesmente, no resultado; a análise dos dados tende a acontecer de forma indutiva; e o significado é de suma importância.

Nesta abordagem o pesquisador estabelece estratégias e procedimentos que levam em consideração as experiências do ponto de vista dos participantes. Há uma espécie de diálogo entre o pesquisador e os respectivos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Conforme aponta Minayo (2002) esse tipo de pesquisa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, nem reduzido à operacionalização de variáveis, pois, abrange o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos indivíduos sobre determinado fenômeno.

Para Ludke & André (1986, p. 18), o estudo qualitativo “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Esta pesquisa se definiu como estudo de caso uma vez que a investigação pretendeu “[...] estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo[...]”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Para Yin (2005) um estudo de caso é uma investigação empírica que averigua um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Ainda para o referido autor “[...] o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos.” (YIN, 2005, p. 33).

Em suma, o estudo de caso é apoiado na experiência de vida com a intenção de investigar um fenômeno recente que tem uma existência verdadeira, especialmente quando os limites e o fenômeno não estão nitidamente delimitados.

Como procedimento para a coleta de dados foi utilizada a análise documental por ser rica de questionamentos de dados qualitativos, podendo adicionar informações obtidas por outras técnicas e também elucidar aspectos novos de um problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A outra técnica foi a entrevista semiestruturada que assume importância no estudo de caso, pois através dela, o pesquisador percebe a forma como os participantes compreendem as suas vivências:

[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p 134).

Entende-se que a técnica de entrevista semiestruturada foi ao encontro deste estudo, pois permitiu a conversa com os participantes e, em seguida, o tratamento dos dados coletados e o aprofundamento dos mesmos. O procedimento de coleta de dados se deu por meio da entrevista com roteiro semiestruturado, entendida como:

[...] mais adequado para trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores. Orientadores, alunos e pais são mais convencionalmente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LUDKE; ANDRÉ 1986, p 34).

Para Triviños (1987, p. 152), a entrevista semiestruturada, “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, outrossim, mantém a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

A Análise dos dados de acordo com Ludke e André (1986, p. 45), salienta que “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo material obtido durante a pesquisa”, como “[...] as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações possíveis”.

A construção de um conjunto de categorias descritivas e o referencial teórico fornece a base para a classificação e organização dos dados para que o pesquisador atinja uma fase mais complexa da análise e ultrapasse a descrição, tendo “[...] que fazer um esforço de abstração,

ultrapassando os dados tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Para Triviños (1999) o processo de análise de conteúdo pode ser feito da seguinte forma: pré-análise (organização do material), descrição analítica dos dados (codificação, classificação, categorização), interpretação referencial (tratamento e reflexão)

A análise de conteúdo busca de forma sistematizada proporcionar maior objetividade, de forma a validar possíveis descobertas.

Sob essa ótica, o presente trabalho passou pela organização do material coletado nas entrevistas, a codificação, classificação e categorização dos mesmos e, por fim o tratamento e reflexão dos dados.

5.1 Explicitando os procedimentos para identificar os participantes

Para se chegar à identificação dos participantes a presente pesquisa trilhou várias etapas conforme a seguir:

- a) Solicitação de autorização junto a Secretaria Municipal da Educação para realizar a pesquisa (APÊNDICE A). Após o aceite (ANEXO A), a pesquisadora entregou ao setor de Gerência de Controle de Frequência, Cadastro e Estatística Educacional uma lista de dados dos 59 alunos participantes do mestrado em 2004, visando localizá-los no ano de 2014.
- b) Após consulta de uma funcionária no cadastro GDAE²³ foram localizados 55, e esses dados foram colocados em um quadro mostrando a situação escolar desses alunos nos anos de 2004 e 2014. Elaboramos então, um protocolo que ficou armazenado no computador para posteriormente, ser utilizado na pesquisa.
- c) Coleta de dados nas fichas do cadastro do GDAE nos anos de 2004 e 2014 Visando trazer à tona a situação escolar desses dois períodos. Os dados de 2004 foram relativos ao gênero, ano de início da escolarização, etapa de escolarização, idade, etapa de ensino, ano/série²⁴ e defasagem. Os de 2014 referiram-se a idade,

²³ O sistema GDAE - Gestão Dinâmica de Administração Escolar, órgão da Secretaria de Educação do Estado de SÃO PAULO foi criado para integrar as informações sobre educação escolar de todos os alunos matriculados nas escolas do Estado de SÃO PAULO .

²⁴ Ano/série/ - ano é a nomenclatura utilizada nas escolas formadas por ciclos; série é a nomenclatura utilizada nas escolas formadas por série.

etapa e/ou modalidade de ensino, ano/série/termo²⁵, defasagem, ano da matrícula, identificação de deficiência e situação escolar. Com esses dados em mãos, foram elaborados gráficos e mostrado na apresentação dos dados.

- d) Mapeamento do local de residência dos alunos no ano de 2014. Conforme constado na lista de cadastro, 34 residiam na cidade da realização da pesquisa, e desses, somente 14 encontravam-se regularmente matriculados e os demais, haviam se mudado para outras cidades e/ou evadidos. Com isso, tomou-se como critério, convidar os 14 para participar do estudo, por residirem no município da pesquisa e por estarem regularmente matriculados no ano de 2014.
- e) Definindo os Participantes. Após identificar que esses alunos estavam distribuídos em 5 escolas da rede estadual do ensino médio, solicitou-se autorização à Diretoria de Ensino (APÊNDICE B) que após consentimento (ANEXO B) realizou-se visitas à essas escolas para apresentar a pesquisa aos seus diretores e solicitar autorização para o seu desenvolvimento. Fez-se o mesmo procedimento ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) onde se encontravam três alunos. Nestas visitas, a pesquisadora foi informada que três alunos encontravam-se evadidos²⁶ e um possuía excessivo número de faltas²⁷, sendo elegível, portanto, 10 alunos. Foi feito um convite à eles e a seus pais para participação na pesquisa e oito deles aceitaram, definindo portanto, o número dos participantes.

5.2 Participantes da Pesquisa

Participaram deste estudo 8 alunos do ensino médio sendo 5 do gênero feminino e 3 do gênero masculino, com idade variando de 16 a 21 anos, sendo 4 na 1ª série do ensino médio, 2 na 2ª série, e 3 na 3ª série.

²⁵ Ano/série/termo - ano é a nomenclatura utilizada nas escolas formadas por ciclos; série é a nomenclatura utilizada nas escolas formadas por série; termo é a nomenclatura utilizada na EJA.

²⁶ Os alunos evadidos (A7, A13 e A14). Todos frequentavam a Educação de Jovens e Adultos-EJA. Consta mais dados sobre esses alunos no Quadro 4.

²⁷ Aluno (A1), consta mais dados sobre esse aluno no Quadro 4.

5.3 Aspectos Éticos

Com o propósito de realizar entrevista com os 8 alunos elegíveis para este estudo, o projeto de pesquisa²⁸ foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, de acordo com a resolução nº 466/2012, obtendo assim a autorização para a realização do estudo que se encontra aprovado sob CAAE²⁹ nº 30830014.0.0000.5400.

5.4 Local

As entrevistas com os alunos se deram em dois locais, conforme explicitados abaixo:

a) Em Casa

Com dois alunos as entrevistas aconteceram em suas residências com horário agendado anteriormente e com boa receptividade por parte das mães. Durante a conversa fez-se os esclarecimentos sobre a pesquisa e foi apresentado as mães e aos filhos a documentação de aprovação da pesquisa e o termo de consentimento.

b) Nas Escolas

Os alunos que fizeram parte do estudo estavam matriculados em 5 escolas estaduais de nomes fictícios a saber: Baobá, Ipê e Cerejeira com 2 alunos cada, Sequoia e Jequitibá com 1 aluno respectivamente.

Os nomes dados às escolas municipais também são fictícios para preservar suas identidades, sendo elas: Esmeralda, Safira, Rubi, Turquesa, Jade e Ágata.

Todos os diretores foram receptivos com a pesquisadora deixando-a bem à vontade, formando com isso, um clima bastante agradável, pois já havia sido explicado o teor da pesquisa e entregue toda a documentação autorizada pelo comitê de ética e pela Dirigente de Ensino.

Os espaços cedidos para a realização das entrevistas foram as salas dos professores, sala de aula desocupada e o anfiteatro. Em todas as escolas, um funcionário chamou o aluno

²⁸ Para submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foram encaminhados os seguintes documentos: Projeto de Pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Autorização para a Pesquisa emitida pela Secretaria Municipal da Educação e pela Diretoria de Ensino da Região onde foi realizado o estudo, Roteiro de Entrevista Semiestruturada.

²⁹ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

em sua sala de aula e o levou até a pesquisadora. No final da entrevista, agradecia a participação e despedia-se com um aperto de mãos.

5.5 Caracterização dos 8 participantes nos anos de 2004 e 2014

Os participantes desse estudo fizeram parte dos 55 alunos apresentados no quadro 4, denominado “Panorama Situação Escolar dos alunos nos anos de 2004 e 2014”, sendo eles: A2, A4, A5, A6, A8, A10, A11, A12.

No entanto, na qualidade de participantes, foram chamados por nomes fictícios assim denominados: Brenda A2; Gabriele A4; Jaina A5; J6 A6; Luan A8; Nara A10; Roger A11 e Taiana A12. O quadro 3 a seguir ilustra como se encontravam no ano de 2004 e 2014.

Quadro 3 Caracterização dos participantes da pesquisa

ALUNO	GÊNERO	ANO 2004					ANO 2014				
		Idade	Etapa Ens.	A/S ³⁰	Defas.	Identif.	Idade	Etapa Ens.	A/S	Defas.	Identif.
Brenda	FEM	7	EF ³¹	2º Ciclo I	Não	NEE ³²	17	EM ³³	1ª série	1 ano	Surdez Leve/Moderada
Gabriele	FEM	10	EF	3º Ciclo I	2 ano	NEE	20	EM	2ª série	3 anos	DI
Jaina	FEM	9	EF	3ª série	Não	NEE	19	EM	3ª série	2 anos	-----
Jó	MASC	7	EF	1ª série	Não	NEE	17	EM	1ª série	1 ano	DI
Luan	MASC	7	EF	1ª série	Não	NEE	17	EM	2ª série	Não	-----
Nara	FEM	6	EF	1º ano	Não	NEE	17	EM	1ª série	1 ano	DI
Roger	MASC	7	EF	2º Ciclo I	Não	NEE	17	EM	1ª série	1 ano	-----
Taiana	FEM	7	EF	2º Ciclo I	Não	NEE	18	EM	3ª série	Não	DI

Fonte: Elaboração Própria

Após explicitado os procedimentos que serviram para identificar os participantes desta pesquisa, será realizada a apresentação dos dados referentes ao panorama da situação escolar dos alunos nos anos de 2004 e 2014 e, em seguida a análise dos dados. Posteriormente a apresentação do percurso escolar dos 8 alunos participantes, as categorias de análise e, em seguida a análise dos dados.

³⁰ Ano/série

³¹ Ensino Fundamental

³² Necessidades Educacionais Especiais

³³ Ensino Médio

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados apresentados aqui se referem:

▲ Aos Resultados da busca do cadastro do GDAE onde foram localizados inicialmente os 55 alunos, Quadro 4, mostrando um panorama sobre a situação dos mesmos nos anos de 2004 e 2014, apontando onde se situavam os 8 participantes da pesquisa;

▲ A organização dos gráficos procurou dar uma maior visibilidade aos dados do Quadro 4 identificando os 8 participantes, conforme apresentados a seguir:

6.1 Panorama sobre a situação dos 55 alunos nos anos de 2004 e 2014, apontando onde se situavam os 8 participantes da pesquisa

Quadro 4: Panorama da Situação Escolar dos alunos nos anos de 2004 e 2014

Aluno	Gênero	Ano de início da escolarização	Etapa de início da ³⁴ escolarização	SITUAÇÃO ESCOLAR - 2004				SITUAÇÃO ESCOLAR – 2014						
				Idade em 2004	Etapa de Ensino	Ano/ Série	Defasagem	Idade	Etapa /- modalidade de Ensino ³⁵	Ano /Série Termo ³⁶	Defasagem	Ano de Matrícula ³⁷	Identificação de deficiência ³⁸	Situação Escolar ³⁹
A1	M	2000	EI	7	EF	2º C I	Não	18	EM	1ª série	2 anos	2014	Baixa Visão	C
A2 ⁴⁰	F	2004	EF	7	EF	2º C I	Não	17	EM	1ª série	1 ano	2014	Surdez Leve/moderada ⁴¹	C
A3	F	2003	EI	7	EF	2º C I	Não	17	EM	2ª série	Não	2014	Não	C
A4	F	2004	EF	10	EF	3º C I	2 anos	20	EM	2ª série	3 anos	2014	D. Intelectual*	C
A5	F	2000	EI	9	EF	3ªsérie	Não	19	EM	3ª série	2 anos	2014	Não	C
A6	M	2004	EF	7	EF	1ªsérie	Não	17	EM	1ª série	1 ano	2014	D. Intelectual*	C
A7	F	2000	EI	7	EF	1ªsérie	Não	18	EF/EJA	3ºtermo	4 anos	2014	Não	C

³⁴ EI= Educação Infantil, EF=Ensino Fundamental

³⁵ EM= Ensino Médio, EJA=Educação de Jovem e Adulto

³⁶ Ano/série/termo ano é a nomenclatura utilizada nas escolas formadas por ciclos; série é a nomenclatura utilizada nas escolas formadas por série; termo é a nomenclatura utilizada na EJA.

³⁷ O Ano de Matrícula- refere-se à data da última matrícula do aluno registrada na ficha do cadastro do GDAE, isto significa que foi o último ano que o aluno frequentou escola nas redes de ensino do Estado de São Paulo.

³⁸ *Alunos que frequentaram classe ou escola de educação especial durante o seu percurso escolar.

** Alunos matriculados temporariamente na Fundação Casa.

³⁹ As siglas referentes à situação escolar dos alunos no ano de 2014, conforme consta na ficha de cadastro do GDAE, referem-se: C – cursando; AB – abandono; ME – mudança de estado; RF – retido por frequência; RR – retido por rendimento; AP – aprovado; BT - baixa de transferência.

⁴⁰ Os alunos A2, A4, A5,A6, A8, A10, A11 e A12 são os participantes da entrevista desta pesquisa.

⁴¹ No cadastro o registro da deficiência encontrava-se conforme apresentado no quadro. No aluno onde está escrito “Não”, significa que não havia no cadastro nenhuma identificação de deficiência.

Aluno	Gênero	Ano de início da escolarização	Etapa de início da escolarização	SITUAÇÃO ESCOLAR - 2004				SITUAÇÃO ESCOLAR - 2014						
				Idade em 2004	Etapa de Ensino	Ano/Série	Defasagem	Idade	Etapa /- modalidade de Ensino	Ano/Série Termo	Defasagem	Ano de Matrícula	Identificação de deficiência	Situação Escolar
A8	M	2001	EI	7	EF	1ªsérie	Não	17	EM	2ª série	Não	2014	Não	C
A9	F	2001	EI	7	EF	1ªsérie	Não	17	EM	2ªsérie	Não	2014	Não	C
A10	F	2004	EF	6	EF	1º C I	Não	16	EM	1ª série	1 ano	2014	D. Intelectual*	C
A11	M	2000	EI	7	EF	2º C I	Não	17	EM	1ª série	1 ano	2014	Não	C
A12	F	2000	EI	7	EF	2ª C I	Não	18	EM	3ª série	Não	2014	D. Intelectual	C
A13	M	2004	EF	6	EF	1º C I	Não	17	EF/EJA	4º termo	3 anos	2014	D. Intelectual	C
A14	M	2002	EI	6	EF	2ªsérie	Não	18	EF/EJA	4º termo	4 anos	2014	Não	C
A15	F	2003	EF	7	EF	2ªsérie	1 ano	18	EF/EJA	2º termo	6 anos	2013	Não	RF
A16	F	1997	EF	15	EF	2 CII	4 anos	19	EF	9º ano	4 anos	2008	D. Intelectual*	AP
A17	M	1998	EF	13	EF	1º CII	4 anos	21	EM/EJA	3º termo	4 anos	2012	Não	RF
A18	M	1999	EI	11	EF	4ª s	1 ano	18	EM	1º série	3 anos	2010	Não	RF
A19	M	2000	EI	8	EF	3º CI	1 ano	17	EM	1º série	1 ano	2013	Não	RF
A20	F	2003	EF	8	EF	3º CI	1 ano	18	EF	8ª série	4 anos	2013	Não	RF
A21	M	2000	EI	10	EF	4ªsérie	Não	16	EF/EJA	2º termo	4 anos	2010	Não	RF
A22	M	2000	EI	6	EF	1ªsérie	Não	16	EF/EJA	2º termo	4 anos	2013	Não	RF
A23	M	2002	EI	7	EF	1ªsérie	Não	16	EF/EJA	2º termo	3 anos	2012	Não*	AB
A24	M	1999	EI	11	EF	2º CII	1 ano	18	EM	1ª série	3 anos	2011	Não	AB
A25	M	2003	EF	13	EF	3ªsérie	5 anos	20	EM/EJA	3º termo	3 anos	2010	D.Intelectual	RF
A26	M	2000	EI	7	EF	2º CI	Não	15	EF	9º ano	1 ano	2011	Não	RF
A27	M	1997	EF	14	EF	3º CII	3 anos	17	EF/EJA	4º termo	3 anos	2007	Não	RF
A28	M	2004	EF	6	EF	1º CI	Não	17	EF/EJA	4º termo	3 anos	2014	D.Intelectual**	BT
A29	F	2000	EF	8	EF	3º CI	1 ano	18	EM	1º ano	3 anos	2013	Não	RF
A30	M	2001	EF	8	EF	2ªsérie	1 ano	17	EF/EJA	2º termo	5 anos	2013	Não	AP
A31	M	2000	EI	8	EF	3ºCI	1 ano	17	EF	5º ano	6 anos	2012	Não**	RF
A32	M	2000	EI	10	EF	2º CII	Não	17	EM	1ª série	1 ano	2011	Não	AB

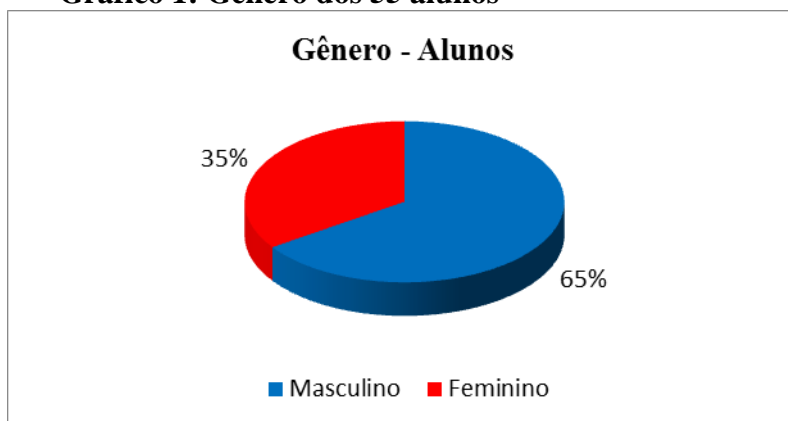
Aluno	Gênero	Ano de início da escolarização	Etapa de início da escolarização	SITUAÇÃO ESCOLAR - 2004				SITUAÇÃO ESCOLAR – 2014						
				Idade em 2004	Etapa de Ensino	Ano/ Série	Defasagem	Idade	Etapa /- modalidade de Ensino	Ano /Série Termo	Defasagem	Ano de Matrícula	Identificação de deficiência	Situação Escolar
A33	M	2001	EI	7	EF	1ªsérie	Não	16	EF	7º ano	4 anos	2011	Não	BT
A34	F	2000	EI	9	EF	1°CII	Não	17	EF/EJA	4º termo	3 anos	2012	Não	AB
A35	F	2000	EI	7	EF	2°CI	Não	18	EM	1ª série	3 anos	2013	Não	RF
A36	F	2001	EI	9	EF	3ª série	Não	19	EM	3ª série	4 anos	2012	Não	AP
A37	M	2000	EI	9	EF	1°CII	Não	18	EM	1ª série	3 anos	2013	Não	ME
A38	M	2003	EI	7	EF	1ª série	Não	17	EM	1ªsérie	1 ano	2014	D. Intelectual	C
A39	M	1999	EF	11	EF	4ª série	1ano	18	EF/EJA	4º termo	4 anos	2010	Surdez leve/mod.	RF
A40	M	2000	EI	11	EF	5ªsérie	Não	19	EM/EJA	2ºtermo	3 anos	2013	Não	AB
A41	M	2000	EI	7	EF	2º CLI	Não	18	EF/EJA	4º termo	4 anos	2013	Não	RF
A42	M	1999	EF	12	EF	3°CII	Não	16	EF	8ªsérie	2 anos	2007	Não	RF
A43	M	2003	EI	7	EF	1ªsérie	Não	17	EF	8ªsérie	3 anos	2014	D.Intelectual	C
A44	M	2000	EI	10	EF	2°CII	Não	18	EM	3ªsérie	1 ano	2012	Não	AB
A45	M	2000	EI	7	EF	2ªsérie	Não	17	EM	1ªsérie	1 ano	2013	Não	ME
A46	F	2001	EI	7	EF	1ªsérie	Não	17	EM	3ªsérie	Não	2014	Não	C
A47	F	2001	EI	8	EF	3°CI	Não	16	EF/EJA	4º termo	2 anos	2014	Não	C
A48	M	2002	EI	8	EF	3°CI	Não	18	EM	3ªsérie	Não	2014	Não	C
A49	M	2001	EI	7	EF	2ªsérie	Não	18	EM	2ª série	1 anos	2014	Não	C
A50	M	2000	EI	8	EF	3°CI	Não	18	EM	3ª série	Não	2014	Não	C
A51	M	1999	EI	11	EF	2°CII	1ano	18	EM	1ª série	2 anos	2010	Não	BT
A52	F	1999	EI	9	EF	1°CLII	Não	14	EF	4ªsérie	4 anos	2007	D.Intelectual	AB
A53	F	2001	EI	8	EF	3°CI	Não	16	EF	7ªsérie	3 anos	2011	Não	BT
A54	M	2000	EI	8	EF	3°CLI	Não	17	EF	4ºtermo	3 anos	2013	Não	RF
A55	M	2003	EF	8	EF	3°CLI	Não	17	EF/EJA	4ºtermo	3 anos	2013	D.Intelectual	RF

Fonte: Prefeitura Municipal – Gerência de Controle de Frequência, Cadastro e Estatística Educacional.

Para uma melhor visualização dos dados do Quadro 4 foram realizados gráficos relativos a: gênero, ano/série escolar 2004; defasagem ano/série escolar em 2004-2014; situação de matrícula no ano de 2014; identificação das deficiências conforme cadastro de 2014 e situação de matrícula no ano de 2014, conforme a seguir:

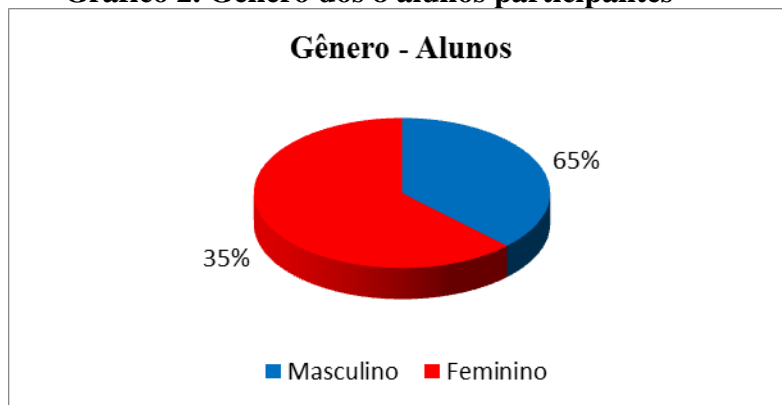
a) Dos 55 alunos

Gráfico 1: Gênero dos 55 alunos



b) Dos 8 participantes

Gráfico 2. Gênero dos 8 alunos participantes



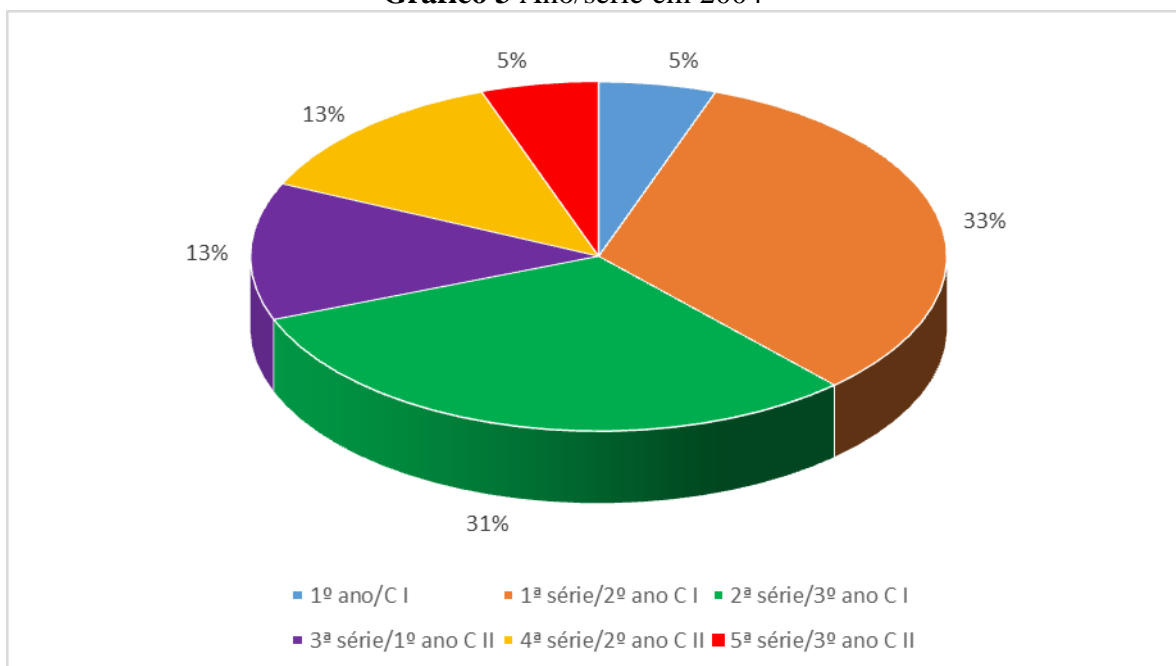
Verifica-se que dos 55 alunos, a maior parte deles era do gênero masculino. O gráfico 1 mostra que 36 alunos eram do gênero masculino e 19 do feminino.

Quanto aos 8 participantes o gráfico 2 mostra que 3 eram do gênero masculino e 5 do feminino.

Constata-se que os dados do ano de 2004 inverte em 2014 em relação aos 8 alunos, sendo a maioria dos alunos do gênero feminino.

O gráfico 3 apresenta o ano/ série escolar em que os 55 alunos se encontravam em 2004.

Gráfico 3 Ano/série em 2004



Conforme ilustra o referido gráfico em 2004 os 55 alunos estavam frequentando o seguinte ano/série⁴² do ensino fundamental:

3 estavam no 1ºano do CLI;

18 estavam no 2º ano C I/1ª série, sendo: 8 no 2º ano do CL I e 10 na 1ª série;

17 no 3º ano do C I/ 2ª série, sendo: 11 no 3º ano do CLI e 6 na 2ª série;

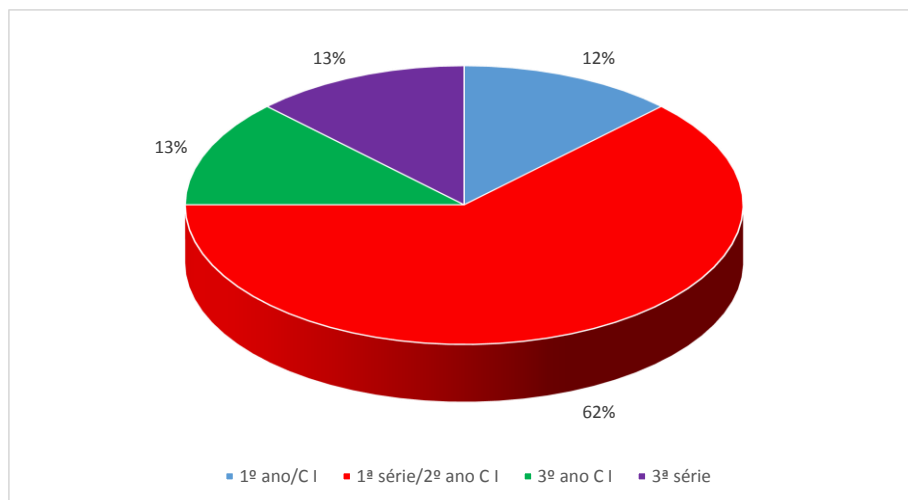
7 no 1º ano do C II/3ª série, sendo: 4 no 1º ano do CLII e 3 na 3ª série;

7 no 2º ano do C II/4ª série, sendo: 4 no 2ºano do CLII e 3 na 4ª série;

3 no 3º ano do C II, sendo: 2 no 3º ano no CLII e 1 na 5ª série.

⁴² No ano de 2004, devido à transição de escola seriada para escola por ciclo de formação, a rede municipal de ensino estudada possuía escolas no sistema seriado (1ª a 8ª série) e também escolas no sistema de ciclos. O 1º ano do Ciclo I correspondia aos alunos de 6 anos, o 2º ano do Ciclo I, equivalia a 1ª série, o 3º ano do Ciclo I a 2ª série, o 1º ano do Ciclo II a 3ª série, o 2º ano Ciclo II a 4ª série e o 3º ano do Ciclo II a 5ª série

A partir do ano de 2008 nomenclatura utilizada pela rede municipal estudada para a escola por ciclo de formação foi 1º ano, 2º ano, 3º ano CLI; 4º ano, 5º ano, 6º ano CLII; 7º ano, 8º ano, 9º ano CLII. (ARARAQUARA, 2008).

Gráfico 4 Ano/série em que cursavam os 8 alunos participantes em 2004

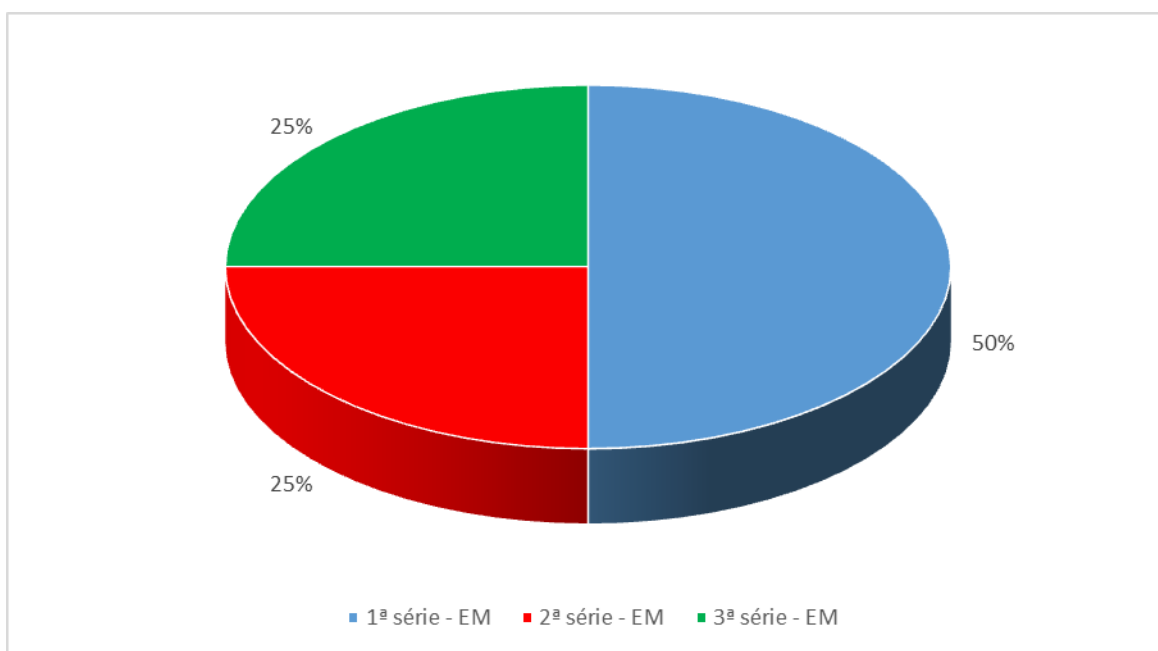
Desses alunos os 8 participantes em 2004 estavam frequentando os seguinte ano/séries:

1 estava no 1ºano do CLI;

5 estavam no 2º ano C I/1ª série, sendo: 3 no 2º ano do CL I e 2 na 1ª série;

1 estava no 3º ano do C I

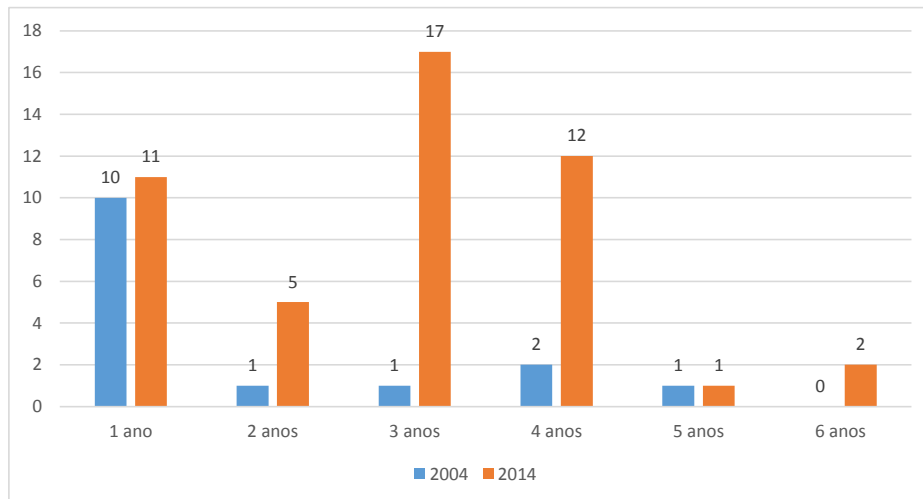
1 na 3ª série.

Gráfico 5. Série em que cursavam os 8 participantes em 2014

No ano de 2014 os 8 alunos participantes se encontravam matriculados nas seguintes séries do EM: 4 alunos na 1ª série; 2 na 2ª série e 2 na 3ª série.

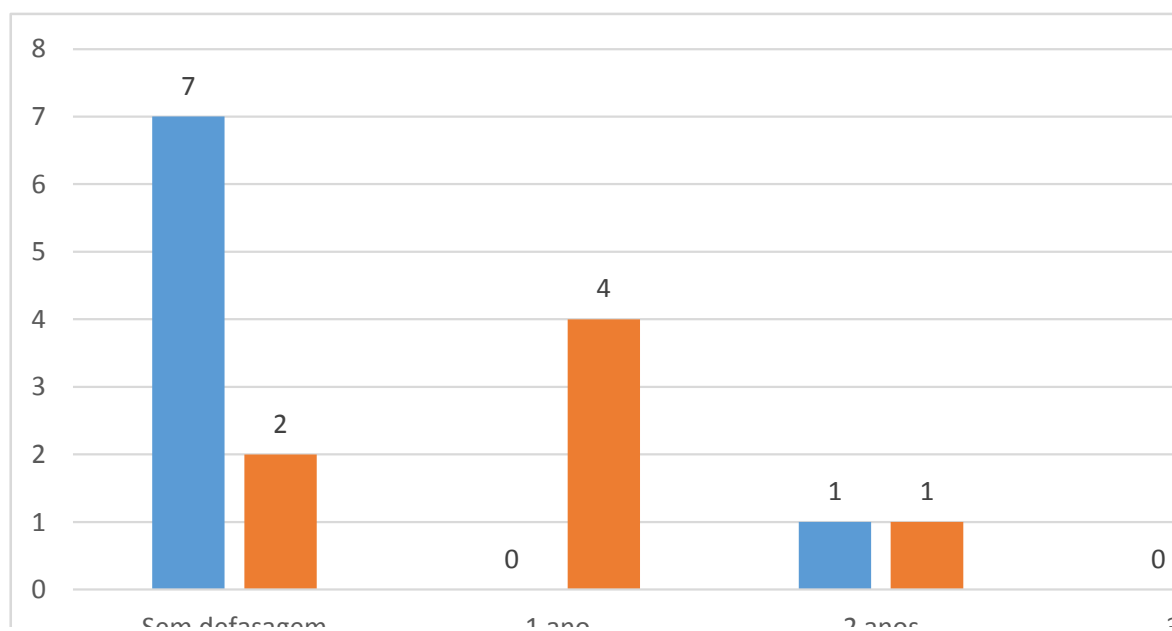
O gráfico 6 apresenta a defasagem escolar dos 55 alunos no ano de 2004 e 2014, visando conhecer como estavam se saindo nas diferentes etapas de ensino.

Gráfico 6. Defasagem ano/série escolar 2004 e 2014



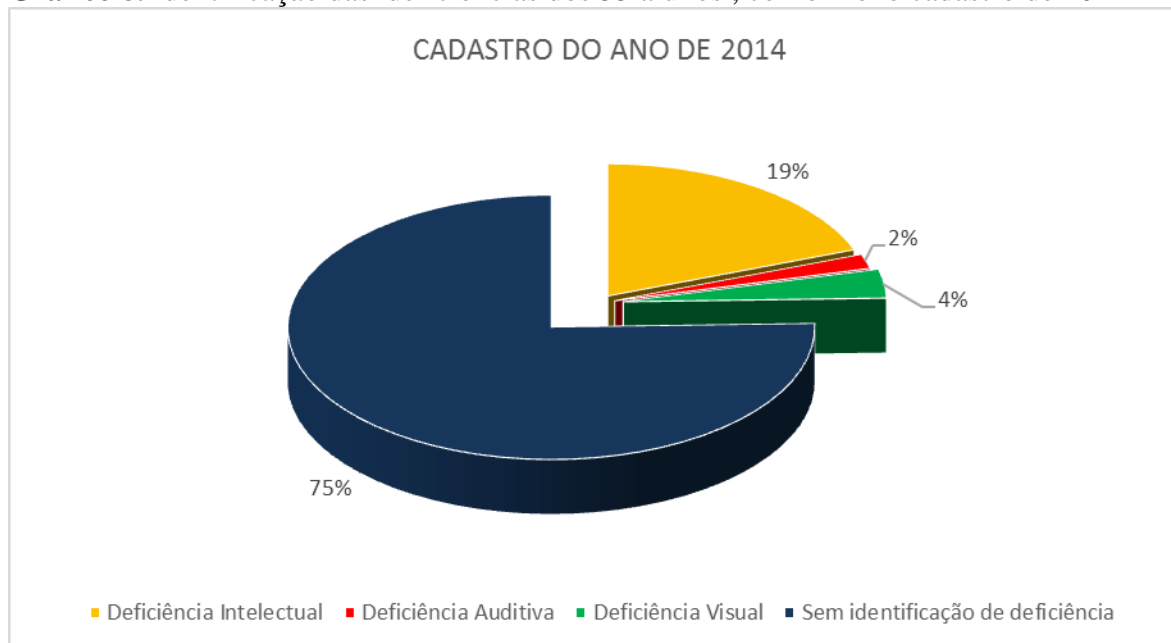
O gráfico 6 aponta que em 2004, 13 alunos tinham defasagem que variava de 1 a 5 anos. Em 2014, 48 alunos tinham defasagem que variava de 1 a 6 anos.

O gráfico 7 apresenta a defasagem escolar dos 8 alunos no ano de 2004 e 2014, visando conhecer como estavam se saindo nas diferentes etapas de ensino.

Gráfico 7. Defasagem ano/série escolar dos 8 participantes em 2004 e 2014

O gráfico 7 aponta que em 2004 apenas um aluno tinha defasagem e referia-se a 2 anos. Em 2014 6 alunos tinham defasagem que variava de 1 a 3 anos.

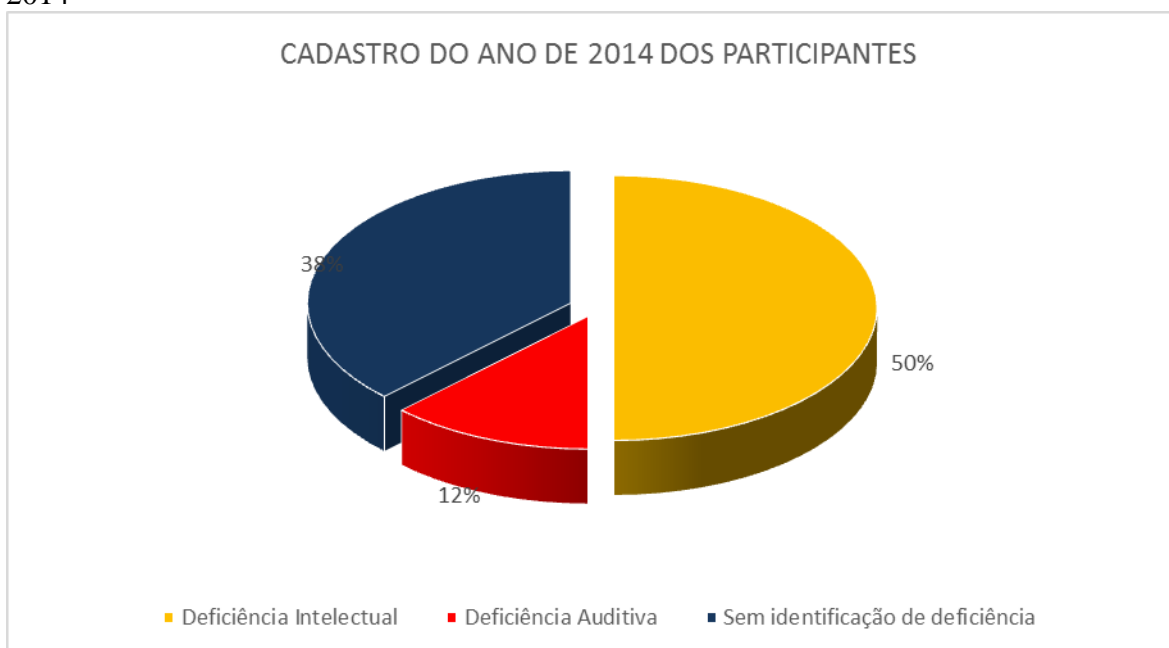
O gráfico 8 mostra a identificação ou não de deficiência dos 55 alunos

Gráfico 8. Identificação das deficiências dos 55 alunos, conforme o cadastro de 2014

O gráfico 8 mostra que dos 55 alunos, 15 deles tinham identificação de deficiência, sendo 2 com deficiência auditiva, 1 com baixa visão e 12 com deficiência intelectual, conforme constava no cadastro do GDAE do ano de 2014. A outra parcela,

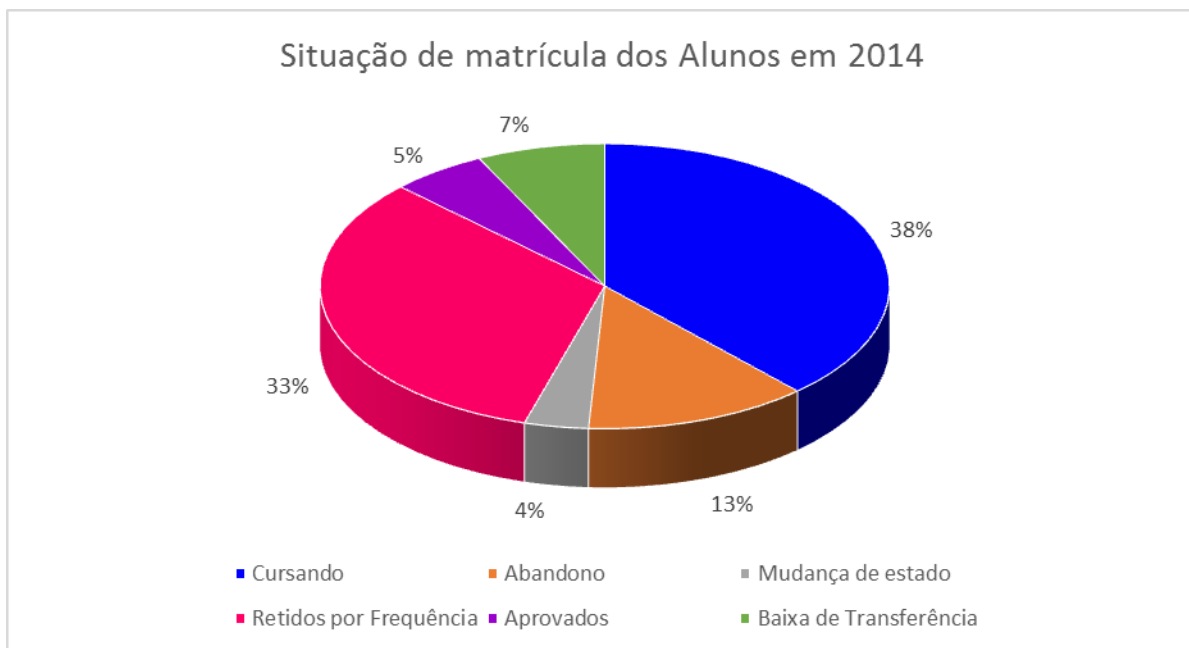
sendo 40 alunos, não tinham identificação no cadastro, pois faziam parte dos alunos com NEE, sem especificações de deficiência. Este cadastro tem campo de identificação somente para as deficiências, Transtorno Global do desenvolvimento e Altas Habilidades.

Gráfico 9. Identificação das deficiências dos 8 participantes, conforme o cadastro de 2014



Conforme consta no cadastro de 2014 foram identificados 4 alunos com deficiência intelectual, 1 com deficiência auditiva e 1 com deficiência visual. Os demais não tinham identificação de nenhuma deficiência, portanto sem registro no GDAE.

No gráfico 10 verifica-se a situação de matrícula dos 55 alunos apontando quem continuava estudando e quem havia interrompido o estudo.

Gráfico 10. Situação de matrícula dos 55 alunos no Cadastro de 2014

O Gráfico 10 mostra a situação de matrícula dos alunos 55 alunos em 2014, sendo que dos 55 alunos, 21 estavam cursando a escola, 7 abandonaram, 2 mudaram de estado, 18 tinham sido retidos por frequência, 4 por baixa de transferência e 3 aprovados.

Conforme o cadastro do GDAE sobre os 3 alunos aprovados: 1 concluiu o EF em 2008; 1 o EM em 2012 e, 1 o 2º termo do EF- EJA (anos finais) no ano de 2013, porém até 06/06/14 este último não havia procurado a EJA para dar continuidade a escolarização.

Em relação aos 8 participantes os dados da ficha do cadastro do GDAE mostrou que eles estavam matriculados e estudando no ensino médio, sendo que 4 estavam na 1ª série do EM, 2 na 2ª série e outros 2 na 3ª série.

Verifica-se que, de acordo com o gráfico1, dos 55 alunos, a maior parte deles era do gênero masculino. O gráfico 1 mostra que 36 alunos eram do gênero masculino e 16 do feminino.

Ao analisarmos os dados do gráfico podemos verificar que havia mais alunos do gênero masculino que do feminino, dados semelhantes foram encontrados nos estudos de: Souza e Prieto (2001); Rister (2002) e Ciasca (2003) e Oliveira (2009).

Souza e Prieto (2001) em estudos realizados em uma rede municipal de grande porte também encontraram maior incidência de meninos do que meninas nos serviços

de educação especial, embora comentem a necessidade de outras pesquisas que possam ou não levar a constatar esta inferência, mencionam que:

Descartado o pressuposto de que há maior incidência de deficiência mental entre meninos, uma possível inferência a partir deste dado seria a de que os meninos, mais que as meninas, reagem às normas e regras vigentes no contexto escolar, sendo interpretados os comportamentos não adaptados como problemas do aluno, que se refletem no desempenho escolar. (SOUZA;PRIETO, 2001, p.106).

Rister (2002) também apontou em seu trabalho uma maior incidência de dificuldades do gênero masculino sobre o feminino, porém, sugere maiores investigações em relação a essa temática.

Ciasca (2003) relata que a dificuldade de aprender é muito mais frequente em meninos do que em meninas, na proporção de 6:1. Relata a autora que essa prevalência no gênero masculino partiu de diversas explicações como: a) anatômica – proposta por Galaburda, na década de 1960, sugerindo a existência de menos microgiros no cérebro de homens do que de mulheres observados em estudos *post-mortem*; b) genética - atualmente muito discutida pela participação de alguns genes específicos em distúrbios específicos de aprendizagem, sugerindo que meninos herdavam dos pais a dificuldade em aprender; c) especialização hemisférica - em virtude da maior habilidade demonstrada pelas meninas em provas neuropsicológicas relacionadas à coordenação motora fina e nas provas de ordem verbal, características de aquisição da linguagem, entre outras.

Oliveira (2009) realizou um estudo sobre a aprendizagem da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, do ciclo I do Ensino Fundamental e parte dos dados apontaram que das avaliações realizadas, 31% dos alunos eram do gênero feminino e 69% do gênero masculino, em todos os anos avaliados observou-se uma frequência maior de meninos do que meninas identificados com deficiência intelectual.

Percebe-se há necessidade de mais investigações na área da educação especial para entender o motivo do número de meninos serem maiores nos encaminhamentos a educação especial e nas dificuldades escolares.

Quanto aos 8 participantes o gráfico 2 mostra que 5 eram do gênero feminino e 3 do masculino.

Constata-se que os dados do ano de 2004 invertem em 2014 em relação aos 8 alunos, sendo a maioria dos alunos do gênero feminino. Pode-se inferir que nesse caso as meninas permaneceram na escola um período maior em relação aos meninos.

O gráfico 3 apresenta o ano/ série escolar em que os 55 alunos se encontravam em 2004, sendo que todos eram alunos no ensino fundamental.

Em relação ao gráfico 4 os 8 participantes em 2004 estavam frequentando o seguinte ano/séries: 1 estava no 1º ano do CLI; 5 estavam no 2º ano C I/1ª série, sendo: 3 no 2º ano do CL I e 2 na 1ª série; 1 estava no 3º ano do C I e 1 na 3ª série.

Os dados mostram que os alunos iniciaram a escolaridade no EF junto com seus pares, revelando a escola com um espaço para todos, conforme preconiza a LDB/1996, porém verifica-se mais adiante desta análise que o funil é estreito para eles, pois a grande maioria encerra a escolaridade no EF.

O gráfico 5 mostra que em 2014 os 8 participantes se encontravam matriculados no EM. Esse dado é confortador diante da grande maioria dos 55 alunos que foram interrompendo a escolaridade. Infere-se que dos 8 alunos, 5 deles, com identificação de deficiência, iniciaram e concluíram o EF em uma única rede de ensino municipal, recebendo o SAPE em todo o período do EF. Os outros 3 alunos, com NEE, sem especificações de deficiências, inicialmente estudaram na mesma rede municipal, recebendo o SAPE, mas concluíram o EF em escolas estaduais. Muitos fatores devem ter contribuído para que esses alunos chegassem ao EM, o que não são objetos de estudo nesta pesquisa, mas se eles chegaram, parece que os demais também poderiam ter continuado seus estudos. Há um vácuo no decorrer da escolaridade desses alunos que retratam a história de muitos outros alunos estudantes da rede pública de ensino de todos os estados brasileiros.

O gráfico 6 apresenta a defasagem escolar dos 55 alunos no ano de 2004 e 2014, visando conhecer como estavam se saindo nas diferentes etapas de ensino e mostra que em 2004, 13 alunos tinham defasagem que variava de 1 a 5 anos. Em 2014, 48 alunos tinham defasagem que variava de 1 a 6 anos.

O gráfico 7 mostra a defasagem ano/série escolar 2004 e 2014 dos 8 participantes e mostra que em 2004 apenas um aluno tinha defasagem e referia-se a 2 anos. Em 2014 6 alunos tinham defasagem que variava de 1 a 3 anos.

A Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/1996 organiza a oferta de ensino nas redes estaduais e municipais do Brasil sendo que o aluno deve iniciar no ensino fundamental aos 6 anos de idade e concluir essa etapa de ensino aos 14 anos. Com a

idade de 15 aos 17 anos, o aluno deve estar matriculado no ensino médio (MOREIRA, 2013.)

Quanto a distorção o seu valor é calculado em anos e representa a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para o ano/série que ele está estudando. Considera-se defasagem a situação de distorção ou defasagem idade-ano/série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para o ano/ série é de dois anos ou mais (MOREIRA, 2013).

De acordo com a autora uma das principais consequências da distorção idade-ano/série é o baixo desempenho dos alunos em atraso escolar quando comparados aos alunos regulares. Se estes conseguirem superar os primeiros obstáculos encontrados nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, já que apenas um terço chega ao 5º ano/5ª série desta etapa de ensino com o aprendizado considerado adequado, vai encontrar outro obstáculo no caminho em direção ao ensino médio (MOREIRA, 2013).

Percebe-se que a defasagem idade-ano/série é um problema do ensino de um modo geral e, não apenas dos alunos PAEE.

O estudo referente a distorção idade-ano/série parece ser fundamental para a política educacional das escolas públicas brasileiras, visto que a mesma possui impactos sobre a qualidade do sistema educacional do País.

O gráfico 8 identificação das deficiências dos 55 alunos, conforme o cadastro de 2014, mostra que dos 55 alunos, 15 deles tinham identificação de deficiência, sendo 2 com deficiência auditiva, 1 com baixa visão e 12 com deficiência intelectual.

Dos 55 alunos, 40 deles não tinham identificação de deficiência, portanto, sem registro no referido cadastro, pois este tem campo de registro somente para alunos com deficiência, transtorno global desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação.

O gráfico 8 ainda mostra que a grande maioria desses alunos ficaram na categoria da NEE sem identificação de deficiência e, portanto, a partir de 2011 não mais elegíveis para ter o acompanhamento pela educação especial, acontecendo o mesmo com 3 dos 8 alunos participantes.

Destaca-se que a grande maioria dos alunos identificados com deficiência tinham deficiência intelectual. Verifica-se ainda um grande número de alunos sem identificação de deficiência que foram acompanhados pela educação especial por terem sido identificado com NEE.

O gráfico 9 mostra a identificação das deficiências dos 8 participantes, conforme o cadastro de 2014, sendo que 4 tinham identificação de deficiência intelectual, 1 com deficiência auditiva e 1 com deficiência visual. Os demais não tinham identificação de nenhuma deficiência e sim identificados somente com NEE, portanto sem registro no cadastro do GDAE.

No ano de 2004 a legislação da educação especial referia-se aos alunos PAEE como sendo os alunos com NEE abarcando os alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação e com transtornos específicos de aprendizagem, deixando ainda implícito que outros transtornos também poderiam fazer parte da NEE. Em 2011 esse público é restringido, sendo os alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Quanto a identificação do aluno PAEE é a partir dessa que o aluno tem o direito aos SAPEs. Um ponto de alerta é verificar como cada sistema escolar, municipal e estadual faz a identificação do PAEE.

O gráfico 9 mostra que dos 8 alunos 5 deles tiveram identificação de deficiências, assim receberam o SAPE no EF e, 3 deles ficaram na categoria da NEE sem identificação de deficiências, portanto, a partir de 2011 não mais elegíveis para receber o acompanhamento pela educação especial.

No gráfico 10 verifica-se a situação de matrícula dos 55 alunos apontando quem continuava estudando e quem havia interrompido o estudo. Dos 55 alunos: 21 estavam cursando a escola, 7 abandonaram, 2 mudaram de estado, 18 tinham sido retidos por frequência, 4 por baixa de transferência e três 3 aprovados.

Completando os dados do gráfico 10 ainda é possível mostrar os anos que os 55 alunos continuam a escolaridade ou vão deixando de estudar, conforme dados do Quadro 4. dos 55 alunos: em 2007 3 alunos interromperam a escolaridade, sendo 1 na 4ª série, 1 na 8ª e 1 no 4º termo – EJA (anos finais) do Ensino Fundamental-EF; em 2008, 1 no 9º ano do EF; em 2010, 6 alunos, sendo 1 no 5º ano CLI, 1 no 2º e 1 no 4º termo – EJA (anos finais) do EF, 2 na 1ª série Ensino Médio-EM e 1 no 3º termo – EJA no EM; em 2011, 5 alunos, sendo 1 no 7º ano, 1 na 7ª série, 1 no 9º ano do EF e 2 na 1ª série do EM; em 2012, 6 alunos, sendo 1 no 5º ano, 1 no 2º e 1 no 4º termo – EJA (anos finais) do EF, 2 na 3ª série do EM e 1 no 3º termo – EJA do EM; em 2013, são 13 alunos, 1 na 8ª série, 3 no 2º e 3 no 4º termo – EJA (anos finais) do EF, 5 na 1ª série do EM e 1 no 2º Termo – EJA do EM; em 2014, são 21 alunos, sendo 1 na 8ª série, 1 no 3º, 4 no 4º termo – EJA (anos finais) do EF, 6 na 1ª, 5 na 2ª e 5 na 3ª série do EM.

Em relação aos 8 participantes os dados da ficha do cadastro do GDAE mostrou que eles estavam matriculados no EM, sendo que 4 estavam na 1ª série do EM, 2 na 2ª série e outros 2 na 3ª série, mas desses 8, 2 deles estavam infrequentes. Verifica-se através desses dados que a minoria dos alunos passaram da etapa do EF para o EM.

A análise dos 10 gráficos mostram como e o que foi acontecendo com os alunos e a situação desses nos anos de 2004 e 2014.

6.2 Percurso escolar dos 8 alunos e das categorias de análise

Serão apresentados a seguir os dados referentes ao percurso escolar dos alunos organizado da seguinte forma: quadro do percursos escolar de cada aluno no período de dez anos 2004 a 2014 construídos a partir dos dados do cadastro do GDAE e dos coletados nas entrevistas.

As categorias de análise – fatores que ocorreram em seus percursos escolares foram organizadas da seguinte forma: 1) serviços de apoio pedagógico especializado (SAPEs); 2) professoras de educação especial; 3) dificuldades escolares; 4) relacionamentos com os colegas da escola; 5) cotidiano fora da escola; 6) perspectivas futuras.

Esta ordem foi aparecendo a partir das respostas que sobressaíram da entrevista realizada com os alunos. Após a realização das entrevistas aconteceu a codificação, classificação e categorização desses dados e, em seguida o tratamento e reflexão do mesmo. As entrevistas ofereceram informações pelas quais foi traçado o percurso oferecendo bases para organizar as categorias de análise (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS 1999).

Quadro 5 Percurso escolar da aluna Brenda no período de 2004 a 2014

Aluna	Percurso Escolar – Anos										
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
BRENDA	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Idade	7anos	8 anos	9 anos	10 anos	11anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos
Ano/série	2ºCLI	3ºCLI	1ºCLII	2ºCLII	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1ª série
Etapa	EF ⁴³	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EM ⁴⁴
Rede Ensino	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Estadual
Defasagem	-	-	-	-	1 ano	-	-	-	-	-	1 ano
SAPE⁴⁵	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaboração Própria

Brenda no ano de 2004 com 7 anos de idade foi matriculada no 2º ano CLI na EMEF. Esmeralda, onde estudou até 2013 concluindo o EF com 16 anos. Recebeu o SAPE durante os anos de 2004 a 2010 na própria escola e no período de 2011 a 2013, em um Centro de Atendimento Educacional Especializado Municipal (CAEE). Em 2014 estava matriculada no 1º ano do EM na escola estadual Baobá, sem receber o SAPE.

⁴³ EF= Ensino Fundamental

⁴⁴ EM=Ensino Médio

⁴⁵ SAPE=Serviço de Apoio Pedagógico Especializado

● Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPEs)

Esta categoria mostra as lembranças que a aluna tinha do SAPE, conforme apontam suas falas.

A aluna recebeu o SAPE na EMEF Esmeralda a partir do momento em que houve suspeita de surdez por parte dos profissionais do PEE que a encaminhou para o Centro Integrado de Deficiência Auditiva- CISA para diagnóstico e após confirmação, à atendimentos específicos.

Sim, o todo tempo. A professora vinha me buscar sala, eu passava uns 50 minutos com ela, ai depois eu fazia as atividades e descia pra sala de aula de novo [...] eu lembro que eu fui bastante tempo até o 6º ano. Era no mesmo horário que eu estudava.

A minha médica do CISA falou que eu tinha que usar o aparelho, mas eu não queria usar, ai no começo eu fiquei com bastante vergonha, ai eu tive que me acostumar, mas agora de boa, me ajudou a aprender a ler me ajudou em um monte de coisa.

[...] Eu comecei ir para o CAEE quando eu estava no 7º ano até o 9º ano. No CAEE foi a professora Celi e no ano de 2013 foi a professora Dina. Fui no CAEE por causa de que eu tenho problema de audição.

No CAEE era bom. A professora dava atividade, ela levava a gente na biblioteca, na internet.

O atendimento era em grupo. Era assim, era tipo um grupo, assim, a professora não passava a mesma atividade, o que ela passava pra mim ela não passava para os outros. Ai era tudo diferente.

No CAEE era em grupo também. Eram três pessoas assim da minha idade. Eu ia uma vez na semana [...] tinha dona, todos tinham perda auditiva.

O atendimento me ajudava. Dona nesse tempo ai eu tinha bastante dificuldade, ai as professoras me ajudaram. Mas agora eu acho que eu não estou com bastante dificuldade, agora eu melhorei. [...] O atendimento me ajudou mais foi nesse negócio de texto que me ajudou mais. Foi isso, eu aprendi a entender os textos.

Ao lhe perguntar sobre sua opinião do que foi mais importante na sua vida escolar, respondeu:

O que me ajudou mais na verdade foi o atendimento especial. Porque no atendimento especial pelo menos era em grupo, mas não era aquele barulho que tem na sala de aula, ai a professora Ada, Célia e Dina explicava e dava pra você entender. Na sala de aula era muito barulho não dava pra você entender.

Nessa escola eu não tenho o atendimento da educação especial. [Se referindo à escola de ensino médio]. Seria bom se eu tivesse o atendimento aqui.

● Professoras de Educação Especial

A aluna relatou sobre o relacionamento de ambas – professoras/aluna, como as professoras ensinavam e como ela aprendia, e como era o dia-a-dia com as professoras do SAPE.

Dona o que eu me lembro da professora Ada é que ela era legal, mas ela não era essas professora que quer o bem do aluno, mas explica e abandona. Não, ela explicava até entender. Às vezes eu ficava com vergonha eu não entendia, ai eu demorava para fazer. E ela falava: Brenda se você não entendeu, você pode falar para mim, nem que eu explique 30 vezes, eu explico.

Dona a professora Célia ela era esse tipo de pessoa que quer o bem do aluno dela. Mas também ela era igual a professora Ada.

Enquanto ninguém terminava não liberava para sair da sala. Mas foi muito bom. Eu sinto saudade desses tempos.

Da Dina, eu não gostava da Dina, eu achava ela muito chata. Ai a Célia conversou comigo tudo.

A Célia falava que a gente acha isso da pessoa ai se engana. Mas foi verdade mesmo, ai depois que eu comecei com a professora Dina, ela era muito legal também dona.

Sim dona muito. Serviu-me mais, mais mesmo, foi nesse negócio de leitura. [se referindo ao atendimento da educação especial].

Quanto ao atendimento da educação especial no ensino médio a aluna falou o seguinte:

[...] eu estou fora, não estou indo mais. Aqui não tem, mas quando eu estou na minha casa eu pego um livro e leio, começo ler.

● Dificuldades Escolares

Tinha dificuldade dona. Dona a dificuldade que eu mais lembro é que eu tinha dificuldade pra lê. E esse negócio de matemática, de matemática eu ainda tenho algum tipo de dificuldade, mas agora pra lê eu leio tranquilo.

É dona eu não tenho aquela dificuldade que eu tinha, mas quando a coisa tá difícil pra mim, eu chamo minha irmã, meu cunhado e eles me ajudam.

● Relacionamento com os colegas da escola

Nesta categoria a aluna contou sobre a amizade ou não que fez nas salas de aulas do ensino regular e no SAPE.

Eu chegava à sala de aula [regular] eu não olhava pra cara de ninguém, do jeito que eu chegava eu ficava até na hora de ir embora e não falava com ninguém [...] Ai todo mundo me chamava de metida. Ai os professores foram conversando comigo, conversando, ai foi na hora que eu peguei amizade com todo mundo. Isso foi do 6º ao 9º ano.

Do 1º ao 5º era diferente, eu não tinha muita amizade, eu tinha pouca, mas era de boa.

Ao se referir ao ensino médio respondeu:

Ah, Dona eu pensei que a gente pudesse estudar tudo junto, mas, não, separaram todo mundo. [...] teve uns amigos que ficaram, teve uns que teve que mudar, ai complicou tudo.

Brenda conta que a turma dela toda foi transferida para a mesma escola estadual de ensino médio, mas teve uma surpresa quando percebeu que ela e os amigos do ensino fundamental se misturaram pelas muitas salas de aulas e se separaram.

Eu achei injusto isso ai. Que nem tudo que estudou junto, tá tudo separado.

● Cotidiano fora da escola

Eu fico mais em casa. Eu saio para o centro da cidade, às vezes, com a minha irmã, meu cunhado, mas a minha vida fora da escola é a mesma. Eu tenho responsabilidade, tudo. Eu arrumo a casa às vezes eu vou à internet, vejo se tem alguma coisa no face. Mais eu gosto muito de brincar com eles [se referindo aos sobrinhos] porque ela não deixa eu ler livro. [se referindo a sobrinha de 3 anos] pra ela é mais brincar, brincar, mas quando eu tenho um tempinho eu leio.

Dona o que mais gosto de lê é romance. O livro que eu peguei é Marca de Uma Lágrima. O autor que eu gosto é o Pedro Bandeira

Passeio, às vezes, nós vamos ao shopping, assim, passeio mais com a minha família. Passeio mais com eles.

Dona uma coisa que eu gosto de fazer são duas coisa. Uma é ler e a outra é ficar no computador.

● Perspectivas futuras

Ai dona eu quero, na verdade no meu sonho eu queria ser uma modelo, mas não corri atrás disso, mas eu vou ver ou passar numa faculdade ou correr atrás de emprego, sabe por quê? Tem emprego me chamando, mas primeiro eu vou corre atrás da faculdade.

Ai dona eu tenho vontade de estudar muitas coisas, a matéria que eu gosto mais mesmo é ciências. Eu gosto mais quando os professores falam de célula, essas coisas, parte do corpo.

Dona já me chamaram pra trabalhar no Palomax [se referindo a um supermercado]. Eu já trabalhei na biblioteca da creche [se referindo a creche filantrópica que fica no bairro onde mora]. Já me chamaram pra trabalhar em vários lugares só que ai eles [o cunhado e a irmã] falam que é muito corrido para mim, às vezes não dá tempo de eu ir para escola. Ai eu prefiro mil vezes meu estudo a trabalhar agora. Eu prefiro mil vezes isso. Ai eu prefiro ficar tomando conta dos meus sobrinhos.

Quadro 6 Percurso escolar da aluna Gabriele no período de 2004 a 2014

Aluna	Percurso Escolar – Anos											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
GABRIELE												
Idade	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Ano/série	3º CLI	1º CLII C. Esp. ⁴⁶	1º CLII C. Esp.	2º CLII	3º CLII	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1ª série	2ª série	
Etapa	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EM	EM	
Rede Ensino	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic..	Munic.	Estadual	Estadual	
Defasagem	2 anos	-	1 ano	-	-	-	-	-	-		3 anos	
SAPE	Sim	C. Esp.	C. Esp.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	

Fonte: Elaboração Própria

Gabriele no ano de 2004, com 10 anos de idade foi matriculada no 3º ano do CLI na EMEF. Esmeralda. Em 2005 e 2006 estudou na Classe Especial para deficientes mentais da EMEF. Safira, retornando a EMEF. Esmeralda no ano de 2007 concluindo o 9º ano do EF no ano de 2012 aos 18 anos de idade. Neste período recebeu o SAPEs. Em 2013 e 2014 fez a 1ª e a 2ª série do EM na escola estadual Ipê, sem receber o SAPE.

No cadastro do GDAE A aluna Gabriele iniciou- a escolaridade no estado de São Paulo em 2004, indicando que, provavelmente, veio de outro estado brasileiro, pois o referido cadastro é para o registro de alunos das redes de ensino do estado de São Paulo .

⁴⁶ Classe Especial para deficientes mentais é a denominação utilizada na época.

● Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes)

Esta categoria mostra as lembranças que a aluna tinha do SAPes, conforme apontam suas falas.

A aluna frequentou 2 anos classe especial para deficientes mentais, foi para o ensino regular e recebeu atendimentos da educação especial municipal até concluir o ensino fundamental. Relata que:

[...] eu estudei na classe especial porque minha mãe que me coloco eu lá. Ai fui gostando, gostando. Eu estudava na sala da professora Glória. [...] era mais fácil de eu aprender, aprendi bastante coisa. A professora Glória sempre explicava. Depois de um tempo eu voltei para a EMEF. Esmeralda do meu bairro.

Em relação ao atendimento no ensino regular relatou:

Ah, o que mais eu tenho lembrança é que a professora Ada ensinava muita coisa que me ajudava aprender. Ensinou-me a lê e escreve.

Quanto ao atendimento a aluna conta que:

Era eu e tinha mais crianças. Era umas 3 umas 4 meninas.

Gabriele ainda diz:

[...] era um grupo e era bom. Eu acho que o que me ajudava mais era no atendimento com as professoras Glória e Ada [...] porque elas incentivavam mais. [se referindo as professoras de educação especial]. Quando eu estudei na escola Esmeralda elas me atendiam. Nessa escola que eu estou os professores passam trabalho pra gente fazer. Passa trabalho em grupo de 3 de 4 e um vai ajudando o outro. [se referindo aos professores do ensino regular da escola do ensino médio]. [...] aqui eu não tenho o atendimento como na EMEF. Esmeralda. [se referindo a escola do ensino médio].

. [se referindo a EMEF. Rubi].

● Professoras de Educação Especial

A aluna relatou sobre o relacionamento de ambas – professoras/aluna, como as professoras ensinavam e como ela aprendia, e como era o dia-a-dia com as professoras dos SApEs.

Eu estudava na sala da Glória. Era mais fácil. E também lá tinha aula de educação física, a gente ia e eu gostava. [se referindo a professora da classe especial].

Foi muito bom estudar com a professora Glória

[...] a gente tinha desenho, né? No desenho da laranja que eu fui concorrente e eu ganhei.

Ah, foi muito bom, né? No dia que eu ganhei tinha muita gente.

O prefeito foi e eu tirei fotos, ganhei até um diploma. Esse dia foi muito bom, achei muito legal!

Meu desenho foi escolhido.

Na EMEF. Turquesa tinha a professora Ada. [se referindo a professora do atendimento da educação especial].

Ah, o que mais eu tenho lembrança é que acho que ela ensinava muita coisa.

Ajudava. Explicava algumas coisas. Ela dava as atividades e passava algumas coisas na lousa.

Como era o seu relacionamento com as professoras Glória e Ada?

Era super legal.

Qual a lembrança que você tem das professoras de educação especial Glória e Ada?

Ah, o jeito que elas me ajudavam, bastante, né? Explicavam direitinho. Eu conseguia aprender.

● Dificuldades Escolares

Eu ia com a professora Glória e depois com a Ada [...] acho que é por causa da dificuldade que eu tinha. Não sabia quase nada.

Não tenho dificuldade na escola. [se referindo ao ensino médio]. O mais fácil pra mim é português. Matemática dá para aprender mais. Inglês é um pouco difícil. Filosofia e sociologia são fáceis.

[...]filosofia é bom e sociologia também.

Em filosofia aprendi [...] Contar o que aprendi é difícil de lembrar. Escapou da minha cabeça.

● **Relacionamento com os colegas da escola**

Nesta categoria a aluna conta sobre a amizade ou não que fez nas salas de aulas do ensino regular e no SAPE.

Sim. Eu tinha um grupinho de colegas [...]. Tinha bastante amizade. Era bom e era legal. [se referindo ao atendimento da educação especial].

[...] na classe da professora Glória era super legal eu gostava. [se referindo à classe especial].

Na EMEF. Safira a gente tinha mais amizade, na EMEF Esmeralda também, tinha colegas de perto de casa. Aqui na escola Ipê tenho poucas, umas três quatro meninas. [escola Safira se referindo a escola municipal que frequentou a classe especial; escola Esmeralda se referindo a escola municipal de ensino fundamental onde estudou na sala de aula do ensino regular e recebeu o atendimento da educação especial; e a escola Ipê, atual escola estadual de ensino médio].

● **Cotidiano fora da escola**

Ah, vou ao mercado, no Savegnago, no Extra [...] compro umas coisa que tem pra comprar, verdura, legumes. Vou com a minha mãe, com a colega da minha mãe.

Não, não passeio no cinema, no shopping.

O único lugar que eu vou é só para a igreja.

E lá na igreja você tem grupo de colegas?

Tenho o grupo de jovens, lá eu tenho bastante amizade. É assim tem a sede, a gente vai na sede tem outras igrejas também, em Guarapiranga. Tem outro lugar também que a gente vai, nas outras igrejas para outro lugar a gente vai.

Sou batizada [...] vou à igreja faz 4 anos.

Você só vai ao culto?

É, evangeliza também, né?

De domingo né, tem o culto da mocidade, de domingo ai a gente dá a oportunidade.

É assim vou dar a oportunidade para Josi, pra jovem Josi, cada menina aqui da escola dá oportunidade, o pastor também dá a oportunidade.

Dá a oportunidade e a pessoa faz o quê?

De canta algum hino.

Então vocês estão no grupo de jovens aos domingos e tem o momento da oportunidade?

Isso! Ah, canta no microfone.

Fora da escola o seu grupo de amigos é na igreja?

É na igreja.

- **Perspectivas futuras**

Vou acabar o 3°. Quero arrumar um emprego, fazer um curso.

Quadro 7 Percurso escolar da aluna Jaina no período de 2004 a 2014

Aluna	Percurso Escolar – Anos										
Jaina	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Idade	9 anos	10 anos	11 anos	12anos	13anos	14 anos	15 anos	16 anos	17anos	18anos	19anos
Ano/série	3ª s	4ª s	5ª s	6ºano	7ª s	8ª s	1ª s	2ª s	3ª s	-	3ª
Etapa	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EM	EM	EM	-	3ªs
Rede Ensino	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	-	Est.
Defasagem	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2 anos
SAPE	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: Elaboração Própria

Jaina no ano de 2004, com 9 anos de idade foi transferida para a EMEF. Turquesa permanecendo na mesma até o ano de 2007 e durante esse período recebeu o SAPE. Retornou à Escola Estadual Mogno no ano de 2008, onde concluiu o EF aos 14 anos de idade. De 2010 a 2013, dos 15 aos 18 anos, frequentou a Escola Estadual Cerejeira. Em 2014, com 19 anos, ainda se encontrava matriculada nesta mesma escola no 3ª série do EM, porém, infrequente.

Ressalta-se que o objetivo do Quadro 7 é mostrar o percurso escolar da aluna a partir da identificação das NEE, porém complementando seu percurso a partir dos dados do cadastro do GDAE a aluna iniciou na EI em um CER no ano de 2001, com 6 anos de idade. Nos anos de 2002 e 2003, com 7 e 8 anos, Jaina fez a 1ª e a 2ª série na Escola Estadual Mogno.

● Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes)

Esta categoria mostra as lembranças que a aluna tinha do SAPE, conforme apontam suas falas.

A aluna relata que:

*Fui Até eu melhorar. Uma época, depois eu sai.
O atendimento acontecia no horário da aula [...] era eu e a professora [...] Era bom. A gente se sentia bem tranquila fora daquele tumulto da escola.*

[...] Ai depois eu tive uns probleminhas de saúde, ai eu mudei de escola. Na escola que eu mudei não tinha atendimento. [se referindo à escola estadual de ensino fundamental]. Na escola Cerejeira também não. [se referindo à escola de ensino médio].

O que foi mais importante na minha vida escolar?

*Somando tudo, a escola me ensinou várias lições de vida.
Ah, Acho que em várias situações ali ééé, como eu falei umas horas ai. Se você não presta atenção no professor você não vai saber lidar com as outras coisas na vida e vai ficando e quando você for buscar outra coisa na sua vida não vai dar certo, porque você não prestou atenção no professor. Ali é o primeiro palco, depois lá fora é pra enfrentar a realidade.
Eu não sei nem de onde eu tirei essas palavras, mas a cabeça está fluindo muito bem hoje.*

● Professoras de Educação Especial

A aluna relatou sobre o relacionamento de ambas – professoras/alunas, como as professoras ensinavam e como ela aprendia, e como era o dia-a-dia com as professoras do SAPE.

Elas fizeram um trabalho para me ajudar nesse problema que eu tinha sobre como resolver, explicar as palavras e também dos objetos. Eu tinha dificuldade para me expressar.

Ah, eram elas duas professora que ficavam assim atenciosas, sempre simpáticas, ficava ali em cima para ensinar a matéria. Era isso. Até eu aprender, depois com os outros professores eu

fui pegando um rumo muito bom também. Elas foram importantes.

● Dificuldades Escolares

Assim no começo de amizade, que acabou não dando certo e aí eu fui me perdendo na matéria e ficando com dificuldade. Eu me distraio por causa dessas coisas das amizades.

A aluna não conseguiu responder a pergunta e se limitou a falar da amizade com um colega de escola que gerou sua dificuldade e só se reportou ao ensino médio.

● Relacionamento com os colegas da escola

Nesta categoria a aluna contou sobre a amizade ou não que fez nas salas de aulas do ensino regular e no SAPE.

Relato sobre a EMEF. Turquesa:

Foi muito legal! Eu conheci mais amigos, mas tinha uma turminha que não mexia muito assim, mas tinha só um pouco mexendo assim, de vez em quando. Mas tinha dia que da 4ª série até a 7ª série era irritante os alunos.

Que eu não entendo esse negócio de aluno aprontar, acho que um aprende com o outro, era uma ganguinha.

No atendimento eu ia sozinha. [se referindo ao atendimento da educação especial].

Na escola Mogno [estadual de ensino fundamental] eu tenho assim uma lembrança boa, tinha os amigos da creche, mas também tinha uma parte um pouco também ruim, porque tinha uns alunos também que influenciavam para estar brigando.

Eram amigos da creche que foram junto com você estudar na escola estadual Mogno?

Que foram comigo. Agora como a gente vê as coisas e vai acumulando tudo aquilo ali é porque eu era criança, vai se irritando, já vai se irritando. Minha mãe até me tirou do judô. Aquela época eu fazia esse esporte.

E aí eu parei estava com pouquinho de trauma e aí eu comecei relevar.

Porque era só uma criança, né? Ai eu comecei a relevar.

Por que você acha que você tinha o trauma?

Porque assim, a briga começou desde a creche de alunos mesmo. Tinha algumas pessoinhas que brigavam.

E como era isso pra você?

Nunca foi legal.

A minha mãe me pôs no judô para eu desestressar e para eu conhecer novas culturas.

Minha mãe me tirou por causa das brigas que eu comecei a descontar neles. Porque foi o lado ruim e o lado bom que eu não acabei gostando.

A mãe de Jaina falou:

Na creche a Jaina tinha problema com os colegas, no comportamento, ela brigava. Uma vez quando ela estava na creche eu fui chamada na secretaria da educação e conversei com uma psicóloga. Foi bom.

Eu coloquei a Jaina no judô para relaxar e aprender regras, mas não deu certo porque ela brigava mais.

Ao se referir à escola estadual de ensino médio Jaina relatou:

Eu tinha amizade com os colegas do 1º que foram pro 2º [2º ano do ensino médio] depois separou eu entrei no 2º e mudaram muitas pessoas.

Quem me ajudou foi umas cinco pessoas no 2º [...] a Sirlei, a Jeane que foi no 1º. Eu não estou me lembrando das outras pessoas, mas tinha uns meninos também que me ajudavam.

A lembrança é boa. Da primeira fileira e da outra fileira, tinha uma fileirinha que era boa também, mas da outra parecia que não queria estudar, só queria pela vadiagem. Nossa! [se referindo ao ensino médio].

● **Cotidiano fora da escola**

Bom no geral tem muitas amizades aqui fora e pela internet, o pessoal fala, as pessoas elas olham pra mim de um jeito diferente, fala: a Jaina tem uma expectativa diferente.

Então, eu tenho uns que eu não converso que estão fazendo curso que eu não vejo. Eu falo está fazendo alguma coisa e eu não estou, mas eu vou conseguir chegar lá também e a gente vai chegar no mesmo caminho, tenho certeza.

Primo também que eu converso que moram por aqui e tem muitos amigos por aqui também.

Fora da escola, então, às vezes, eu quero combinar com uns amigos de sair, mas não está mais dando certo, tem um grupo que eu estava estudando que eu conheci. Quem sabe de eu voltar a falar com elas? Ai eu saio bastante.

Bom, eu gosto de ouvir bastante música, que eu adoro cultura oriental essa ichiban. Assisto na TV, começa na parte da manhã e vai até meio dia e meio, virou costume para mim.

Ichiban é um negócio que eu assisto de cultura pop oriental é muito bacana.

Filme, ah, eu também gosto de assistir filme de ação.

● **Perspectivas futuras**

Acho que é mudar para o supletivo, mudar de vez mesmo.

Quando eu estudava a escola parece que tem muitas coisas. Você vê coisas diferentes, gente diferente, dá uma motivação até de ir pra escola no primeiro dia, mas quando você vê alguma coisa atrapalhando, você fala: Humm vai dá alguma coisa errada, mas eu tenho que dar um jeito, eu sempre dei jeito nas coisas, então eu acho que dessa vez eu vou virar alguma coisa dentro da escola um jeito diferente. [se referindo à expectativa de estudar no supletivo].

Como você se sente hoje não frequentando a escola?

Eu acho que era uma rotina para mim também fazia parte, levantava cedo ia. Mas eu acho que não faz diferença levanta cedo, quando eu tenho que fazer alguma coisa a tarde ou depois do almoço e alguma coisinha pra fazer a noite, mas pra mim a rotina a noite para estudar seria uma rotina tranquila. Assim, para mim, pode fazer falta assim no dia a dia da gente. [se referindo a escola].

Esse tempinho não indo para a escola acho que eu fiquei um pouco vazia [...]. Eu sempre pergunto para as pessoas que tentaram me ajudar, mas ninguém consegue entender, mas a opinião da pessoa que tá ligada na parte da escola me entende mais, como você. [se referindo a mim pesquisadora]

Então, você fora da escola, te deu um vazio?

Deu-me um vazio. Que nem as outras pessoas que fazem, que tem seu serviço, mas eu tenho certeza se eu perguntar: Você sente falta da escola? Eu sinto muita falta.

A mãe de Jaina saiu da sala e após um tempo voltou a participar da entrevista e falou:

A Jaina teve depressão, tá fazendo tratamento e está tomando remédio.

Ela quer estudar no supletivo, mas tenho medo porque é à noite e ela é muito ingênua. Lá na escola que ela está também não sei se dá mais certo.

Quadro 8 Percurso escolar do aluno Jó no período de 2004 a 2014

Aluno	Percurso Escolar – Anos										
Jó	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Idade	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos
Ano/série	1ª s	2ª s	2ªs	3º CLI	4º ano	5ºano	6ºano	7º ano	8º ano	9º ano	1ª s
Etapa	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EM
Rede Ensino	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Estadual
Defasagem			1 ano								1 ano
SAPE	Sim	Cl. Esp.	Cl. Esp.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaboração Própria

Jó no ano de 2004, com 7 anos de idade, foi matriculado no 2º ano do CLI na EMEF. Turquesa. Nos anos de 2005 e 2006 frequentou classe especial para deficientes mentais na EMEF. Safira. Retornou à EMEF. Turquesa em 2007, concluindo o EF em 2013, com 16 anos. Durante todo esse período recebeu atendimento dos SAPEs. Em 2014 estava matriculado na Escola Estadual Cerejeira no 1º ano do EM, porém, infrequente.

● Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes)

Esta categoria mostra as lembranças que o aluno tinha do SAPes, conforme apontam suas falas.

O aluno frequentou 2 anos classe especial para deficientes mentais, foi para o ensino regular e recebeu atendimentos da educação especial municipal até concluir o ensino fundamental.

Conforme já apontado anteriormente, a entrevista com esse aluno deu-se em sua residência com a presença de sua mãe que após as respostas de seu filho, complementava o assunto que estava sendo tratado. Em relação à classe especial disse que:

Era chato. Só tinha gente esquisita. Fora da classe especial também era chato.

Tudo que as crianças faziam ele queria fazer também. [relato da mãe sobre Jó na classe especial].

Para mim não foi ruim não, foi bom, ele aprendeu muitas coisas, começou o A-E-I-O-U. A única coisa assim é que ele ficava acompanhando as crianças. Mas eles lá na EMEF. Safira foram ótimos, sim! [a mãe de Jó se referindo à escola onde o filho frequentou a classe especial].

Em relação ao atendimento da educação especial no ensino regular relata que:

Eu ia com a Selma pra conversar. [se referindo à professora de educação especial]. *Ela passava tarefas.*

Lembro da escola [se referindo a EMEF. Turquesa]. *Lá tinha coisa boa. Era muito legal a escola [...] Fiz amizades. Meus colegas eram bagunceiros.*

Para mim foi bom ir no atendimento e na escola.

No atendimento da educação especial era eu com mais dois alunos.

Ao perguntar se teve atendimento da educação especial no ensino médio respondeu que não estava indo à escola, mas que:

[...] eu iria aprender mais, mas eu nem estou indo à escola.

A mãe de Jó complementou:

Ele não quer falar, mas ele ia estudar com a professora Selma porque ele tinha dificuldade. Foi muito bom ele ir à escola e no

atendimento, ajudava ele na classe [se referindo a EMEF. Turquesa].

Ele tinha um horário que ficava na sala e tinha outro horário que ele ficava com a Selma. De manhã ele ficava na sala de aula e ia com a Selma e quando ele foi para a tarde foi a mesma coisa.

A mãe falou:

Depois que ele fez o 9º ano ele não foi mais à escola. Eu tinha conseguindo na escola aqui perto de casa, mas é período integral e o Jó não gostou. Foi apenas dois dias. Nessa escola é o dia inteiro e ai só tem criança avançada, sabe? E eu expliquei para o diretor a situação, né? Que ele não sabe ler, não sabe escrever direito por causa da dificuldade dele, ai ele foi dois dias, ai acho que alguém começou tirar sarro dele e ele não quis ir mais.

Jó interpela a mãe e diz:

Tirar sarro não, é que eu não gostei mesmo. Ai fui lá avisei que ele não queria ir mais. Agora eu estou pensando em fazer a matrícula em outra escola para ele fazer o 1º ano. [Mãe].

Jó diz:

Eu não gostei ai dessa escola ai de cima porque eu não ia fazer amizade. Ali era tudo chato. Ele falou que poderia ser nessa escola. Ai ele conseguiu a vaga aqui, ai eu fui lá expliquei tudo. Ele foi dois dias só e veio embora chorando que não queria ir mais lá. [Mãe].

Jó interpela a mãe e diz:

Chorei de raiva.

Por que deu raiva?

Era tudo chato, não tinha nenhum colega meu lá, da escola Turquesa.

No final da entrevista a pesquisadora falou para a mãe que em seus documentos constava que Jó estava matriculado na escola estadual Cerejeira.

A mãe respondeu demonstrando surpresa:

É? Vai ver que transferiram ele pra lá, mas não fui avisada, nem sabia. O ano que vem vou procurar a escola estadual Ipê e

matricular Jó. Lá estão muitos colegas dele que eram da EMEF. Turquesa.

● Professoras de Educação Especial

O aluno relatou sobre o relacionamento de ambos – professores/aluno.

Era bom! Eu me lembro da professora Glória. [se referindo ao relacionamento com a professora da classe especial].

E como era ir com a professora Selma?

Bom também.

● Dificuldades Escolares

[...] a Selma me ajudou, mas eu não tinha dificuldade [...] ia lá para conversar.

É que ele não quer falar, mas ele tinha dificuldade, por isso ele ia com a professora Selma. [mãe].

O aluno completa:

Sou preguiçoso. Mas eu gostava de história.

Do que você gostava da história?

Ah, dos portugueses.

● Relacionamento com os colegas da escola

Nesta categoria o aluno contou sobre a amizade ou não que fez nas salas de aulas do ensino regular e nos SAPE.

Ao se referir ao relacionamento com os colegas, Jó falou primeiramente dos colegas da classe especial:

*Eu não me dava bem com os meus colegas.
[...] eu tinha amigos fora da sala e na escola.
Me dava bem com os funcionários.*

Em relação à escola do ensino regular se referiu ao atendimento da educação especial e da sala de aula.

*Eu tinha amigos no atendimento com a professora Selma [...] Era bom!
Com a professora Selma eu ia com mais alunos [...] eram três.
Eu e mais dois colegas.*

Eu gostava dos amigos da sala de aula.

Qual a lembrança que você tem desses colegas?

Das amizades. As amizades boas, as ruins não. Nós ficávamos conversando na hora do recreio e quando tinha janela nós jogávamos bola.

Eu tinha amizade com meninos e meninas.

- **Cotidiano fora da escola**

Faço favor pra minha mãe, jogo videogame. Visito a família, assisto esporte, jornal, novela Rebelde.

Saio com a minha mãe.

Só no jogo que não vou com minha mãe. O jogo da ferroviária. O Fernando meu vizinho ele também torce para Ferroviária ai ele me leva na Ferroviária.

- **Perspectivas futuras**

De voltar para escola. [Percebe-se que Jó tem muita vontade de voltar para a escola. Conversando com ele dá à impressão que a escola é um lugar onde ele pode ter amigos].

Quadro 9 Percurso Escolar do aluno Luan no período de 2004 a 2014

Aluno	Percurso Escolar – Anos										
Luan	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Idade	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Ano/série	1ª s	2ª s	3ºCLI	2ºCLII	5º ano	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	1ª série	2ª série
Etapa	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EM	EM
Rede Ensino	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.
Defasagem	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SAPE	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: Elaboração Própria

Luan no ano de 2004 com 7 anos de idade foi matriculado na EMEF. Safira na 1º série do EF, permanecendo até o 5º ano. Neste período ele recebeu o SAPE. Foi para a Escola Estadual Ipê no ano de 2009, frequentando o Ciclo II do EF (5ª a 8ª série) e, a partir de 2013, o EM. No ano de 2014, com 17 anos de idade estava frequentando a 2ª série do EM. Desde que Luan foi para a rede estadual não recebeu mais o SAPE.

Ressalta-se que o objetivo do Quadro 9 é mostrar o percurso escolar do aluno a partir da identificação da NEE, porém complementando seu percurso a partir dos dados do cadastro do GDAE ele iniciou sua escolaridade na EI em um CER no ano de 2002 e frequentou até 2003, com 5 e 6 anos de idade.

● Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes)

Esta categoria mostra as lembranças que o aluno tinha do SAPE, conforme apontam suas falas.

O aluno relatou que:

[...] me ajudou, porque eu não conseguia acompanhar as atividades

da sala, na 1ª série, assim, sempre ficava pra trás, aí com a professora Lucia eu conseguia acompanhar o ritmo da sala, ela me ensinou a acompanhar o ritmo a sala.

Às vezes o atendimento era só eu, assim, ela me atendia sozinho, mas às vezes tinha mais alunos.

Era individual, mas acho que tinha mais pessoas que ela atendia.

A escola me ajudou a ter minha própria opinião e a visão do mundo lá fora. Porque não é um mundo que a gente pensa, é um mundo maior que vai te passar rasteira todos os dias e se você não tiver disposto. Eu aprendi isso com a escola, mas sem o atendimento eu estaria aqui por estar. Eu seria empurrado. Depois que eu sai da EMEF. Safira só estudei na escola sem o atendimento da educação especial.

● Professoras de Educação Especial

O aluno relatou sobre o relacionamento de ambos – professora/aluno, como a professora ensinava e como ele aprendia, e como era o dia-a-dia com o professora do SAPE.

A professora Lucia me ajudou, porque eu tinha dificuldade para ler, aí foi ela que me ensinou a ler e a escrever também. Eu tinha dificuldade, foi ela que me ensinou.

Em geral ajudava em tudo. A professora estava passando a matéria e a Lucia pegava uma parte da matéria da onde eu tinha dificuldade e ela ia comigo me mostrando, onde eu tinha dificuldade. Eu mostrava para ela, ela ia me mostrando, me explicava direito e eu fui aprendendo com ela.

A partir da 3ª série eu comecei a interagir mais com a sala, aí eu consegui seguir a sala, mas mesmo assim elas [se referindo a professora de educação especial e do ensino regular]

perguntavam se tinha alguma dúvida, se eu precisava de alguma coisa.

● Dificuldades Escolares

Eu ia com a professora Lucia [...] no começo não, ai depois eu já sabia o que eu ia fazer lá.

Porque eu era burro. Eu achava eu achava que eu era burro eu achava que eu era excluído da sala.

Ai depois a gente foi conversando e ela ia me explicando que não tinha nada a ver. A princípio eu era até zoadado pelo meus amiguinhos que eu não acompanhava a sala. Ai ela [a professora de educação especial] me explicou tudo direitinho e eu não dava bola para eles.

Depois que ela te explicou, por que você não ligava mais?

Porque eu sabia que ia fazer bem pra mim. Ela falou que eu não devia dá atenção pra que os meus amiguinhos falava.

Tenho dificuldade com a matemática ela sempre me acompanhou. Assim, em princípio eu tinha dúvida em todas as matérias ai com o tempo eu fui tirando ela. A matemática foi a única que eu tenho bloqueio com ela. Às vezes eu travo no exercício eu não consigo fazer, às vezes, eu não entendo a matemática e vou meio devagar.

● Relacionamento com os colegas da escola

Nesta categoria o aluno contou sobre a amizade ou não que fez nas salas de aulas do ensino regular e no SAPE.

Lembranças boas, momentos bons. [...] mas eu achava, eu achava que eu era burro, eu achava que eu era excluído da sala.

Ai depois a gente foi conversando e ela ia me explicando que não tinha nada a ver. A princípio eu era até zoadado pelos meus amiguinhos porque eu não acompanhava a sala, mas eu não ligava. Ela me explicou tudo direitinho e eu não dava bola pra eles. [se referindo a professora de educação especial].

Depois que ela te explicou por que você não ligava?

Porque eu sabia que ia fazer bem pra mim e ela falou que eu não deveria dar atenção pra que os meus amiguinhos falava. [se referindo a professora de educação especial].

Tenho dificuldade na matemática e pergunto para o professor, mas às vezes sou zoado pelos amigos, mas eu também não ligo, se eu tenho dúvida eu pergunto. [se referindo ao ensino médio].

Mas, os colegas zoam?

Zoam e, às vezes, eles até ajudam.

● **Cotidiano fora da escola**

Quando eu estou de folga eu gosto de ir ao cinema.

Passeio sim! Vou ao shopping, às vezes vou comer alguma coisa com a minha mãe, outras vezes vou com meus amigos.

Eu não vou lá para assistir, eu chego lá vejo o que me chama atenção eu vou e assisto. Assistir ao filme e ler a legenda é um pouco difícil, me perco bastante.

● **Perspectivas futuras**

Sou repositor. Estou empregado faz 1 ano.

Essa experiência é boa. Como é o meu primeiro emprego eu vou aprender bastante coisa e vou levar comigo.

Eu saio daqui da escola as 12:15hs, vou para casa, tomo banho, como e vou trabalhar. Vou a pé.

As vezes saio 20:30 hs, as vezes 21:00 hs, ai vou para casa.

Não, não parei para pensar, nem imagino o que vou fazer quando terminar o 3º ano.

Quadro 10 Percurso escolar da aluna Nara no período de 2004 a 2014

Aluno	Percurso Escolar – Anos										
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Nara	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Idade	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Ano/série	1ºCLI	Cl. Esp (EI)	2º CLI	3ºCLI	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9ºano	1ª s
Etapa	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EM
Rede Ensino	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Estad.
Defasagem			1 ano								
SAPE	Sim	Cesp (EI)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaboração Própria

Nara no ano de 2004 foi matriculada na EMEF. Esmeralda no 1º ano do CLI ,com 6 anos de idade. Em 2005 frequentou classe especial na EI, retornando à referida EMEF no ano de 2006, onde permaneceu até o ano de 2013 concluindo o EF, com 16 anos. Durante todo o período do EF foi acompanhada pelo SAPE. Em 2014 estava matriculada na 1ª série do EM. na Escola Estadual Baobá, sem receber o SAPE.

● Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPEs)

Esta categoria mostra as lembranças que a aluna tinha do SAPE, conforme apontam suas falas.

A aluna contou que:

Sim todos os anos até o 9º. [se referindo SAPE no ensino fundamental].

[...] Não era sozinha, tinha mais colegas. [...] E era muito bom. A escola é importante, mas eu aprendi mais no atendimento do que na sala de aula.

Não tenho. [se referindo ao SAPE no ensino médio]. Uma vez uma moça veio conversar comigo, perguntou das minhas dificuldades. Acho que era professora, mas só foi uma vez.

● Professoras de Educação Especial

A aluna relatou sobre o relacionamento de ambas – professora/aluna, como a professora ensinava e como ela aprendia.

O atendimento, ah, era bom! Sentia-me melhor. Na sala eu lembrava o que ela passava. Ela passava quase a mesma coisa da sala [de aula] e ficava mais fácil.

● Dificuldades Escolares

Tinha e tenho dificuldade. Uma é quando o professor dita e eu não consigo acompanhar ele.

Eu não gosto da matemática, é difícil.

● Relacionamento com os colegas da escola

Nesta categoria a aluna contou sobre a amizade ou não que fez nas salas de aulas do ensino regular e no SAPE.

Os colegas da EMEF Esmeralda eles eram legais.

Ah, os alunos da EMEF. Esmeralda vieram para a escola Baobá também . [se referindo a escola de ensino médio]. Eu

tenho amizade com eles do mesmo jeito. E a minha sala me ajuda bastante também, quando eu peço alguma coisa para eles, eles vão lá e me ajudam. A sala inteira é amiga.

Ah, eu achei boa a sala que eu estou. [se referindo a escola estadual Baobá].

● Cotidiano fora da escola

Fico com os amigos, fico em casa com a minha mãe, faço bastante coisa, aí eu saio com a minha mãe, vou ao aniversário, sabe essas coisas? Longe de casa eu não saio, e longe da minha mãe eu não saio.

Acho legal ir à cidade com minha mãe. [se referindo ao centro da cidade].

Gosto de ver roupa, sapato, maquiagem. Eu amo maquiagem.

*Faço curso de informática na escola Microinformatica
Eu gosto de assistir TV, agora tem antena, né? Assistio o desenho do Bob Esponja.*

● Perspectivas futuras

*Quando eu terminar o 3º prefiro fazer faculdade.
Faço curso de informática no Senac a hora que acabar esse depois vou atrás do outro, entendeu?*

Você me falou que uma moça do SENAC foi à escola de ensino médio oferecer outros cursos. Você tem vontade de fazer outro curso?

Lá na escola o Senac ofereceu um curso de eventos, atendimento. Era um monte de cursos, lá. Aí eu coloquei o de eventos.

Quadro 11 Percurso escolar do aluno Roger no período de 2004 a 2014

Aluno	Percurso Escolar – Anos										
Roger	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Idade	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Ano/série	2º CLI	3º CLI	3ª série	2º CLII	4ª s	5ªs	6ªs	6ªs	7ªs	7ª e 8ªs	1ª s
Etapa	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EJA	EM
Rede Ensino	Munic.	Munic.	Est.	Munic.	Est.	Est.	Est.	Est.	Est.	Munic.	Est.
Defasagem	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-
SAPE	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: Elaboração Própria

Roger no ano de 2004, com 7 anos de idade, iniciou no 1º ano do Ciclo I na EMEF. Jade e no ano de 2005, com 8 anos, foi transferido para a EMEF Ágata. Em 2006, com 9 anos, frequentou uma escola estadual, retornando à EMEF Ágata em 2007. A partir do ano de 2008 até final de 2012 estudou em escolas estaduais, mudando de escola por quatro vezes. Em 2013, com 16 anos, concluiu o 9º ano do EF na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2014, com 17 anos, estava na 1ª série do EM na escola estadual Jequitibá. Recebeu o SAPE nos anos de 2004, 2005 e 2007.

Ressalta-se que o objetivo do Quadro 11 é mostrar o percurso escolar do aluno a partir da identificação da NEE, porém complementando seu percurso com os dados do cadastro do GDAE ele iniciou sua escolaridade na EI em um CER no ano de 2002 e frequentou até 2003, com 5 e 6 anos de idade.

● Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes)

Esta categoria mostra as lembranças que o aluno tinha do SAPE, conforme apontam suas falas.

O aluno relatou que:

Olha me ajudou em algumas coisas porque eu não soube valorizar, então o que eu aprendi ali, assim, eu não valorizei, mas tem algumas coisas que me ajudou bastante.

Quando eu prestava atenção ainda [...] porque eu era uma pessoa muito desligada, qualquer coisinha me desligava. Olha me ajudou até mesmo em palavras que eu não sabia escrever, me ajudou na leitura, eu aprendi a juntar algumas palavras. Olha, eu não sabia nada, nada, nada.

Olha creio que a escola me ajudou a treinar bastante o meu psicológico [...] creio assim que foi uma maneira uma estratégia que me ajudou muito, bastante, pelo o conhecimento mais ou menos daquelas aulas que eu tive assim no atendimento onde eu aprendi juntar algumas palavras que puderam assim, eu me desenvolver melhor [...]

O atendimento eu só tive lá nas duas escolas [se referindo as EMEFs. Jade e Ágata].

Nossa!!!! Seria excelente! Eu ter um professor para me ajudar nas minhas dificuldades. [se referindo em ter o atendimento da educação especial no ensino médio].

● Professoras de Educação Especial

O aluno relatou sobre o relacionamento de ambos – professora/aluno

Ela me ajudou, porque eu tinha dificuldade com muitas coisas, né? Então, eu me lembro da ajuda que eu tive [...] foi bem bacana, interessante. Quando eu prestava atenção ainda [...] que eu era uma pessoa muito desligada, qualquer coisinha me desligava.

● Dificuldades Escolares

Nossa! Olha se eu falar que não eu não tenho dificuldade vou estar mentindo, mas eu creio que eu consegui superar bastante coisa. Bastante coisa mesmo.

[...] por naquele tempo por não ter assim a leitura tão apropriada, acho que aquilo me oprimiu um pouco. E o que me fazia ter querer ter uma postura de rebelde. O que me fazia manter confiante em mim mesmo. Onde eu assim com medo de ser confrontado, pelos professores, assim num gesto de, ah, assim se eles me chamassem para ler e eu fazer feio, ou gaguejar muito.

[...] por uma postura que eu mantinha, nuns tempos atrás o pessoal não gostava de me incomodar, entendeu?

Eu intimidava os professores, era um jeito, uma escapatória pra poder evitar esse constrangimento que ia ser pra mim.

● Relacionamento com os colegas da escola

Nesta categoria o aluno contou sobre a amizade ou não que fez nas salas de aulas do ensino regular não falou das amizades no SAPE.

Eu fiz bastante amigos, sim. Só que eu sou uma pessoa muito neutra, sou bem na minha, então é assim, se a pessoa vem conversa comigo eu converso com ela. Agora se eu não tive tanta afinidade assim só cumprimento a pessoa, eu não sou de chegar na pessoa e começar a conversar. Eu gosto de ser assim, eu sou uma pessoa, eu gosto de ter aquilo só meu. Assim, quando eu faço um amigo eu gosto de ver a transparência desse amigo. Eu gosto de conhecer ele e que ele me conheça. Eu não gosto se bagunça, assim, eu sou uma pessoa bem na minha, bem tranquilo.

Na EJA fiz amizade assim, mais ou menos. Olha no começo era bem complicado para mim. Que eu estava dando os primeiros passos na escola, eu tinha assim, como eu falei, eu tinha meio que desandado.

Nossa! Eu aprontei muita coisa, muita coisa. Olha! Eu estava caindo num mundo sem volta, estava virando bem dizer um marginal. Quando você tem Jesus aquele velho homem foi embora, nem eu sei explicar.

Me lembro bastante das amizades boas que fiz na escola estadual que estudei mais tempo [se referindo a uma escola estadual que frequentou no ensino fundamental]. Lá tinha amigos dá hora.

- **Cotidiano fora da escola**

Hoje em dia os compromissos que eu tenho é trabalho, escola e o principal que é a igreja, me sinto bem.

Eu trabalho com gesso, sou gesseiro.

- **Perspectivas futuras.**

Quero prestar concurso público, só que agora Deus colocou em mim uma vontade de fazer faculdade e eu creio que eu vou conseguir. Comecei já fazer uns cursos, então vou tentar me dedicar mais nos cursos, depois que eu terminar vou fazer outros cursos para assim me capacitar, né? Até a prova do ENEM ou alguma coisa assim, tipo assim, e se for da vontade de Deus fazer uma faculdade

Quadro 12 Percurso escolar da aluna Taiana no período de 2004 a 2014

Aluna	Percurso Escolar – Anos										
Taiana	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Idade	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Ano/série	2° CLI	3° CLII	2°CLII	1° CLIII	6° ano	7° ano	8° ano	9° s	1ªs	2ª s	3ªs
Etapa	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EM	EM	EM
Rede Ensino	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Munic.	Est.	Est.	Est
Defasagem	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SAPE	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não

Fonte: Elaboração Própria

Taiana no ano de 2004 foi transferida para a EMEF. Rubi, onde estudou do 2º ao 9º ano do EF, concluindo-o em 2011, com 15 anos de idade, no período de 2004 a 2011 recebeu o SAPE. Em 2014 estava matriculada no 3º ano do EM, concluindo esta etapa de ensino no final de 2014, com 18 anos de idade.

Ressalta-se que o objetivo do Quadro 12 é mostrar o percurso escolar da aluna a partir da identificação da NEE, porém complementando seu percurso com os dados do cadastro do GDAE ela iniciou sua escolaridade na EI em um CER no ano de 2002 e frequentou até 2003, com 6 anos de idade. Em 2003 foi matriculada em uma EMEF no 1º ano do EF.

● Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPEs)

Esta categoria mostra as lembranças que a aluna tinha do SAPE, conforme apontam suas falas.

A aluna comentou que:

O atendimento acontecia na sala dos professores [...] eu fazia atividades junto com a professora, só eu e ela [...] o atendimento me ajudava. Eu melhorava nos estudos [...] porque me ajudava bastante a melhorar na escola.

A escola é importante porque ensina a gente, mas o atendimento me ajudou bastante a aprender.

Só lá na Rubi tinha o atendimento. [se referindo a EMEF. Rubi].

● Professoras de Educação Especial

O aluno relatou sobre a professora.

A professora do atendimento, ah, ela me ajudou bastante. Eu melhorava na nota.

● Dificuldades Escolares

Tenho um pouco de dificuldade, mas na matemática é mais.

Eu consigo ler e escrever. Eu gosto de educação física, mas não gosto das outras matérias. Tem bastante coisa das matérias que é difícil.

● Relacionamento com os colegas da escola

Nesta categoria a aluna contou sobre a amizade ou não que fez nas salas de aulas do ensino regular e no SAPE.

Com a professora de educação especial eu ficava sozinha, não tinha amigos.

Na sala de aula [do ensino regular] da EMEF .Rubi eu tinha amizade com as meninas.

No primeiro dia que eu cheguei na escola Sequoia [se referindo a escola estadual de ensino médio] foi muito estranho. Nos primeiros dias fiquei nervosa, ansiosa[...] eu vinha sozinha de ônibus escolar.

Fiz amizade, nos primeiros dias já fiz amizade. Meus amigos me ajudaram muito.

● Cotidiano fora da escola

Vou à casa da minha prima.

De vez em quando vou ao cinema com a minha mãe e os meus irmãos. Mas ler a legenda do filme é bem difícil. Eu mais assisto.

Tem as amigas da minha prima e eu sou amiga delas.

● Perspectivas futuras

Quero fazer direito. [faculdade]. Tenho também vontade de trabalhar em loja de roupa de mulher.

Conforme apontam os quadros do percurso dos 8 alunos, observamos que 5 estudaram o ensino fundamental completo na rede municipal, sendo que 1 frequentou classe especial na educação infantil (Nara) e 2 classe especial no ensino fundamental (Gabriele e Jó).

Jaina estudou no ensino fundamental da rede municipal, nos anos de 2004 a 2007, Luan de 2004 a 2008 e Roger nos anos de 2004, 2005 e 2007 e em 2013 frequentou a EJA na rede municipal, sendo que após esse período, os 3 alunos frequentaram a rede estadual.

De acordo com os quadros, no período que os 8 alunos estavam matriculados no ensino fundamental da rede municipal, receberam os SApEs, com exceção da EJA. Já no ensino médio até no ano de 2014 não recebiam nenhum dos serviços.

Em relação às categorias de análise dos 8 alunos sendo eles: Brenda, Gabriele, Jaina, Jó, Luana, Nara, Roger e Taiana, iniciamos pela categoria Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPEs). Nesta os alunos foram agrupados por deficiências

e NEE, com a intenção de facilitar a análise. Primeiramente a aluna Brenda, em seguida, Gabriele, J6, Nara e Taiana, finalizando com Luan, Roger e Jaina

Esclarece-se que na apresentação e análise dos dados entende-se atendimento e atendimento da educação especial como sinônimos de SAPEs e SAPE. A legislação usa o termo SAPEs, SAPE, já os alunos usaram em suas falas atendimento e atendimento da educação especial.

Essas categorias de análise retratam suas falas sobre fatores que ocorreram em seus percursos escolares, sendo elas: 1) serviços de apoio pedagógico especializado (SAPEs); 2) professoras de educação especial; 3) dificuldades escolares; 4) relacionamentos com os colegas da escola; 5) cotidiano fora da escola; e 6) perspectivas futuras, conforme apresentados a seguir.

A aluna Brenda possuía perda auditiva leve/moderada foi identificada tardiamente, aos 7 anos de idade pelo PEE e a partir de então, passou a usar o aparelho de amplificação sonora individual A.A.S.I e receber o SAPE.

De acordo (REDONDO, 2000) a surdez precisa ser identificada o mais cedo possível, pois quanto mais o tempo passa aparece às dificuldades de desenvolvimento na área da linguagem, no social, psíquico e cognitivo. O que muitas vezes acontece, é a criança ficar sem o diagnóstico até o momento de ir para a escola, que foi o caso de Brenda.

Ainda de acordo com a autora, os ganhos com o uso do aparelho auditivo não são compreendidos de imediato, pois é necessário um período de aprendizagem e de adequação auditiva que pode desestimular a criança. Nessa situação é preciso o incentivo dos profissionais e familiares.

Brenda contou que ao iniciar no SAPE não sabia nada, pois tinha muita dificuldade. No seu caso o atendimento do SAPE era em grupo e o curioso é sua explicação com detalhes de que a professora de educação especial passava atividades diversificadas a cada um deles, dando a entender que a professora supria a necessidade de cada um dos alunos. A aluna recebeu o SAPE até o 9º ano do ensino fundamental.

Na entrevista Brenda contou que na sala de aula do ensino fundamental o barulho atrapalhava, já no atendimento percebia que não tinha barulho. Na sala de aula do ensino médio sentia dificuldade para entender o que os professores falavam, por causa do ruído e das vozes dos colegas. Ela falou que os professores comentavam que não parecia que ela não escutava.

Ao ouvir Brenda relatar sobre ela na sala de aula do ensino médio, dá a impressão que os professores não conseguiam perceber os prejuízos que a aluna tinha dentro da sala de aula, caso eles não considerassem a sua perda auditiva e ajudassem-na em suas necessidades. Ela falou que para os professores ela ouvia como os outros alunos sem deficiência auditiva.

Os professores do ensino regular precisam saber e colocar em prática estratégias que ajudem o aluno com deficiência auditiva, dentre elas: o aluno pode sentar-se próximo aos professores, estes ao falarem devem olhar para o rosto do aluno, devem verificar se o registro do caderno está organizado e correto, certificar se o aluno está entendendo a matéria explicada, se está compreendendo o que está sendo solicitado nas avaliações, precisa conversar com o aluno como está se sentindo na sala de aula.

Percebe-se que o período que Brenda foi aluna no ensino fundamental havia preocupações e intervenções que a auxiliavam em suas necessidades, o que parece não ter acontecido no ensino médio.

Os alunos Gabriele, Jó, Nara e Taiana tinham identificação de deficiência intelectual que, de acordo com American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) é definida como “[...] uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) como no comportamento adaptativo, abrangendo habilidades sociais, cotidianas e práticas e originando-se antes dos 18 anos”. (AAIDD, 2010).

Em seu relato sobre o SAPE classe especial a aluna Gabriele contou que foi estudar na EMEF. Safira porque sua mãe colocou-a na referida classe. Gabriele não questiona sobre ter ido estudar nesta classe, mas contou com entusiasmo os acontecimentos ocorridos neste período. Ela disse que na classe especial era mais fácil pra aprender. Falou que depois da classe especial foi para a EMEF. Esmeralda que fica no bairro onde ainda mora e teve o atendimento do SAPE. Contou que este acontecia em grupo. Para ela o SAPE ajudava-a mais que a sala de aula do ensino regular.

No ensino médio a aluna se reportou a ajuda dos colegas e não do professor da sala de aula do ensino regular. Afirmou que no ensino médio não tem o SAPE e que o atendimento da educação especial a ajudava bastante.

Em seu relato sobre a classe especial o aluno Jó falou que estudar na classe especial era chato. Na entrevista a mãe de Jó falou que quando ele estudou na classe especial olhava os comportamentos de outras crianças e começava a imita-los. A

mãe falou ainda que apesar de Jó não gostar de ter frequentado a classe especial ela percebia que ele apresentava progressos quanto à aprendizagem escolar.

Nara recebeu os SApEs do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, já no ensino médio até outubro de 2014, estava sem o atendimento. Na entrevista ela contou que uma professora foi conversar com ela a respeito de suas dificuldades, mas foi apenas uma vez. Taiana falou que o atendimento a ajudava nos estudos e a melhorar na escola. Afirmou que só teve o atendimento no ensino fundamental.

Os alunos Gabriele, Jó, Nara e Taiana receberam os SApEs todo o período que frequentaram o ensino fundamental. O que não aconteceu ao chegar no ensino médio.

Ressalta-se que Jó a partir do 1ª série do ensino médio, no ano de 2014, passou a ficar infrequente e segundo dados da escola estadual Cerejeira, não sabiam como localizá-lo, dizendo que o telefone que havia para contato, não tinha comunicação. Porém a pesquisadora pelo cadastro do GDAE encontrou o aluno evadido, embora matriculado e menor de idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) em seu art. 3º § único destaca que os direitos expressos “aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica e ambiente social”, entre outros. (BRASIL, 1990).

Destaca também que os pais ou responsáveis tem obrigação de matricular seus filhos na rede pública de ensino e os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de “reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares”. Porém, não é mencionado o referido procedimento aos alunos do ensino médio. Por outro lado, as reformulações na Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96, torna o ensino médio obrigatório, entretanto, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) permanece inalterado no que concerne as faltas e possível evasão nesta etapa do ensino.

A Lei Estadual nº 13.068 de 10 de Junho de 2008, preconiza em seu artigo 1º que as escolas da rede pública estadual ficam obrigadas a comunicar, por escrito, a ocorrência de excesso de faltas dos alunos regularmente matriculados no ensino fundamental e médio:

- I – aos pais;
- II – ao Conselho Tutelar;

III – à Vara da Infância e da Juventude;

§ 1º - A comunicação a que se refere o “caput” tem caráter preventivo, a fim de que não seja ultrapassado o limite permitido de 25% (vinte e cinco por cento) das ausências.

§ 2º - A comunicação deverá ser feita quando for atingido o limite de 20% (vinte por cento) das faltas. (SÃO PAULO (São Paulo), 2008).

Jó tinha o direito de estudar com seus pares no ensino regular e receber SAPE no ensino médio, no entanto, estava regularmente matriculado, mas infrequente. Percebeu-se, portanto, que a mãe tentou que Jó ficasse na escola, porém sem sucesso. Os dados mostraram que a escola não comunicou a mãe que Jó havia sido transferido para uma escola de período parcial. E a escola onde Jó foi transferido também não procurou pelo aluno.

No caso de Luan e Roger de acordo com os dados apresentados possuíam NEE sem identificação de deficiência, eles faziam parte do grupo dos transtornos funcionais específicos . Esses transtornos são: “dislexia, disortográfica, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros”.

Ciasca (2003) expõe que os termos para definir aprendizagem envolvem aspectos diversos, conforme os autores que a estudam, deste modo os termos utilizados para as dificuldades de aprendizagem também variam, podendo encontrar na literatura transtorno ou distúrbio de aprendizagem, transtorno ou distúrbio específico de aprendizagem.

De acordo com Ciasca, Capellini, Toneletto, (2003, p. 55) distúrbios específicos de aprendizagem são “aqueles relacionados às capacidades escolares de crianças que tenham iniciado a aprendizagem formal da leitura, escrita e do raciocínio lógico-matemático”, tais transtornos estão relacionados a uma falha no processo dessas atividades e são a dislexia, disgrafia, disortografia e a discalculia.

Para Ciasca (2004) Transtorno de Atenção com Hiperatividade (TDAH) não é sinônimo de transtorno específico de aprendizagem, pois o TDAH apresenta outros problemas específicos, tais como dificuldades de relacionamento e problemas de comportamento, entre outros.

Constata-se que os transtornos funcionais específicos referendados nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) são os mesmos distúrbios e transtorno relatados pelas autoras, porém com outra nomenclatura.

As referidas Diretrizes estabelecem denominações mais amplas para indicar os alunos com NEE como àqueles que apresentam algum tipo de dificuldade de

aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares. Entendidas como as não vinculadas a uma causa orgânica específica; a as relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, dificuldades de comunicações e sinalização; os com altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2001)

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o público-alvo da Educação Especial é:

[...] alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento as necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008).

Conforme apresentado os alunos com transtornos funcionais específicos por um determinado tempo pôde ter acompanhamento da educação especial.

Luan estudou até o 5º ano do ensino fundamental em uma única EMEF e recebeu o atendimento do SAPE. Percebeu-se em sua fala a importância desse atendimento em sua vida escolar. Em 2014 já fazia seis anos que Luan estava estudando sem o serviço, mas lembrava-se com detalhes sobre a contribuição da educação especial no seu processo de escolarização.

O aluno Roger falou que recebeu o SAPE somente nas duas escolas de ‘ ensino fundamental e que o ajudou no desenvolvimento da leitura. Ele não recebeu o SAPE na EJA nem no ensino médio, mas ao lhe perguntar o que achava se tivesse o atendimento considerou excelente.

Jaina contou que as professoras do SAPE faziam um trabalho que a ajudava explicar as palavras e a se expressar melhor. Em seu relato o que mais sobressaiu foi a dificuldade de seu comportamento em relação aos amigos, desde a creche até o ensino médio, sempre tumultuados. Em alguns momentos se lembrou de que teve e ainda tem muita depressão. Destaca-se que Jaina tentava concluir o ensino médio há três anos, mas todos esses anos frequentava e interrompia a escola, não concluindo essa etapa de ensino até 2014.

Cruviel (2003) em seu estudo verificou a relação entre sintomas depressivos e rendimento escolar e constatou a importância dos professores e da família no reconhecimento e identificação precoce de sintomas depressivos facilitando o caminho

adequado, bem como para a necessidade da criação de novos programas de intervenção visando não somente a estratégias cognitivas, mas também as afetivas ou de apoio.

Destaca-se que as referidas legislações até 2010 consideravam alunos com o perfil de Luan, Roger e Jaina, com NEE e, portanto, elegíveis para os SApEs.

A partir de 2011 com o decreto nº 7.611 os alunos com transtornos funcionais específicos não fizeram mais parte da educação especial. Outro perfil de aluno não mais acompanhado pela educação especial são aqueles com dificuldades no comportamento e no relacionamento com outras pessoas e com prejuízos na aprendizagem escolar. Nestes casos a escola deve oferecer formas de recuperação aos alunos com menor rendimento escolar, mas que não seja através da educação especial.

O “§ 1º Para fins deste decreto, considera público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtorno globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2011).

Em relação à categoria professoras de educação especial os alunos relataram sobre o relacionamento de ambos, professor/aluno e aluno/professor; o que elas ensinavam e o que eles aprendiam com elas e como era o dia-a-dia com essa professora.

Se reportando a formação e função do professor de educação especial o Inciso III do art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) descreve a formação dos professores de educação especial e sua função, conforme a seguir:

[...] aqueles que desenvolvem competências para identificar as NEE, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum e atuar nos processos de aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas. Esses devem comprovar formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma das áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, para atualização nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 1996; 2001).

A Resolução da Secretaria do Estado de São Paulo nº 11/2008 que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual define a formação do professor de educação especial e a sua função, conforme abaixo:

Art. 12 - Os docentes, para atuarem nos SApEs, deverão ter formação na área da necessidade educacional especial, observada a prioridade conferida ao docente habilitado.

Art. 13- Caberá ao professor de Educação Especial, além do atendimento prestado ao aluno:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- II - elaborar plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente na unidade e/ou na região, atendidas as novas diretrizes da Educação Especial;
- III- integrar os conselhos de classes/ciclos/séries/termos e participar das HTPCs e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;
- IV- orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns;
- V - oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns;
- VI - fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade. (SÃO PAULO (Estado), 2008).

Quanto à formação do professor de educação especial percebe-se que as duas legislações são semelhantes, porém a federal trata da formação sem restringi-la a formação específica para trabalhar com uma ou outra deficiência. Já a legislação estadual deixa a entender que o profissional precisa ter formação em educação especial, mas a prioridade de escolha para atendimento aos alunos é aceito por meio de sua habilitação. Caso a escola tenha alunos com surdez, a prioridade será para o professor que tem em sua formação essa habilitação e assim sucessivamente.

O relato sobre essas professoras retrataram um pouco sobre suas formações profissionais e suas atuações nos SApEs.

Os 8 alunos entrevistados lembraram-se de fatos positivos e incentivadores em relação a essas professoras. Com exceção da aluna Brenda que no primeiro contato com uma das professoras a achou chata, mas depois com a colaboração da professora anterior, percebeu que não era bem assim. Eles relatam frases como: *elas explicavam até entende; queriam o bem do aluno dela; ela era muito legal; ensinava muita coisa e dava atividades; explicava direitinho; atenciosas, ficava ali em cima para ensinar a matéria; era bom; ela que me ensinou a ler e escrever. Eu errava e quantas vezes eu errava ela voltava; na sala eu lembrava o que ela passava; eu melhorava nas notas.*

Destaca-se que as professoras trabalhavam questões voltadas a necessidade que o aluno tinham naquele momento. Percebeu-se que na maioria das vezes a preocupação das professoras era buscar formas de alfabetizá-los e os ajudarem a entender as atividades da sala de aula do ensino regular.

Verificou-se também que as professoras identificavam as necessidades educacionais especiais, definiam e implementavam respostas educativas a essas necessidades. (BRASIL, 2002).

Em 2002 a legislação não apontava se era função do professor de educação especial trabalhar questões relacionadas a alfabetização dos alunos. Em 2008 as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, regulamentado pelo decreto nº 6.571 de 2008 apontava que uma das atribuições do professor de educação especial era “identificar, elaborar [...] recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específica dos alunos público-alvo da educação especial”.

Nessas diretrizes não estava claro se o professor de educação especial deveria ou não contribuir na alfabetização desses alunos, mas percebe-se que essas professoras consideraram necessário investir nas questões da alfabetização dos alunos.

Na categoria dificuldades escolares todos os alunos afirmaram que tinham ou tem dificuldades escolares. Com exceção de Jó que na entrevista precisou do olhar de sua mãe que afirmou que o filho tinha dificuldades, sim, pois Jó não tinha se alfabetizado. Percebe-se que após dez anos desses alunos terem sido identificados com NEE e após esses dez anos eles mesmos reconhecerem as suas dificuldades, mostra-se necessário dialogar sobre a importância da identificação dos alunos, mesmo sem um laudo e diagnóstico médico.

Partindo dessas afirmações é relevante considerar nessa categoria o que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) dizia sobre avaliação para identificar as necessidades educacionais desses alunos.

No decorrer do processo educativo, deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões.

[...] a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo ensino aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades. (BRASIL, 2001, p. 34).

Essas diretrizes ainda continuavam tratando sobre a avaliação dizendo que sua realização poderia ser formada no contexto da própria escola, por uma equipe de avaliação. A escola poderá ainda recorrer a uma equipe multiprofissional.

Outro ponto de importância de entendimento no momento de avaliação é que:

A partir dessa avaliação e das observações feitas pela equipe escolar, legitima-se a criação dos serviços de apoio pedagógico especializado para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos [...]. (BRASIL, 2001).

Verifica-se que sem a avaliação esses alunos não teriam tido o direito garantido por lei de receber os SAPEs .

Esses alunos receberam os SAPEs iniciado em 2004, a partir do encaminhamento de seus professor do ensino regular do ensino fundamental. 5 deles até concluírem o ensino fundamental e serem promovidos para o ensino médio; 2 até o ano de 2007 a 1 até o ano de 2008.

Verifica-se através de suas falas que eles percebiam suas dificuldades, tinham identificação de alunos com NEE e a legislação federal e estadual para o período de 2004 a 2014 davam aos sistemas de ensino autorização para identificá-los e atendê-los.

Os dados da categoria dificuldades escolares apontaram como os 8 alunos percebiam as suas dificuldades e nas entre linhas compreendiam que por conta dessas dificuldades receberam os SAPEs. Eles se recordaram de situações ou matéria escolar que ilustram suas dificuldades escolares. Admitiram que tiveram ou tem dificuldades, com exceção de Jó que não as percebiam, apesar de não saber ler nem escrever.

Brenda relatou sobre sua dificuldade na leitura; Gabriele falou que não sabia quase nada, passando a impressão de que tudo era difícil; Jaina relacionou a sua dificuldade com uma amizade que fez no Ensino Médio e que essa amizade acabou não dando certo. A aluna falou que se distraía por causa dessas coisas.

No decorrer da entrevista percebeu-se nas falas de Jaina que se relacionar e interagir com as pessoas é difícil para ela, prejudicando-a não somente a lidar com o conteúdo escolar, como também em seu relacionamento com os colegas e professores.

Luan falou que no início da escolaridade se achava burro e excluído da sala de aula do ensino regular, mas com a ajuda da professora de educação especial foi percebendo que o serviço ia lhe fazer bem. O aluno reconheceu que ainda tem dificuldade com a matemática e as vezes é zoadado pelos colegas de sala de aula. Roger

disse que sua dificuldade levava-o a intimidar os professores e, assim evitava constrangimento para si.

Taiana afirmou que tem dificuldade enfatizando a matemática como mais difícil.

Na categoria relacionamento com os colegas da escola os alunos contaram sobre a amizade ou não que fizeram nas salas de aulas do ensino regular do ensino fundamental, nos SAPEs e nas salas de aulas regulares do ensino médio. Esta categoria é bastante peculiar, pois cada aluno contou experiências de relacionamentos com os colegas da escola em vários momentos das etapas de ensino na modalidade de educação especial.

De acordo com a legislação um dos deveres do estado com a educação aos alunos PAEE é a “garantia de um sistema inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidade”. (BRASIL, 2011)

Esse sistema tem o dever e o compromisso receber em suas escolas todos os alunos sem distinção e disponibilizar situações de convivência entre eles. Deve ainda ser um espaço onde se pratica a igualdade de oportunidade de direitos. Ao relatarem sobre seus relacionamento com os colegas da escola é possível conhecer um pouco como se dá a convivência desses alunos junto aos seus pares.

Autores como Ohl et al (2009); Campo & Duarte (2011) em seus estudos sobre a temática voltada as interações entre os alunos, suas convivências e lembranças em relação as amizades com os colegas da escola apontaram dados semelhantes com relação a fala dos alunos entrevistados nesta categoria.

Ohl et al (2009) verificou que a prevalência dos jovens com deficiência entrevistados tinham lembranças da escola enquanto um espaço socializador. Em seus relatos os alunos “sentem falta dos momentos descontraídos da escola, marcados por bons momentos de lazer, diversão e convivência entre amigos”. (OHL, et al 2009).

Campo & Duarte (2011) na narrativa dos alunos com deficiência em relação as interações sociais nas séries iniciais do ensino fundamental verificou” muitas lembranças que retratavam empatia e ajuda entre os colegas e o aluno com deficiência

Na interação social no ensino médio Campo & Duarte (2011) dizem:

A transição do ensino fundamental para o ensino médio é um marco importante na vida do adolescente, que entre várias mudanças próprias desse período do desenvolvimento terá de lidar, por exemplo, com

uma nova dinâmica de sala de aula e novos colegas de turma. (CAMPO & DUARTE, 2011 p. 174).

Os estudos dos referidos autores apontam o que os alunos têm a falar sobre os seus relacionamentos com os colegas e, em alguns momentos, há semelhanças com os relatos dos alunos aqui apresentados.

Se reportando a Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96 o sistema de ensino tem a obrigação e compromisso receber em suas escolas todos os alunos sem distinção e disponibilizar situações de convivência entre eles. Deve ainda ser um espaço onde se pratica a igualdade de oportunidade de direitos. Ao relatarem sobre seus relacionamento com os colegas da escola é possível conhecer um pouco como se deu a convivência desses alunos junto aos seus pares.

Os relatos dos alunos da presente pesquisa mostram que eles tiveram boas experiências de amizades com os colegas de escola, mas também se lembraram de episódios não agradáveis. Falaram também sobre suas reações ao passarem do ensino fundamental para o ensino médio. Alguns se lembraram de que essa passagem lhes causaram surpresas ao perceberem que os amigos que estudaram com eles no ensino fundamental estavam estudando em outras salas de aula.

Os alunos contaram sobre seus cotidianos fora da escola mostrando preferências e que costumam passear.

Brenda mora com a irmã e cunhado e cuida da casa e dos dois sobrinhos pequenos. Ela ainda encontra tempo para fazer o que mais gosta que é ler e ficar no computador. Falou que quando sai para passear esta sempre acompanhada da irmã e do cunhado.

Gabriele lembrou que vai a supermercados no centro da cidade e está sempre acompanhada da mãe. Ela frequenta assiduamente uma igreja em seu bairro e percebe-se que é lá que tem amigos e se relaciona socialmente.

Jaina relatou sobre os amigos que tem, mas parece que não os encontra para sair. Ela falou que gosta muito da cultura oriental e ouve todos os dias um programa na televisão voltado a música oriental. Falou também que gosta de assistir filmes.

Jó relatou que assiste TV, visita a família e que sai com sua mãe. Falou que às vezes vai ao estádio assistir jogo de futebol acompanhado de um vizinho.

Luan passeia com os amigos e também com sua mãe. Ele falou que gosta de ir ao cinema. Ao ser indagado sobre o entendimento do filme falou que é difícil ler e ver as imagens e o filme. O mesmo foi relatado por Taiana.

Nara passeia, gosta de assistir desenho na televisão. Percebeu-se em sua fala que está sempre com a mãe.

Roger foi objetivo em sua resposta falando que seu compromisso é com o trabalho, escola e principalmente com a igreja que frequenta assiduamente e faz parte do grupo de jovens.

Taiana tem como amiga uma prima e disse que as amigas da prima também são suas. Falou que as vezes vai ao cinema com a mãe e os dois irmãos menores.

Dos 8 alunos, 5 deles falaram que saem e passeiam com pessoas da família, principalmente suas mães.

Os alunos expressaram que possuem compromissos e responsabilidades de pessoas que estão na adolescência e outros já entrando na vida adulta.

Eles também expuseram as suas perspectivas futuras e contaram sobre suas vontades com seriedade, alegria e entusiasmo.

Quatro alunos têm vontade de fazer faculdade, um desses ainda pretende prestar concurso público. Uma pretende arrumar um emprego e fazer curso. Um diz que ainda não pensou o que fará ao terminar o ensino médio. Dois pretendem voltar para a escola.

No que se refere às pessoas com deficiência na entrada do mercado de trabalho Oliveira (2007), Glat (2009), Antunes (2012) em seus estudos apontam que os alunos ao concluírem educação básica busquem um emprego, e/ou deem continuidade a sua escolarização.

[...] porém a transição do “mundo da escola” para o “mundo do trabalho” é um processo complexo, que prescinde de orientação e planejamento. Nesse sentido os programas educativos precisam incluir em sua pauta atividades que envolvam a formação profissional. (ANTUNES, 2012, p.123).

Conforme aponta Antunes (2012) há necessidade de programas que objetive a formação profissional dos alunos com deficiência.

Brenda, Roger, Nara e Taiana, aspiram ingressar na faculdade. Em relação a isso Antunes (2012) diz:

A presença de alunos com deficiência nas Universidades é mais um desafio que está posto para o campo da educação e, para que este processo seja efetivo, é necessário que, além do provimento de recursos materiais, pedagógicos e infraestrutura adequada, ocorra também uma mudança de atitude da sociedade diante da deficiência, reconhecendo as limitações que esta condição impõe ao sujeito, mas buscando ressaltar as suas potencialidade e possibilidades de seguir uma carreira profissional. (ANTUNES, 2012, p. 127).

Para a autora é necessário que a sociedade acredite no potencial das pessoas com deficiência e na possibilidade de terem uma profissão. Outra perspectiva ainda que não a Universidade é a escola “[...] valorizar as áreas de interesse dos alunos com deficiência e organizar programas de formação técnica e profissionalizante que procurem formar e inserir esses sujeitos em atividades com as quais eles se identificam e para as quais eles serão capacitados”. (ANTUNES, 2012, p. 127).

O relato dos 8 alunos denota a importância da inclusão para as suas experiências escolares e extraescolares. Tiveram a oportunidade de interagir, conviver e trocar experiências, tanto nos serviços de apoio pedagógico quanto nas salas do ensino regular.

Para Sasaki (1997, p. 41) inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Para Ferreira (2005, p. 44) a inclusão envolve:

[...] uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor.

Foi dado a esses alunos o acesso de conviverem e aprenderem no ensino regular e na modalidade de educação especial, porém Brenda, Gabriele, Nara e Taiana, matriculadas e frequentando a rede estadual no ensino médio estavam sem receber o SAPE. Já estava matriculado no ensino médio, mas infrequente.

Luan, Roger e Jaina, de acordo com o Decreto nº 7.611/2011 não eram mais alunos PAEE, mas segundo a LDB/96 a escola deveria oferecer formas de recuperação aos alunos com menor rendimento. Jaina há três anos estava tentando concluir o último ano do ensino médio, mas sem sucesso.

Percebe-se que os alunos em alguns momentos escolares caminharam e ainda caminham sozinhos, porém evidencia-se que eles têm sonhos e idealizavam um futuro com o objetivo de continuar os estudos e/ou terem um trabalho.

Em seus relatos ficou revelada a importância do serviço da educação especial no ensino regular e da professora de educação especial. Conforme aponta Rodrigues (2006, p 301-302) a escola inclusiva precisa desenvolver “políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado” e, assim, atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

Verifica-se que os SAPEs também contribuíram para amenizar e ajudar os alunos em suas dificuldades escolares, e nos seus relacionamentos com os colegas da escola. Fora da escola eles eram independentes, tinham vida social e perspectivas de terem profissão, trabalho e continuarem os estudos.

Podemos observar que as legislações se fazem presentes e estão em contínuo avanço, muitos direitos foram conquistados, considerando aqui que mudanças de atitudes ainda são inescusáveis para uma maior efetivação da participação da pessoa/aluno PAEE em seu processo escolar, conforme aqui exposto.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar o percurso escolar de alunos identificados como PAEE do ensino fundamental e médio oriundos da rede municipal e estadual nos anos de 2004 a 2014. E ainda verificar como as políticas públicas de educação especial se efetivaram com esses alunos nas redes de ensino em que estudaram; verificar a situação escolar dos alunos nos anos de 2004 e 2014; descrever e analisar o percurso escolar desses alunos identificando os serviços de apoio pedagógico especializado oferecido a eles nessas duas redes; analisar a visão desses alunos sobre esses serviços em suas vidas escolares, suas relações com os colegas da escola e com as professoras de educação especial; analisar suas perspectivas de futuro e seus cotidianos fora da escola.

Inicialmente fez-se a apresentação e a justificativa da pesquisadora pela escolha do tema, a questão de pesquisa, e um levantamento de pesquisas relacionadas com trajetória escolar, percurso escolar, vida escolar, experiência escolar e história de vida. Essas produções foram importantes, pois mostram o quanto os alunos têm a contribuir ao falarem da educação especial e das etapas e modalidades de ensino que frequentaram.

Em seguida retratamos os aspectos históricos e as políticas públicas de educação especial no que se refere às principais ações e movimentos que demarcaram o processo inclusivo da pessoa/aluno PAEE e a evolução das políticas educacionais no Brasil no que trata das Constituições e Leis de Diretrizes e Bases.

Mostrou-se os marcos históricos pelos quais foram se abrindo caminhos para o processo inclusivo de pessoas com deficiência na escola e na sociedade. Em linhas gerais, foram identificados os períodos históricos nos quais as concepções de atendimentos foram sendo modificados como o da eliminação, segregação, integração e inclusão.

Muitos movimentos nacionais e internacionais aconteceram para que os direitos das pessoas/alunos PAEE fossem conquistados, garantidos e começassem se efetivar na prática.

No Brasil, a Constituição de 1988 referendou pela primeira vez o direito da pessoa com deficiência e estabeleceu dever do Estado ofertar atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1994 a Declaração de Salamanca afirmou que toda a criança tem direito à educação e as pessoas com NEE devem ter acesso às escolas comuns.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases garantiu o compromisso da igualdade de condições para acesso e permanência na escola a todos os alunos.

No período de 2001 a 2015 foram criadas muitas legislações com foco na modalidade de educação especial e no compromisso com seus alunos. Foram abordadas temáticas como as diretrizes nacionais da educação especial na educação básica, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o atendimento educacional especializado, a sala de recursos e sala de recursos multifuncionais, os documentos comprobatórios de alunos público-alvo da educação especial, dentre outros.

Logo após elucidamos sobre as políticas públicas de educação especial da Secretaria da Educação do estado de São Paulo utilizadas pela Diretoria de Ensino e as da Secretaria Municipal da Educação onde o estudo foi desenvolvido.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394/96 a educação abarca processos de formação do ser humano que se produz em vários espaços sociais e na convivência com o outro. A educação escolar acontece através do ensino e está intimamente ligada ao mundo do trabalho e a atividade social.

Na educação escolar está inserida a modalidade de educação especial que perpassa toda a educação básica, modalidades e o ensino superior, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Nesse estudo percebeu-se a educação especial inserida no ensino fundamental e médio e como aconteceu a operacionalização das legislações. Verificou-se que no período de dez anos 2004 a 2014 muitas legislações federais vieram traçar orientações no sentido de operacionalizar as políticas públicas de educação especial, dentre elas a Política Nacional de Educação Especial na Educação Básica (2008), as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009), o Decreto Nº 7611 de 2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

Foi também elaborado o método da pesquisa de cunho qualitativo, caracterizada como estudo de caso. Explicitou-se os procedimentos da pesquisa e posteriormente a apresentação dos dados dos resultados da busca no cadastro do GDAE onde foram localizados os 55 alunos e mostrado um panorama sobre a situação dos mesmos nos anos de 2004 e 2014, apontando onde se situavam os 8 participantes.

A análise dos dados apontou que a prevalência de alunos PAEE era do gênero masculino, conforme ratificado por outros estudos. A situação escolar dos 55 alunos do ano de 2004 e 2014 sofreu mudança no tocante à idade, etapa de ensino que frequentavam e defasagem escolar. Alguns alunos tiveram identificação de deficiência intelectual, auditiva e visual, no cadastro do GDAE e, outros permaneceram com o perfil de alunos com NEE, sem identificação de deficiência, portanto, sem identificação no cadastro.

Dos 55 alunos estudados, 25 não concluíram o ensino fundamental, desses 5 estavam estudando em 2014; 14 concluíram o ensino fundamental, mas não deram continuidade no ensino médio. Até o final de 2014 somente 2 alunos concluíram o ensino médio.

Os alunos interrompem a escolaridade a partir do ano de 2007 até 2013, e em 2014 estavam estudando apenas 21 alunos. O motivo de deixarem a escola, talvez se justifica pelas notas baixas consequência das dificuldades em acompanhar a turma, sem um apoio escolar. Os 8 alunos participantes estavam matriculados no EM.

O percurso escolar dos 8 alunos mostrou um panorama mais completo sobre os 10 anos de escolaridade desses e apontou que no período que estavam matriculados no ensino fundamental da rede municipal, receberam os SAPEs, já no ensino médio até o ano de 2014 não receberam nenhum dos serviços.

Foi possível investigar através das categorias de análise os fatores que ocorreram no percurso escolar dos 8 alunos PAEE e ainda alguns pontos sobre como o aluno foi se construindo com a contribuição da modalidade da educação especial. Retratou-se através de suas falas os SAPEs; as professoras de educação especial; suas dificuldades escolares; seus relacionamentos com os colegas da escola; seu cotidiano fora da escola; e suas perspectivas futuras.

Verificou-se que os alunos tem muito a contar e colaborar para a melhoria da qualidade do ensino oferecido a eles, pois sob suas óticas houve mais pontos positivos do que negativos em relação ao contexto de suas escolarizações. Consideraram que os serviços que tiveram contribuíram em seus percursos escolares e afirmaram a importância do trabalho da professora de educação especial no que diz respeito aos seus processos de aprendizagem de leitura e escrita, no acolhimento e no atendimento às suas necessidades. Em nenhum momento perceberam que a escola do ensino médio poderia lhes oferecer os SAPEs da mesma forma que receberam no ensino fundamental.

Evidenciou-se que a inclusão escolar trouxe benefícios a esses alunos, porém, parece faltar muito para que os seus direitos sejam efetivados em todas as etapas de ensino, conforme constatado neste estudo.

A presente pesquisa se consolidou pela escassez de trabalhos que mostram o percurso escolar de alunos identificados como PAEE do ensino fundamental e médio oriundos da rede municipal e estadual no período de dez anos, bem como a importância de ouvi-los. Trouxe também à tona que a rede de ensino municipal possui sistema próprio seguindo a legislação federal e a rede estadual segue a legislação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, mas em sua essência, se encontram no que diz respeito aos direitos do aluno em receber atendimento especial de acordo com as suas necessidades.

Almejamos que os resultados dessa pesquisa contribuam para aprofundar as reflexões acerca das políticas públicas de educação especial não somente no âmbito acadêmico científico, mas também na atuação dos profissionais que compõe as equipes de educação especial, pois, parece haver necessidade de uma maior comunicação entre as duas redes estudadas.

Para o crescimento profissional e científico da autora, o estudo trouxe contribuições no sentido de compreender melhor as políticas públicas que permeiam a educação especial e suas operacionalizações, acompanhar suas mudanças, bem como aplicá-las na prática para se efetuarem em favor ao aluno PAEE.

Foi valioso ouvi-los, cada um com seu jeito, vontade e esperança. Percebeu-se o quanto eles valorizam e reconhecem a escola com um espaço de conhecimento e socialização.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa pode ser conceituada? In: Osmar Fávero (org.) et al. **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009, p.9-10.

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. et al. **Improving Schools, Developing Inclusion**. Londres: Routledge Falmer, 2006.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (aaidd). **Definition of Intellectual Disability**. Disponível em: <<http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.VEweKvnF-CI>>. Acesso em: 25 set. 2013.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. Construindo a escola inclusiva. 2 ed. Brasília: MEC/ SEESP, v.5, n. 4, 2005a.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Necessidades educacionais especiais dos alunos. Deficiência no contexto escolar**. 2 ed. Brasília: MEC/ SEESP, v.5, n. 2, 2005b.

ALMEIDA, C. S. de. **Análise dos motivos de encaminhamentos de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau**. 1984. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

ANTUNES, K. C. V. **História de Vida de Alunos com Deficiência Intelectual: Percorso Escolar, e a Constituição do Sujeito**. 2012. 154f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, Rio de Janeiro, 2012.

ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: Transformação Social ou Retórica. In: Omote Sadao (org.) **Inclusão Intenção e Realidade**. Marília: Fundepe, 2004 p.37-59.

ARARAQUARA. P. M. Diretrizes Regimentais Básicas para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Secretaria da Educação. Araraquara, 2008.

ARARAQUARA. P. M. Plano Municipal da Educação. Secretaria da Educação. Araraquara, 2004.

ARARAQUARA. P. M. Plano Municipal da Educação. Secretaria da Educação. Araraquara, 2014.

ARARAQUARA. P. M. **Programa de Educação Especial - versão para escolas de Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação. Araraquara, 2004.

ARARAQUARA. P. M. **Proposta pedagógica para a educação especial**. Secretaria de Educação e Cultura. Araraquara, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS [ABNT]. **NBR 6027:** informação e documentação: sumário: apresentação Rio de Janeiro: ABNT, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS [ABNT]. **NBR 6024:** informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS [ABNT]. **NBR 14724:** informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS [ABNT]. **NBR 6023:** informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002a.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS [ABNT]. **NBR 10520:** informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002b.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação especial**, v.II, n.3, 1995. p.07-19.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. SÃO PAULO : Atlas, 1989.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. **Presidência da República:** Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm#art2>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Presidência da República:** Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2000a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13146.htm>. Acesso em: 11 out. 2015.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. 542p.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 11 mai. 2014.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 14 set. 2013.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L4024.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2013.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao/Constituicao/Constitui%C3%A25ao24.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao/Constituicao/Constitui%C3%A24ao91.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao/Constituicao/Constitui%C3%A16ao34.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao/Constituicao/Constitui%C3%A18ao46.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967. **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao/Constituicao/Constitui%C3%A24ao67.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 05 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (1996). **Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Decreto nº 6.571 de 18 de setembro de 2008 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial. Brasília, SEEP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Resolução Nº 4, de 02 de Outubro de 2009**: Resolução CEB/CNE 4/2009. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 out. 2009. Seção 1, p. 17-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. 542p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**, documento Orientador. Brasília: DF, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Ministério da Justiça; Secretaria dos Direitos da Cidadania; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência (CORDE), 1997. **Normas e recomendações internacionais sobre deficiências**. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria Nacional da Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Avanços das Políticas para as Pessoas com Deficiência**. Brasília: **Presidência da República**: SDH, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. 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: **Presidência da República**: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2011. Disponível em: Acesso em: 05 out. 2015.

BRASIL. Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986. Institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências. Diário Oficial da União: **Senado Federal**: Secretaria de Informação Legislativa, Brasília, DF, 1986. Disponível em: Acesso em: 13 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Diário Oficial da União: **Presidência da República**: Congresso Nacional, Brasília, DF, 2004a. Disponível em: Acesso em: 13 out. 2015.

BRASIL. **Presidência da República**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2007c. Disponível em: Acesso em: 05 out. 2015.

BRIDI, F. R. S. **Sobre o processo de identificação e diagnósticos: os alunos com deficiência mental no contexto do AEE**. 2012. 210 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BUBER, M. **Eu e tu**. SÃO PAULO : Centauro, 10 ed. 2012.

BUENO, J. G. S. B. **Educação Especial Brasileira: a integração-segregação do aluno diferente**. SÃO PAULO :EDUSP, 1993.

CAIADO, K. R. M. **Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos**. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

CAIADO, K.R.M. (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

CAMPOS, J. A. P; DUARTE, M. Alunos com Deficiência na escola: interações com os colegas de turma ao longo dos anos escolares. In: CAIADO, K.R.M. (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar. P. 165-184, 2013.

CANEJO, E. A. **Reintegração dos portadores de cegueira adquirida na idade adulta: uma abordagem psicossocial** .1996. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

CARMO, A. A. **Deficiência Física: a sociedade brasileira cria recupera e discrimina**. Secretaria de Desportos-Brasília MEC, 1994.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social :uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de down**. 2007.193 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul , Rio Grande do Sul, 2007.

CARVALHO, E. N. S. Educação Especial Inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. In: **Revista de Educação Especial**. Santa Maria: v. 26, n. 46, p. 261-276. Mai/ago.

2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CIASCA, S. M.; CAPELLINI, S. A.; TONOLETTO, J. M. Distúrbios Específicos de Aprendizagem. In: Ciasca, S.M. (org.). **Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar** SÃO PAULO : Casa do Psicólogo, 2003. p 19-32.

CIASCA, S. M. Distúrbio e Dificuldade de Aprendizagem: Questão de Nomenclatura In: Ciasca, S.M. (org.). **Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar** SÃO PAULO : Casa do Psicólogo, 2003. p 55-66.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 2, 11 de setembro de 2001**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CNB 2/2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40.

CRUVIEL, M. **Depressão infantil, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino fundamental**. 2003. f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 2003.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro, 2002.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In **Inclusão e Educação** (org.) Rodrigues, D. SÃO PAULO : Summus. p. 35-63, 2006.

DUQUE, F.H.O. **Com a palavra os portadores de altas habilidades. Características, gostos e necessidades**.2001.115 f. Dissertação (Mestrado).Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

EURYDICE. EUROPEAN AGENCY FOR DEEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION: **Necessidades educativas especiais na Europa**: 2002. Publicação temática. Disponível em: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-educations-in-europe/sne_europe_pt.pdf/view>. Acesso em: 08 abril 2015.

FERRAZ, M.A.F. **Rompendo Silêncios: Alunos com necessidades educacionais especiais narram histórias de inclusão**. 2008. 100 f .Dissertação (Mestrado).Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Exclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva**. SÃO PAULO : Summus, 2006. 318 p., p. 85-113.

FERREIRA, J. R. **Políticas Públicas e a Universidade: Uma avaliação dos dez anos da Declaração de Salamanca**. In: Omote, S. (Org.) **Inclusão Intenção e Realidade**. Marília: Fundepe, 2004 .p.11-37.

FERREIRA, J. R.; Glat, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In Souza, D.B; Faria, L.C.M (Org.). **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. p. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, E. S. **Trajetória escolar de ex-alunos de classes especiais para deficientes mentais**. 2006. 181 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimento de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Ed.Agir, 2009.

HAAS, C. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: Isso me lembra uma história!** 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013.

JANNUZZI, G. M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Ciências do Esporte**. Campinas, v.25, n.3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI**. SÃO PAULO : Autores Associados, 2004.

JANUZZI, G. M. **A luta do deficiente no Brasil**. SÃO PAULO : Autores Associados, 1985.

KASSAR, M. C. **Deficiência Múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999

LUCKASSON, R. et al. **Mental Retardation: definition, classification, and systems of support**. 9.ed. Washington, DC: **American Association on Mental Retardation**, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. SÃO PAULO : EPU, 1986.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. A.; OMOTE, S (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina, p.13-30, 2003.

MARTINEZ M. Função auditiva e paralisia cerebral. In: Limongi SCO (Org.). **Paralisia Cerebral: Processo terapêutico em linguagem e cognição (Pontos de Vista e Abrangência)**. Pró-fono. 2000. p. 143-66.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial: comum ou especial?** SÃO PAULO : Pioneira, 1989.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. SÃO PAULO :Cortez, 2001.

MAZZOTTA, M.J.S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** SÃO PAULO : EPU, 1993.

MEDEIROS, N R de. **Caracterização dos Alunos do Ensino Fundamental Municipal de Araraquara Encaminhados ao Programa de Educação Especial Identificados com Necessidades Educacionais Especiais.** 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), da Faculdade Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, 2008.

MENDES, E. G. **Estudo descritivo social entre professores e alunos deficientes mentais em situação de ensino.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial), do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos 1987.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos Multifuncionais: É possível um serviço “tamanho único de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.**

MENDES, E. G. **Deficiente mental:** A construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado. Curso de Pós Graduação em psicologia Experimental. Universidade de SÃO PAULO . 1995, 387 p.

MENDES, E.G. A Radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.33, p.387-405, set./dez.2006.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis ; Vozes. 2002.

MIRANDA, M. J. C. **Educação Infantil:** Percepção de Profissionais e Familiares sobre Inclusão, Aprendizagem e Desenvolvimento de Crianças com deficiências em Maringá/Br e em Guadalajara/Ep. 2011.478 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), da faculdade Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, 2011.

MOREIRA, C. **Distorção de idade-série na educação básica.** 2013. Disponível em: <http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>. Acessado em: 27/07/2016.

MOREIRA, M. H. B. **Uma análise do serviço itinerante de apoio pedagógico à inclusão escolar na rede municipal de Araraquara.**2006.221 f Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), da Faculdade Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara. Araraquara, 2006.

NOGUEIRA, M.L.L. **Educação Inclusiva:** uma reflexão a partir da fala de universitários portadores de necessidades especiais. 2002. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

NUNES, L. R. P. et al. **Pesquisa em educação especial na pós graduação.** Rio de janeiro: Editora Sette Letras, 1998.

NUNES, L. R. P., GLAT, R., FERREIRA, J. R. & MENDES, E. G. Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1998.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de Organização Escolar: Desafios na construção de uma escola inclusiva. In: Omote Sadao (org.) **Inclusão Intenção e Realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p.77-112.

OLIVEIRA, A. A. S. **Educação Especial**: a questão das oportunidades educacionais da pessoa com deficiência. 1996.197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1987.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de Organização Escolar: Desafios na construção de uma escola inclusiva. In: Omote Sadao (org.) **Inclusão Intenção e Realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p.77-112.

OLIVEIRA, L.C.P. **Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual**: da educação básica ao ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação).Pontifícia Universidade Católica. Campinas, 2008.

OLIVEIRA, A.A.S. **Um diálogo esquecido**: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

OLIVEIRA, A.A.S. **Aprendizagem de alunos com deficiência intelectual do ciclo I do Ensino Fundamental**: O desempenho em leitura e escrita e a formação do professor. Leitura: Teoria &Prática, v. 30 n° 58, p. 1796-1807, jun. 2012.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: Omote Sadao (org.) **Inclusão Intenção e Realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p.1 – 9.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. SÃO PAULO : EDUSP, 1984.

PRIETO, R. G. **Políticas públicas municipais de atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: indicadores para sua avaliação e dificuldades metodológicas e instrumentais para a pesquisa. FEUSP, 2005.p.1-13.

REDONDO, M. C. F. Deficiência auditiva. Brasília: MEC. **Secretaria de Educação a Distância**, 2000. 64 p.

RIBEIRO, J. C. C. **Significação na escola inclusiva**: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar.2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia), da Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

RISTER, Mara Cleusa Peixoto. **Identificação e descrição de Serviços de Atendimento Educacional Especial e sua Análise na perspectiva da Inclusão**.2002.228 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista , Campus de Marília. Marília, 2002.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: **Inclusão e Educação** (org.) Rodrigues D. SÃO PAULO : Summus. p.2009-318, 2006.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SANTOS, M. P. Perspectivas históricas do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.II, n.3.p.07-19, 1995.

SANTOS, R. A. **Processos de escolarização e Deficiência**: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe Especial para deficientes mentais. 2006. 197 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), da Pontifícia Universidade Católica de SÃO PAULO , 2006.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE Nº 11 de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Secretaria de Estado da Educação**. SÃO PAULO . Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 15 Mar. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE Nº 130 de 06 de agosto de 2002. Dispõe sobre as ações referentes ao programa de inclusão escolar - CAPE. **Secretaria de Estado da Educação**. SÃO PAULO . Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 15 Mar. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE Nº 31 de 24 de março de 2008. Altera o dispositivo da resolução SE nº 11/2008. **Secretaria de Estado da Educação**. SÃO PAULO . Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 15 Mar. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE Nº 32 de 23 de maio de 2007. Dispõe sobre o desenvolvimento das ações do programa de atendimento dos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais.. **Secretaria de Estado da Educação**. SÃO PAULO . Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 15 Mar. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE Nº 72 de 09 de outubro de 2009. Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e dá providências correlatas. **Secretaria de Estado da Educação**. SÃO PAULO . Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 15 Mar. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Lei Nº 13.068 de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade de as escolas da rede pública estadual comunicarem o excesso de faltas de alunos, na forma que especifica. **Casa Civil**. SÃO PAULO , SP. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/132837/lei-11498-03>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE Nº 41 de 14 de maio de 2009. Altera o artigo 2º da Resolução SE nº 33, de 15 de maio de 2009, que disciplina a concessão de transporte para assegurar o acesso dos alunos à escola pública estadual. **Secretaria de Estado da**

Educação. SÃO PAULO . Disponível em:

<<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 15 Mar. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE Nº 61 de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. **Secretaria de Estado da Educação.** SÃO PAULO . Disponível em:

<<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 25 Mar. 2015.

SASSAKI. R. K. **Inclusão-construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI. R.K. Inclusão de pessoas com deficiência em 2002: reflexões para 2003... **Revista Nacional de Reabilitação**, nº 29, nov./dez. 2002, p.4-6.

SILVA, D.A. Retrospectiva da legislação educacional brasileira, contextualizando com a rede de ensino do estado do Sergipe. **Revista Digital-Bueno Aires**, ano 13. n.119 .s/p 2008.

SOUSA, S.M.Z. L.; PRIETO, R. G. Atendimento Educacional aos portadores de deficiência mental na rede municipal de São Paulo: caracterização e análise das SAPNES. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.7, n.1, 2001.

STAINBACK, S & STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEIXEIRA, M.C. Revista da Faculdade de Direito PUC-SP. **O Direito à Educação nas Constituições Brasileiras**, 2008. p. 147-168.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** SÃO PAULO : Athas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo.** 5 ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

UNESCO. **Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos.** Nova Délhi, 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

UNESCO. **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala, 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2014.

UNESCO. **Declaração de Dakar**, 2000. Disponível em: <<http://www.interlegis.gov.br>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien> Acesso em: 07 jun. 2014.

UNESCO. **Declaração universal dos direitos humanos,** 1948. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

VALLE, M.H.F. **Vivências de pessoas com deficiência mental inseridas no mercado de trabalho.**2004.91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do estado do Rio de Janeiro, 2004.

VELTRONE, A. A. **A Inclusão Escolar sob o olhar dos Alunos com Deficiência Mental.** São Carlos 2008. 123f. Tese (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2008.

VELTRONE, A. A. **Inclusão Escolar do Aluno com deficiência Intelectual no Estado de SÃO PAULO : Identificação e Caracterização.** 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

YIN, R. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** trad. Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005 212 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Solicitação de Autorização para a Pesquisa – Prefeitura Municipal/Secretaria da Educação



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

Araraquara, 07 de abril de 2014.

Prezada Senhora,

Venho por meio desta, solicitar de vossa senhoria, autorização para que seja permitida a coleta de dados para realização de pesquisa acadêmica de minha orientanda Nilza Renata de Medeiros intitulada "Vida Escolar de Alunos Acompanhados pela Educação Especial no Ensino Regular" vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, FCL/UNESP/CAr. Segue em anexo o projeto de pesquisa.

Tenho a informar que, uma vez concluído, o estudo estará disponível a todos os interessados e que todos os princípios éticos serão rigidamente observados durante a consecução do estudo garantindo o sigilo dos participantes, com vistas a preservar sua identidade e o uso estritamente acadêmico que será feito dos resultados da mencionada pesquisa.

Certo de poder contar com a atenção de vossa senhoria, renovo os votos de apreço e consideração. Atenciosamente,

Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo

Orientador

Nilza Renata de Medeiros

Orientanda

Ilmas Senhoras

Inês Marini Rodrigues – Coordenadora Executiva de Políticas Educacionais

Cássia Maria Canato – Gerente de Educação Especial

Secretaria Municipal de Educação de Araraquara

APÊNDICE B – Solicitação de Autorização para a Pesquisa – Diretoria de Ensino da Região (Estado)

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

Araraquara, 28 de agosto de 2014.

Prezada senhora,

Venho por meio desta, solicitar autorização para coleta de dados para minha orientanda Nilza Renata de Medeiros, aluna de Doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara.

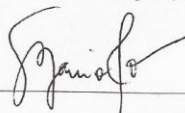
A presente pesquisa tem como meta entrevistar alunos da rede estadual de ensino que foram acompanhados pelo serviço da educação especial quando alunos da rede municipal de ensino de Araraquara, verificando como avaliam o atendimento recebido pela modalidade de educação especial e suas percepções sobre a vida escolar.

Para a realização deste estudo será necessário realizar entrevistas com alunos matriculados em escolas estaduais.

Nesse sentido, entendemos que esse trabalho trará contribuições para a educação inclusiva ao ouvir dos alunos o que eles tem a falar sobre a instituição escola e a modalidade de ensino de educação especial.

De acordo com o exposto, solicitamos a autorização de Vossa Senhoria para iniciarmos a coleta dos dados conforme consta no projeto de pesquisa em anexo.

Despeço-me atentiosamente e colocando-me a inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.



Prof^o Dr. Leandro Osni Zaniolo

Departamento de Psicologia

Programa de Pós Graduação em Educação Escolar

Hma Senhora

Maria José Serra Vicente Zaccaro

Dirigente Regional de Ensino - Araraquara- SP



**Diretoria de Ensino
Região de Araraquara**

Protocolo: 2594/1035/2014

Entrada: 01 SET 2014



APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Identificação:

Nome: _____

Data de nascimento _____ idade: _____

Nome da escola: _____

Ano escolar que frequenta _____

Roteiro:

1. Fale um pouco de quando você entrou na escola, de suas lembranças dos atendimentos da educação especial que recebeu e ainda recebe. Desses atendimentos, quais marcaram sua lembrança?
2. Você sabia por que estava recebendo esses atendimentos? Eles te ajudaram a compreender melhor as tarefas/atividades da sala de aula do ensino regular? No quê?
3. Você se lembra o que estudava quando estava nesse atendimento? No que ele te ajudou? E nos dias de hoje?
4. Você vem recebendo atendimento da educação especial desde o momento em que entrou na escola ou parou e retornou novamente? Quando? Por quê?
5. Em sua opinião, o atendimento da educação especial e a sala de aula do ensino regular te proporcionaram condições de aprender as tarefas/atividades escolares? Por quê?
6. O que representou o atendimento da educação especial para a sua vida escolar? Do que você aprendeu o que mais te marcou?
7. No momento, você tem alguma dificuldade em aprender as matérias escolares? Qual? Por quê? E no passado como era?
8. Como você se sente frequentando o ano escolar que está? Você recebe o atendimento da educação especial?
9. Quais as lembranças de suas professoras do atendimento da educação especial? Como você se relacionava com elas no passado e no presente? O que você aprendeu com elas? Do que aprendeu, o que mais te serviu na escola? E para os dias de hoje?
10. Fale a respeito das amizades que você fez em sala de aula do ensino regular, no atendimento da educação especial e na escola. No momento, quais e como são suas amizades?
11. Como é o seu cotidiano fora da escola? O que você faz quando não está na escola?
12. O que você pretende fazer ao concluir o Ensino Médio?
13. Você tem algum comentário a fazer a respeito das escolas em que frequentou? E dos atendimentos da educação especial que recebeu na Rede Municipal e na Rede Estadual de Ensino, o que tem a dizer?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Prezado(a) Aluno (a)

Nilza Renata de Medeiros, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, nível Doutorado, está desenvolvendo um trabalho de pesquisa que tem por objetivo investigar a situação escolar dos alunos acompanhados pelo serviço da educação especial a partir do ano de 2004, verificando como avaliam o atendimento recebido pela modalidade de educação especial.

Para tanto, solicitamos a sua colaboração para responder a uma entrevista semiestruturada que dará suporte à Tese de Doutorado, em andamento na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Campus de Araraquara, sob a orientação da Professor Doutor Leandro Osni Zaniolo, provisoriamente intitulada: Vida escolar de alunos acompanhados pela educação especial no ensino regular.

Esclarecemos que a pesquisa não acarretará riscos aos participantes, uma vez que se trata de responder a uma entrevista e sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto ocasione qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Caso haja desistência após a coleta dos dados, os mesmos serão descartados e inutilizados.

As informações prestadas durante a realização da pesquisa e seus resultados serão divulgadas na tese e em veículos de disseminação acadêmico-científica. Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam à garantir a confidencialidade dos dados e a total preservação da identidade dos participantes (unidade escolar, professores e alunos) do estudo proposto.

Informamos ainda que o participante não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na mesma.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar: Nilza Renata de Medeiros Telefone: [REDACTED]. Endereço eletrônico: [REDACTED], ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Faculdade de Ciências e Letras

– Campus de Araraquara, Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 - Campus Ville, Telefone:

Endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à sua preciosa colaboração, colocando-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Nilza Renata de Medeiros
Doutoranda

Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo
Orientador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

EU, _____,
confirmo minha colaboração na pesquisa intitulada “*Vida Escolar de Alunos Acompanhados pela Educação Especial no Ensino Regular*”, e afirmo estar de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados para seus devidos fins.

Araraquara, 07 de abril de 2014.

Assinatura do Participante (a)

Assinatura do Responsável
(caso necessário)

ANEXOS

ANEXO A – Autorização para a Pesquisa Prefeitura Municipal/Secretaria da Educação

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA
Secretaria de Educação

07/04/2014 09:42:38 **Gulchê:** 022.842/2014 **Processo:** 000.000/2014
Nome: **PREFEITURA - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO - NILZA RENATA DE MEDEIROS - SE**
Distribuição: Secretaria de Educação
Assunto: AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

Araraquara, 07 de abril de 2014.

Prezada Senhora,

Venho por meio desta, solicitar de vossa senhoria, autorização para que seja permitida a coleta de dados para realização de pesquisa acadêmica de minha orientanda Nilza Renata de Medeiros intitulada "Vida Escolar de Alunos Acompanhados pela Educação Especial no Ensino Regular" vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, FCL/UNESP/CAR. Segue em anexo o projeto de pesquisa.

Tenho a informar que, uma vez concluído, o estudo estará disponível a todos os interessados e que todos os princípios éticos serão rigidamente observados durante a consecução do estudo garantindo o sigilo dos participantes, com vistas a preservar sua identidade e o uso estritamente acadêmico que será feito dos resultados da mencionada pesquisa.

Certo de poder contar com a atenção de vossa senhoria, renovo os votos de apreço e consideração. Atenciosamente,

Prof Dr. Leandro Osni Zaniolo

Orientador

Nilza Renata de Medeiros

Orientanda

Ilmas Senhoras

Inês Marini Rodrigues – Coordenadora Executiva de Políticas Educacionais
Cássia Maria Canato – Gerente de Educação Especial
Secretaria Municipal de Educação de Araraquara

ANEXO B – Autorização para a Pesquisa – Diretoria de Ensino da Região (Estado)

DIRETORIA DE ENSINO DE ARARAQUARA

Encaminha-se a Diretoria de Ensino para manifestação.

Em 02 / 09 / 2014

M. J. S. V. Zaccaro
 Maria José S. V. Zaccaro
 RG. 9.066.963
 Dirigente Regional de Ensino

Parar de Supervisão responsável pela Ed. Especial IDERA.

Ciente,

Araraquara, 08/09/14

S. Abdalla
 RG: 9.827
 Supervisor de Ensino

DIRETORIA DE ENSINO DE ARARAQUARA

Encaminha-se ao Diretor de Ensino para ser dado ciência à interessada e demais autoridades.

Em 08 / 09 / 2014

M. J. S. V. Zaccaro
 Maria José S. V. Zaccaro
 RG. 9.066.963
 Dirigente Regional de Ensino

A pesquisadora quer trabalhar com alunos das escolas estaduais que já eram atendidos por profissionais da rede municipal, enquanto eram alunos ^{municipais} do município. Trata-se de acompanhar a trajetória desses alunos agora que são do sistema estadual, identificando aspectos que eles alunos consideram como positivos e negativos em seu processo de escolarização passando pela Educação Especial.

A supervisão entende que a solicitação deve ser deferida.

A consideração superior

S. Abdalla

S. Abdalla
 RG. 4.258.258
 Supervisora de Ensino

DIRETORIA DE ENSINO DE ARARAQUARA

Deixo a solicitação. Dar ciência à Ed. Especial da IDERA.

Em 05 / 09 / 14

M. J. S. V. Zaccaro
 Maria José S. V. Zaccaro
 RG. 9.066.963
 Dirigente Regional de Ensino