

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

INGRID ANELISE LOPES

Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual  
em escola municipal paulistana

Versão corrigida

São Paulo  
2018

INGRID ANELISE LOPES

Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual  
em escola municipal paulistana

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
educação da Faculdade de Educação da Universidade de  
São Paulo para obtenção do título de Doutora em  
Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais:  
desigualdades e diferenças  
Linha de Pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto

Versão corrigida

SÃO PAULO  
2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

371.9      Lopes, Ingrid Anelise  
L864i      Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana/ Ingrid Anelise Lopes; orientação de Rosângela Gavioli Prieto. São Paulo: s. n., 2018. Versão corrigida. 298 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças. Linha de Pesquisa: Educação Especial) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Direito à aprendizagem. 4. Deficiência intelectual I. Prieto, Rosângela Gavioli, orient.

---

**LOPES, I. A. Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana.** 2018. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Versão corrigida.

Aprovado em: 26/09/2018

Banca Examinadora

- Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto (Orientadora/Presidenta) - FE/USP

- Profa. Dra. Anna Augusta S. de Oliveira - UNESP/Marília

- Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno - PUC/SP

- Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho - FE/USP

- Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa - FE/USP



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Brasil no período de janeiro de 2017 a fevereiro de 2018.

## DEDICATÓRIA

*A todas as pessoas cujo o direito à educação lhes foi ou tem sido negado por dias, semanas, meses, anos ou por toda a vida, fora e/ou dentro da escola.*

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe Olga,  
mulher brilhante que sempre me motivou ao conhecimento,  
presenteou-me com “Nascer Sabendo”,  
me ensinou a ter coragem e fé sempre,  
a chorar e enxugar as lágrimas ou mesmo em lágrimas seguir,  
me impulsionou às conquistas.

À minha tia Maria,  
que me ensinou a ver o mundo em cores,  
apesar das nuvens.

Ao meu (pr)irmão Fabiano Du,  
pela amizade, cumplicidade e  
puxões de orelha, sempre que necessários.

Ao meu companheiro Renan,  
pela caminhada de luta  
com muito amor, coragem, samba e fé.

À minha madrinha Ana Maria,  
por conceder-me concretas condições à vida acadêmica  
desde o pré-vestibular.

À professora Rosângela Prieto,  
pela confiança, preciosas orientações, coerência,  
sabedoria e sensibilidade diante de meus polos.  
oportunidade singular de “escrevivências” em duas mãos,  
motivo principal da redação desta tese em primeira pessoa do plural.

À xará Ingrid Ricomini, à professora Shyrlei Silva e à professora Sandra Zákia,  
pelas direções e acolhidas no processo de transição.  
Sem vocês o fim dessa história já seria.

A todas as colaboradoras da pesquisa, profissionais da Emef Marielle.  
Às professoras, coordenadoras, diretoras, secretárias  
agradeço pelo acolhimento, confiança, carinho e disposição.

Às professoras  
Sandra Zákia, Marília Carvalho, Anna Augusta e ao professor José Geraldo,  
pelas valiosas contribuições na banca de defesa,  
momento precioso de orientação coletiva.

A todas as trabalhadoras e trabalhadores da USP  
Pelas primorosas aulas, valiosos eventos acadêmicos e científicos,  
Pelas refeições equilibradas e saborosas, pelo transporte noite e dia,  
Pela conservação dos livros, dos laboratórios, dos jardins  
Pela limpeza e zeladoria de todos os espaços da universidade,  
Pela assistência prestada com zelo e humanidade,  
Contei com boas experiências no atendimento em todos os setores,  
Muito obrigada!

Ao grupo “Orienta(n)des da Prieto”.  
Com esse, a pós-graduação se tornou momento e espaço de partilha,  
solidariedade, trabalho coletivo e amizade.

A todas as mulheres negras amigas,  
que me ensinaram que a vida não é uma luta. A luta é uma vida!  
Obrigada Line, Nida, Jack, Migh, Kiusam, Sandra Mara, Sheyla, Fer,  
Simone, Janete, Sandra Glória, Meire, Ale, Jaque.  
Para sempre em minha vida vocês estarão presentes.

Ao Instituto Amma Psique e Negritude,  
especialmente à psicóloga Fabiana Villas Boas.  
Fundamental a sua atuação em meu processo de “tornar-me negra”  
e, assim, aceitar-me doutora pela Universidade de São Paulo.

À Fernanda Sousa,  
excelente revisora textual, cujo trabalho indico pela competência,  
responsabilidade, pontualidade e atenção:  
*fernandasilva.esousa@gmail.com*

À Marielle Franco *in memoriam*,  
para que sua luta não seja esquecida jamais.

Eterna gratidão!  
Eu não cheguei até aqui sozinha.  
Sozinha eu jamais chegaria.

*Não digam que fui rebotalho,  
que vivi à margem da vida.  
Digam que eu procurava trabalho,  
mas fui sempre preterida.*

*Carolina Maria de Jesus (1960)*

## RESUMO

LOPES, Ingrid Anelise. Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana. 2018. 298f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Versão corrigida.

Este estudo tem por objetivo analisar e compreender a trajetória escolar de aluno(as) com deficiência intelectual em escola pública, com destaque a registros que evidenciam suas aprendizagens em classe comum ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental. Compreendemos que a trajetória escolar é um construto entremeado por questões históricas e políticas. Desse modo, esse percurso é intrinsecamente marcado pelos registros de evidências das aprendizagens que vão sendo produzidos ao longo da escolarização de cada estudante. Esse conjunto de informações é importante para a análise de todas as dimensões do direito à educação, que compreendemos como ingresso, permanência e conclusão da educação básica com aprendizagens em classe comum. Desde o início do século XXI as políticas educacionais brasileiras têm sido pautadas por princípios da inclusão escolar. Essa orientação afeta, sobretudo, a trajetória escolar do público-alvo da educação especial, impulsionando sua matrícula em classe comum. Contudo, são pontuais e restritas as pesquisas sobre a garantia do direito a aprendizagens focalizando estudantes com deficiência intelectual no ensino comum. Diante dessa lacuna acadêmica, abordamos a problemática com foco em uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, nos pautando na seguinte questão: o direito ao ingresso em classe comum, bem como à permanência e à conclusão da educação básica com aprendizagens está sendo garantido a estudantes com deficiência intelectual? A pesquisa, de abordagem qualitativa, desenvolveu-se por meio de estudo de caso – estudo em profundidade de um fenômeno com ênfase na sua singularidade (LÜDKE; MENGA, 1989). Foram produzidos dados variados, que abrangem indicadores de matrículas e a caracterização do público-alvo da educação especial no período entre 2010 e 2017, com destaque a uma Diretoria Regional de Educação. Para aprofundamento e cruzamento na produção e análise dos dados, valemo-nos também de trabalho de campo em uma escola, que contou com a realização de entrevistas semiestruturadas com coordenadoras pedagógicas e professoras de atendimento educacional especializado. Foram explorados, ainda, documentos escolares – prontuários e boletins. Dos resultados da pesquisa, depreende-se, em relação à trajetória escolar, que estudantes com deficiência intelectual têm iniciado o ensino fundamental em idade recomendada pelas políticas educacionais e, em sua maioria, percorrem essa etapa da educação sem interrupções, assegurada pela organização curricular do município e pela tendência da não reprovação desse alunado na escola. Sobre os registros que evidenciam aprendizagens, identificamos que a adoção de um sistema online pela rede de ensino vem favorecendo o arquivamento de informações da trajetória escolar, em especial das aprendizagens. Esses registros têm demonstrado a tendência de a escola focalizar aspectos do currículo escolar, sobretudo de língua portuguesa e matemática. Contudo, parcos e frágeis, os registros expõem contradições entre os conceitos e as anotações sobre os conhecimentos curriculares acessados pelo(a)s estudantes. Conclui-se, então, que a rede de ensino bem como a escola focalizada, apesar das incongruências, anuncia esforços promissores com vistas a garantia do direito à educação.

**Palavras-chave:** educação especial; inclusão escolar; direito a aprendizagens; deficiência intelectual.

## RESUMEN

LOPES, Ingrid Anelise. **Inclusión y derecho al aprendizaje de alumnos con discapacidad intelectual en escuela municipal paulistana**. 2018. 298f. Tesis (Doctorado) - Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2018. Versión corregida.

Este estudio tiene por objetivo analizar y comprender la trayectoria escolar de alumno con discapacidad intelectual en escuela pública, con destaque a registros que evidencian sus aprendizajes en clase común a lo largo de los años iniciales de la enseñanza fundamental. Comprendemos que la trayectoria escolar es un constructo entremezclado por cuestiones históricas y políticas. De ese modo, ese recorrido es intrínsecamente marcado por los registros de evidencias de los aprendizajes que van siendo producidos a lo largo de la escolarización de cada estudiante. Este conjunto de informaciones es importante para el análisis de todas las dimensiones del derecho a la educación, que comprendemos como ingreso, permanencia y conclusión de la educación básica con aprendizajes en clase común. Desde el inicio del siglo XXI las políticas educativas brasileñas han sido pautadas por principios de la inclusión escolar. Esta orientación afecta, sobre todo, la trayectoria escolar del público objetivo de la educación especial, impulsando su matrícula en clase común. Sin embargo, son puntuales y restringidas las investigaciones sobre la garantía del derecho a aprendizajes enfocando a estudiantes con discapacidad intelectual en la enseñanza común. En el marco de esta laguna académica, abordamos la problemática con foco en una escuela de enseñanza fundamental de la Red Municipal de Enseñanza de São Paulo, pautando en la siguiente cuestión: ¿el derecho al ingreso en clase común, así como a la permanencia ya la conclusión de la educación básica con los aprendizajes está siendo garantizado a los estudiantes con discapacidad intelectual? La investigación, de abordaje cualitativo, se desarrolló por medio de un estudio de caso - estudio en profundidad de un fenómeno con énfasis en su singularidad (LÜDKE, MENGA, 1989). Se han producido datos variados, que abarcan indicadores de matrículas y la caracterización del público objetivo de la educación especial en el período entre 2010 y 2017, con destaque a una Dirección Regional de Educación. Para profundizar y cruzar en la producción y análisis de los datos, también valemos de trabajo de campo en una escuela, que contó con la realización de entrevistas semiestructuradas con coordinadoras pedagógicas y profesoras de atención educativa especializada. Se exploraron, además, documentos escolares - listas y boletines. De los resultados de la investigación, se desprende, en relación a la trayectoria escolar, que estudiantes con discapacidad intelectual han iniciado la enseñanza fundamental en edad recomendada por las políticas educativas y, en su mayoría, recorren esta etapa de la educación sin interrupciones, asegurada por la organización curricular del municipio y por la tendencia de la no reprobación de ese alumnado en la escuela. En cuanto a los registros que evidencian aprendizajes, identificamos que la adopción de un sistema online por la red de enseñanza viene favoreciendo el archivado de informaciones de la trayectoria escolar, en especial de los aprendizajes. Estos registros han mostrado una tendencia a centrarse en los aspectos del plan de estudios de la escuela, especialmente portugués y matemática. Sin embargo, escasos y frágiles, los registros exponen contradicciones entre los conceptos y las anotaciones sobre los conocimientos curriculares que accede a los estudiantes. Se concluye, entonces, que la red de enseñanza, así como la escuela focalizada, a pesar de las incongruencias, anuncia esfuerzos prometedores con miras a garantizar el derecho a la educación.

**Palabras clave:** educación especial; inclusión escolar; derecho a aprendizajes; discapacidad intelectual.

## ABSTRACT

LOPES, Ingrid Anelise. **Inclusion and right to the learning of students with intellectual disabilities in a municipal school in São Paulo**. 2018. 29f. Thesis (Doctorate) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, Brazil, 2018. Corrected version.

This study aims to analyze and understand the school trajectory of pupils with intellectual disabilities in public schools, highlighting the records that show their learning in common class throughout the initial years of elementary school. We understand that the school trajectory is a construct interspersed by historical and political questions. Thus, the evidence records of the learning that are produced throughout the schooling of each student intrinsically mark this path. This set of information is important for the analysis of all dimensions of the right to education, which we understand as entrance, permanence and completion of basic education with common class learning. Since the beginning of the 21st century, Brazilian educational policies have been guided by principles of school inclusion. This orientation greatly affects the educational trajectory of the target group of special education, boosting their enrollment in the common class. However, research on the guarantee of the right to learning focusing on students with intellectual disabilities in the common education is punctual and restricted. Faced with this academic gap, we approach the problem with a focus on a primary school of the Municipal Education Network of São Paulo, addressing the following question: the right to join the common class, as well as the permanence and completion of basic education with learning is being guaranteed to students with intellectual disabilities? The qualitative research was developed through a case study - an in-depth study of a phenomenon with an emphasis on its singularity (LÜDKE; MENGA, 1989). Various data were produced, covering enrollment indicators and characterization of the target audience of special education in the period between 2010 and 2017, with emphasis on a Regional Board of Education. In order to deepen and cross the production and analysis of the data, we also used fieldwork in a school, which included semi-structured interviews with pedagogical coordinators and teachers of specialized educational services. We also explored school documents - school records and bulletins. From the results of the research, it can be seen that, in relation to the school trajectory, students with intellectual disabilities have started elementary education at the age recommended by educational policies and, for the most part, they go through this stage of education without interruptions, municipality and the tendency of non-disapproval of this student in school. Regarding the records that show learning, we have identified that the adoption of an online system by the teaching network has favored the archiving of information about school trajectory, especially learning. These records have demonstrated the tendency of the school to focus on aspects of the school curriculum, especially Portuguese and Mathematics. However, weak and fragile, the records expose contradictions between the concepts and the notes about the curricular knowledge accessed by the students. It is concluded, therefore, that the education network as well as the targeted school, despite the incongruities, announce promising efforts to guarantee the right to education.

**Keywords:** special education; school inclusion; right to learning; intellectual disability.



## LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AAIDD	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i> Associação Americana de deficiência intelectual e desenvolvimento
AAMR	<i>American Association on Mental Retardation.</i> Associação Americana de Retardo Mental (tradução nossa)
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/S	Altas habilidades/superdotação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
art.	Artigo de lei
AVE	Auxiliar de Vida Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses E Dissertações
Cais	Centro de Atenção à Inclusão Social
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCI	Centro de convivência infantil
CDA	Caracterização do desenvolvimento da criança
CEB	Câmara de Educação Básica
Ceci	Centro de educação e cultura indígena
Cefai	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEI-direto	Centro de educação infantil direto
CEI-indireto	Centro de educação infantil indireto
Cemei	Centro municipal de educação infantil
CEU	Centro educacional unificado
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
Cieja	Centro integrado de educação de jovens e adultos
CMCT	Centro municipal de capacitação e treinamento
CNE	Conselho Nacional de Educação
Creche Part.	Creche particular conveniada
DA	Deficiência auditiva
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil
DF	Deficiência física
DI	Deficiência intelectual
Dmult.	Deficiência múltipla
DOU	Diário Oficial da União
DRE	Diretoria Regional de Educação
DV	Deficiência visual
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emebs	Escola municipal de educação bilíngue para surdos
Emeda	Escola municipal de educação de deficientes auditivos
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Emefm	Escola municipal de ensino fundamental e médio
Emei	Escola municipal de educação infantil
EOL	Escola online
Esc. Téc.	Escola técnica
FB	Freguesia do Ó/Brasilândia

Fund-I	Anos iniciais (1º a 5º ano ou 1ª a 4ª série) do ensino fundamental
Fund-II	Anos finais (6º a 9º ano ou 6ª a 8ª série) do ensino fundamental
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
INSS	Instituto Nacional de Seguro Social
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mova	Movimento de alfabetização
NS	Não satisfatório
NT	Nota técnica
ONU	Organização das Nações Unidas
P	Plenamente satisfatório
Paai	Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
Pae	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de educação especial
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPEE	Política Paulistana de Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
Raadi	Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da deficiência intelectual
RME/SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
S	Satisfatório
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i> (Biblioteca Eletrônica Científica Online)
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica
Smads	Secretaria Municipal de Assistência de Desenvolvimento Social
SME/SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
Surdoceg.	Surdocegueira
SRM	Sala de recursos multifuncionais
TDI	Transtorno desintegrativo da infância
TEG	Transporte escolar gratuito
TGD	Transtornos globais do desenvolvimento
U.E.	Unidade educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicef	<i>United Nations Children's Fund</i> . (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
USP	Universidade de São Paulo
§	Parágrafo de lei
Δ%	Diferença percentual (símbolo matemático)
∅	Conjunto vazio (símbolo matemático)

## LISTA DE QUADROS

Quadro 4.1 – Caracterização das colaboradoras da pesquisa .....	90
Quadro 4.2 – Relação de documentos escolares de cada estudante, por finalidade na pesquisa .....	93
Quadro 5.1 – IDHM do município de São Paulo - São Paulo - 2010 .....	99
Quadro 6.1 – Ideb e metas projetadas - Emef Marielle Franco - 2005-2021 .....	166
Quadro 6.2 – Anos escolares e turmas atendidas por turnos - Emef Marielle Franco - 2017	167
Quadro 6.3 – Estudantes com DI por Ciclo e ano escolar - Emef Marielle Franco - 2017.....	173
Quadro 6.4 – Caracterização dos estudantes com DI - Emef Marielle Franco - 2017 .....	175
Quadro 6.5 – Ano escolar e Ciclo quando do encaminhamento para avaliação e da matrícula de estudantes com DI em SRM - Emef Marielle Franco - 2017 .....	180
Quadro 6.6 – Datas e período de espera entre o encaminhamento para avaliação e a matrícula de estudantes com DI em SRM - Emef Marielle Franco - 2017 .....	183
Quadro 6.7 – Motivo do encaminhamento de estudante à SRM e registro de aprendizagem - Emef Marielle Franco - 2017.....	185
Quadro 6.8 – Encaminhamento de estudantes com DI para avaliação em SRM e parecer clínico - Emef Marielle Franco - 2017 .....	188
Quadro 6.9 – Relação de estudantes com DI por tipo de apoio - Emef Marielle Franco - 2017 .....	193
Quadro 6.10 – Distribuição de estudantes com DI por professora de AEE e por grupo - Emef Marielle Franco - 2017 .....	194
Quadro 6.11 – Informações sobre o percurso das crianças com DI na educação infantil por etapa, creche e pré-escola - Emef Marielle - 2017.....	197

Quadro 6.12 – Informações sobre trajetória escolar dos estudantes com DI, no ensino fundamental - Emef Marielle - 2014-2017.....	207
Quadro 6.13 – Informações sobre trajetória escolar dos estudantes com DI, no ensino fundamental - Emef Marielle - 2014-2017.....	210
Quadro 6.14 – Informações sobre os alunos e as alunas com DI focalizado(a)s na análise de registros de evidências das aprendizagens - Emef Marielle Franco – 2017.....	217
Quadro 6.15 – Informações sobre trajetória escolar de E3, E4, E6 e E7, E10 e E11 - Emef Marielle - 2014-2017.....	218
Quadro 6.16 – Estudantes com DI no Ciclo de Alfabetização por turma de classe comum e condição referente ao AEE - Emef Marielle - 2014-2017.....	219
Quadro 6.17 – Relatório pedagógico sobre o percurso de Luiz na pré-escola - 2014.....	244
Quadro 6.18 – Plano de ensino individualizado para Luiz - Emef Marielle Franco - 2017 .....	247

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1 – Percentual da ocorrência da deficiência por categorias segundo o Censo Demográfico e o Censo Escolar - Brasil – 2010.....	75
Gráfico 3.2 – Número de matrículas da educação especial em classes comuns, por categorias da deficiência - Brasil - 2010-2017 .....	76
Gráfico 3.3 – Percentual de pessoas com DI, por sexo e cor ou raça - Brasil - 2010.....	79
Gráfico 3.4 – Percentual da população de dez anos ou mais de idade, ocupada, por tipo de deficiência e as classes de rendimento nominal mensal - Brasil - 2010.....	80
Gráfico 5.1 – Percentual de matrículas da educação básica, por dependência administrativa - Município de São Paulo - 2010-2017.....	106
Gráfico 5.2 – Número de matrículas na educação básica por dependência administrativa (região urbana) - Município de São Paulo - 2010-2017 .....	107
Gráfico 5.3 – Número de matrículas na educação básica, por etapa e dependência administrativa (região urbana) - Município de São Paulo – 2017.....	110
Gráfico 5.4 – Matrículas da educação especial em classe exclusiva, por dependência administrativa - Município de São Paulo - 2010-2017.....	116
Gráfico 5.5 – Matrículas da educação especial em classe comum por dependência administrativa - Município de São Paulo - 2010-2017.....	116
Gráfico 5.6 – Número de matrículas da educação especial em classe comum por etapa e modalidade da educação básica - RME/SP - 2010-2017 .....	119
Gráfico 5.7 – Percentual de matrículas da educação especial em classe comum por categoria do público-alvo da educação especial - RME/SP, município de SP e Brasil - 2017 .....	124
Gráfico 5.8 – Percentual de matrículas da educação especial em classe comum por categoria de deficiência - RME/SP, município de SP e Brasil - 2017 .....	125

Gráfico 5.9 – Percentual de matrículas, em classe comum, do público-alvo da educação especial (exceto alunos com DI) comparado a alunos com DI apenas - RME/SP, município de SP e Brasil - 2017 .....	126
Gráfico 5.10 – Número de matrículas em Saai/SRM - RME/SP - 2010-2017 .....	135
Gráfico 6.1 – Distribuição do número de estudantes com DI por sexo e cor ou raça - Emef Marielle Franco - 2017 .....	176
Gráfico 6.2 – Frequência de cada estudante com DI no 1º ano do Ciclo de Alfabetização - Emef Marielle Franco - 2014-2015 .....	221
Gráfico 6.3 – Sínteses avaliativas finais do 1º ano do Ciclo de Alfabetização atribuídas a cada estudante com DI - Emef Marielle Franco - 2014-2015 .....	221
Gráfico 6.4 – Frequência de cada estudante com DI no 2º ano do Ciclo de Alfabetização - Emef Marielle Franco - 2015-2016 .....	231
Gráfico 6.5 – Sínteses avaliativas finais do 2º ano do Ciclo de Alfabetização atribuídas a cada estudante com DI - Emef Marielle Franco - 2015-2016 .....	231
Gráfico 6.6 – Frequência de cada estudante com DI no 3º ano do Ciclo de Alfabetização - Emef Marielle Franco - 2016-2017 .....	237
Gráfico 6.7 – Sínteses avaliativas finais do 3º ano do Ciclo de Alfabetização atribuídas a cada estudante com DI - Emef Marielle Franco - 2016-2017 .....	237
Gráfico 6.8 – Frequência final de cada estudante com DI por ano do Ciclo de Alfabetização - Emef Marielle Franco - 2014-2017 .....	240
Gráfico 6.9 – Sínteses avaliativas finais atribuídas a cada estudante com DI por ano do Ciclo de Alfabetização - Emef Marielle Franco - 2014-2017 .....	241
Gráfico 6.10 – Percentual de frequência de Luís no 3º ano escolar, por bimestre .....	248
Gráfico 6.11 – Conceitos e sínteses finais atribuídas a Luiz no 3º ano escolar - Emef Marielle Franco - 2017 .....	248

## LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 – Percentual da população com deficiência, por sexo e cor ou raça - Brasil - 2010 .....	78
Tabela 5.1 – Tipo de unidades educacionais, por etapa e modalidade da educação básica - SME/SP e DRE/FB - 2017 .....	112
Tabela 5.2 – Número de matrículas da educação básica e da educação especial em classe comum - RME/SP - 2010/2017 .....	124
Tabela 5.3 – Número e percentual de matrículas de alunos com DI em classe comum, por sexo e cor ou raça - RME/SP – 2017 .....	128
Tabela 5.4 – Número de matrículas de pessoas com DI em classe comum por etapa da educação básica - DRE/FB - 2017 .....	129
Tabela 5.5 – Número e diferença percentual de matrículas da educação básica - Emef Marielle, DRE/FB, RME/SP e Brasil - 2010/2017.....	144
Tabela 5.6 – Número e diferença percentual de matrículas do ensino fundamental e EJA - Emef Marielle, DRE/FB, RME/SP e Brasil - 2010/2017 .....	145
Tabela 5.7 – Número e diferença percentual de matrículas da educação especial em classes comuns de ensino fundamental e de EJA - Emef Marielle, DRE/FB, RME/SP e Brasil - 2010/2017 .....	147
Tabela 5.8 – Número e diferença percentual de matrículas da educação especial em classes comuns (todas as etapas e modalidades da educação básica), em Saai/SRM - Emef Marielle, DRE/FB, RME/SP e Brasil - 2010/2017.....	149
Tabela 5.9 – Número e variação percentual de matrículas da educação especial em classes comuns, por categoria do público-alvo da educação especial - Emef Marielle, DRE/FB, RME/SP e Brasil - 2010/2017 .....	151

Tabela 5.10 – Número de matrículas da educação especial em classes comuns, por categoria de deficiência (exceto TGD e HA/S) - Emef Marielle, DRE/FB, RME/SP e Brasil - 2010/2017 .	153
Tabela 5.11 – Percentual de matrículas do público-alvo da educação especial (exceto DI) e apenas estudantes com DI em classes comuns - Emef Marielle, DRE/FB, RME/SP e Brasil - 2010-2017.....	154
Tabela 5.12 – Número de matrículas de estudantes com DI em classes comuns, por sexo, cor ou raça - Emef Marielle, DRE/FB e RME/SP - 2010/2017.....	155
Tabela 5.13 – Número e variação percentual de matrículas de estudantes com DI em classes comuns, por etapa do ensino fundamental - Emef Marielle, DRE/FB e RME/SP - 2010/2017	158
Tabela 6.1 – Quantidade de servidores por grau de escolaridade e área de atuação - Emef Marielle Franco - 2017 .....	164
Tabela 6.2 – Número de matrículas por nível e modalidade de ensino - Emef Marielle Franco - 2017.....	167
Tabela 6.3 – Número de estudantes matriculados no ensino fundamental por Ciclos - Emef Marielle Franco - 2017 .....	168
Tabela 6.4 – Distribuição do número de matrículas da educação especial em Ciclos por categoria de público-alvo da educação especial - Emef Marielle Franco - 2017 .....	169
Tabela 6.5 – Distribuição do número de matrículas da educação especial por ano escolar - Emef Marielle – 2017.....	170
Tabela 6.6 – Distribuição do número de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial por ciclo e sexo - Emef Marielle Franco - 2017 .....	171



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 5.1 – Região de abrangência das Prefeituras Regionais - Município de São Paulo - 2017.....	102
Ilustração 5.2 – Região de abrangência da DRE/FB na zona norte do município de São Paulo - 2017.....	103
Ilustração 6.1 – Laboratório de informática.....	162
Ilustração 6.2 – Sala de leitura.....	162
Ilustração 6.3 – Quadra de esportes interna .....	162
Ilustração 6.4 – Sanitário adaptado.....	162
Ilustração 6.5 – Sala de aula.....	162
Ilustração 6.6 – Brinquedoteca.....	162
Ilustração 6.7 – Pátio e refeitório .....	163
Ilustração 6.8 – Sala de Jeif .....	163
Ilustração 6.9 – Sala de professores.....	163
Ilustração 6.10 – Sala de professores.....	163
Ilustração 6.11 – Sala de recursos multifuncionais.....	163
Ilustração 6.12 – Sala de recursos multifuncionais.....	163
Ilustração 6.13 – Modelo de boletim escolar de 3º ano do ensino fundamental.....	205

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	24
1 Panorama das pesquisas acadêmicas.....	35
2 O direito à educação na perspectiva da educação inclusiva.....	46
2.1 Interfaces da avaliação das aprendizagens e o direito à educação.....	55
3 Caracterização das pessoas com DI no Brasil.....	68
4 Itinerários da pesquisa.....	84
4.1 O contexto de produção e de análise dos dados.....	87
5 A educação especial na rede municipal de ensino paulistana.....	97
5.1 Breve caracterização do município de São Paulo.....	97
5.2 A política paulistana de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e indicadores de matrícula do seu público-alvo em classes comuns.....	122
5.3 Tendências do atendimento ao público-alvo da educação especial na Emef Marielle.....	143
6 Registros da trajetória escolar de estudantes com DI: estudo na Emef Marielle Franco...	161
6.1 Caracterização da Emef Marielle Franco em 2017.....	161
6.2 Estudantes com DI na Emef Marielle Franco.....	172
6.3 Ingresso e permanência de estudantes com DI na educação básica.....	196
6.3.1 Início do percurso educacional: educação infantil.....	197
6.3.2 O percurso dos estudantes com DI no ensino fundamental.....	203
6.4 Registros de evidências das aprendizagens de alunos com DI no Ciclo de Alfabetização.....	213
6.4.1 Registros de evidências das aprendizagens nas sínteses avaliativas finais.....	220
6.4.2 Registros de evidências das aprendizagens de Luiz ao final do Ciclo de Alfabetização.....	244
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES À GUIA DE CONCLUSÕES.....	254
REFERÊNCIAS.....	265
ANEXOS.....	283
ANEXO A – Cópia da Ficha de Matrícula em classe comum.....	283
ANEXO B – Cópia de Ficha de Registro (matrícula) em SRM (antiga Saai).....	285

ANEXO C – Cópia do roteiro de elaboração do Plano de AEE com instruções.....	288
ANEXO D – Cópia da Ficha de Saúde B .....	289
ANEXO E – Cópia de Histórico Vital da Criança .....	291
ANEXO F – Cópia da Ficha de Encaminhamento de aluno para avaliação em SRM .....	292
ANEXO G – Cópia do Anexo único da Portaria nº 5.285/09 da SME/SP .....	293
ANEXO H – Cópia do Plano de Ensino estabelecido para a turma de Luiz - 3º ano - 2017 .	294
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>297</b>
APÊNDICE A – Planilha de organização dos dados dos alunos.....	297

## INTRODUÇÃO

A escolarização de pessoas classificadas como público-alvo da educação especial no Brasil tem sua história marcada pelo atendimento segregado. Atualmente, compõem essa população os alunos<sup>1</sup> com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (BRASIL, 2013). Desde o início do século XXI, a partir de recomendações e normativas nacionais e internacionais e da força de mobilizações sociais, as políticas educacionais brasileiras têm sido pautadas por princípios da inclusão escolar, orientação que afeta, sobremaneira, a trajetória escolar de todo o seu alunado, especialmente ao impulsionar a matrícula em classe comum daqueles que por anos foram aliçados do direito à educação.

Nesta pesquisa buscamos compreender se e como o direito à educação de alunos com deficiência intelectual (DI) em classe comum de escola pública tem se concretizado. Para tanto, investimos na análise de registros sobre a trajetória escolar focalizando o percurso na educação básica e informações que evidenciem o que cada estudante aprendeu ou suas aprendizagens<sup>2</sup> (FERNANDES, 2014).

Compreendemos que a trajetória escolar de cada estudante é intrinsecamente marcada tanto pelas etapas e modalidades educacionais frequentadas bem como pelos registros de evidências das aprendizagens, que são produzidos ao longo de seu processo de escolarização. Esse conjunto de informações pode sugerir a concretização ou não do direito à educação em todas as suas dimensões: ingresso seguido pela permanência e conclusão da educação básica com aprendizagens.

---

<sup>1</sup> Embora compreendamos a importância da marcação de gênero referente aos sujeitos que mencionamos, usaremos neste texto os termos “aluno(s)” e “os estudantes”, no masculino genérico (MÄDER; MOURA, 2015), pelo fato de que historicamente o público classificado na categoria DI nas escolas brasileiras é composto majoritariamente por meninos, como será apresentado nesta tese. A referência a pessoas específicas será sempre marcada por gênero gramatical masculino ou feminino de acordo com a sua declaração de sexo.

<sup>2</sup> O termo aprendizagens (no plural) utilizado por Fernandes (2014) não está definido em sua publicação. Embora pouco usual entre as referências que utilizamos na tese, optamos pelo termo “aprendizagens” por compreender que, no processo de escolarização, os alunos devem aprender conteúdos e habilidades historicamente valorizados pela escola comum, como a leitura e a escrita. Contudo, a escola não pode restringir a trajetória escolar a esse objetivo e conceder àqueles que não o alcança acesso a outros conhecimentos nem sempre compreendidos como parte da escolarização.

Denominamos por trajetória escolar, considerando a orientação de inclusão escolar sem precedentes, o percurso do aluno iniciado com a entrada na educação básica, particularmente no ensino fundamental, com a possibilidade de ser atravessado tanto pelo ingresso tardio – que pode ser decorrência de represamento na educação infantil, de não matrícula do aluno no ensino fundamental na idade recomendada ou de transferência do ensino substitutivo para o comum –, aprovação, reprovação ou abandono e evasão<sup>3</sup>, bem como pela educação especial ou alternância entre essas. Nesse percurso, aspectos de grande importância são as aprendizagens evidenciadas em processos de avaliação.

A trajetória escolar, sobre a qual destacamos o percurso escolar e as evidências das aprendizagens, é entremeada por questões históricas e políticas (HAAS et al., 2016) e caracteriza-se enquanto prática social, ou seja, não se define apenas na trajetória individual do aluno e esta não se constitui de forma lógica, tampouco linear (ORLANDO; CAIADO, 2014). A partir de Orlando e Caiado (2014), que se fundamentam em estudos de Lahire (2004) e Gramsci (1978), compreendemos que, em seu percurso escolar, um aluno se envolve em forças sociais nem sempre coerentes, uma vez que

[...] a constituição do ser humano enquanto síntese das relações sociais, [é] marcada em um tempo e espaço. Assim, o homem em relação com outros homens se constitui humano entre múltiplas determinações, com condicionantes históricos complexos e diversos (ORLANDO; CAIADO, 2014, 818).

A trajetória escolar não pode, portanto, ser apreendida como questão particular, mas como parte do cenário de nossa sociedade. Nesse percurso, destaca-se a necessidade de registros de evidências das aprendizagens, produzidos em processos de avaliação, quando se busca tanto depreender o acesso ao currículo escolar pelos alunos bem como tomar decisões a fim de assegurar seu direito a aprendizagens.

Compreendemos evidências das aprendizagens como todo registro sistematizado de informações (escritas, visuais, iconográficas, sonoras, etc.) produzido pelos alunos de forma individual e/ou em parceria com seus colegas e/ou professoras<sup>4</sup> em processos avaliativos. São

---

<sup>3</sup> “O conceito técnico de abandono é diferente de evasão. Abandono quer dizer que o aluno deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema” (BRASIL, 1998, s/p.).

<sup>4</sup> Embora compreendamos a importância da marcação de gênero referente aos sujeitos que mencionamos, usaremos neste texto o termo “professora(s)”, no “feminino genérico” (MÄDER; MOURA, 2015), porque essa categoria profissional é ocupada majoritariamente pelo sexo feminino, sendo que, em 2017, do total de 2.192.224

registros que devem orientar professoras e alunos na compreensão, interpretação e julgamento dessas informações para que sirvam a decisões pedagógicas com vistas à concretização do direito a aprendizagens, uma dimensão do direito à educação.

Na perspectiva do direito à educação, a trajetória escolar se justapõe à concretização do direito à educação. Em outras palavras, uma trajetória escolar marcada por ingresso na classe comum, seguido pela permanência e conclusão da educação básica com acesso ao currículo escolar, é o que caracteriza a garantia do direito à educação para um aluno. Nesse sentido, refletir sobre as evidências das aprendizagens no contexto da trajetória escolar é fundamental para compreendermos as implicações das políticas educacionais que visam à concretização do direito à educação, legalmente estabelecido no país (BRASIL, 1988, 1990, 2009a, 2015), especialmente a alunos com DI, por serem historicamente alijados da educação comum.

Embora o conceito de DI seja multifacetado e, por isso, complexo (MENDES, 1995), como iremos discutir no corpo da tese, nos referimos sempre ao alunado que assim está classificado pela escola, uma vez que essa nomeação tem sido determinante para as expectativas e formas de trabalho da comunidade escolar com esses estudantes.

Compreendemos que o direito à educação escolar de estudante com DI tem se expressado também na expansão de matrículas no Brasil por constituir-se também como um dever do Estado (BRASIL, 1988). Conforme explicita Oliveira G. (2017, p. 12914), a partir dos estudos de Horta (1998), o direito à educação se diferencia dos outros direitos sociais porque não se pode escolher por sua utilização ou não. De outro modo, não é facultado às famílias e/ou responsáveis a decisão pelo ingresso na educação básica das crianças e adolescentes em idade escolar, que compreende a faixa etária entre 4 e 17 anos (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2009b). Esses sujeitos têm o direito à matrícula na educação básica e os familiares e/ou responsáveis têm o dever de efetivá-la, sob o risco de serem, inclusive, penalizados judicialmente (BRASIL, 1990).

Apesar desses esforços jurídicos, no ano de 2010 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo Demográfico, computou que 3,3% da população de 6 a 14 anos de idade não frequentava escola no país. Com significativa diferença entre as regiões

---

docentes da educação básica no país, 1.753.047, ou seja, 79,9% eram do sexo feminino e 439.177, isto é, 20%, do sexo masculino (INEP, 2018). A referência a pessoas específicas será sempre marcada por gênero gramatical masculino ou feminino de acordo com a sua declaração de sexo.

brasileiras, a Norte era a mais afetada pela não escolarização de crianças e adolescentes, com percentual de 6,1%, enquanto a região Sul ocupava a última posição, com percentual de 2,5%, seguida por Sudeste, 2,8%, Centro-Oeste, 3,2%, e Nordeste, 3,3%. No município de São Paulo, das 7.580.535 pessoas na mesma faixa etária, o IBGE contabilizou 99.705 com idade entre 4 e 17 anos que não frequentavam escola ou creche no ano de 2010.

Com isso, queremos pontuar que o ingresso na educação básica ainda não foi universalizado no país nem no município de São Paulo, cabendo empreender esforços para assegurar essa dimensão do direito à educação. Entretanto, compreendemos que a concretização do direito à educação não se resume à matrícula. A garantia da educação deve ocorrer integralmente (FLACH, 2011), perfazendo todas as suas dimensões, que abrangem uma sequência de atos a serem assegurados pela escola<sup>5</sup>: o direito ao ingresso, seguido pela permanência e conclusão da educação básica com aprendizagens. A defesa desse direito extensivo a todas as pessoas se faz não apenas por se tratar de direito social, mas, sobretudo, porque

[...] acesso e a permanência dos indivíduos na escola contribuem para a democratização dos conhecimentos e cria condições individuais e coletivas para o desenvolvimento da consciência sobre a realidade social em que vivem e sobre as relações existentes nos contextos dos quais são sujeitos históricos, econômicos e políticos. Ao se conscientizar de tudo isso, o indivíduo se transforma e passa a viver a sua cidadania de maneira mais efetiva (FLACH, 2011, p. 286).

Para tanto, concordamos com a autora que a educação “[...] precisa ser organizada de forma a possibilitar que seus alunos usufruam de todas as possibilidades de acesso, aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos para o exercício de seus direitos e deveres” (FLACH, 2011, p. 301). Isso significa que cabe às escolas garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade a todos e não apenas a permanência de alunos na unidade educacional (U.E.). Faz-se mister destacar que, inclusive ao alunado encaminhado e/ou atendido pelos serviços da educação especial, devem ser asseguradas “[...] condições de ensino que, de fato, respondam às suas necessidades educacionais específicas [...]” (PRIETO; SOUSA, 2006, p. 188), garantindo-lhes o acesso ao currículo escolar (BRASIL, 2015).

---

<sup>5</sup> Denominamos escola o complexo que deve compor uma rede ou sistema escolar: as políticas educacionais e intersetoriais, a proposta curricular e todos os agentes, desde a instância mais abrangente na engrenagem da Secretaria de Educação a mais pontual no “chão da escola”. Não resumimos a escola, portanto, a uma unidade escolar, tão pouco idílica: “[...] a escola não é uma estrutura eterna, funcionando da mesma forma sob qualquer regime: é moldada pelo todo de que participa” (SNYDER, 2005, p. 33).

A escola deve garantir aos alunos, sobretudo, a aprendizagem do ato de ler, “[...] que implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (FREIRE, 1989, p. 14). Nessa perspectiva, concordamos com Padilha (2003, p. 164) que ler e ler muito deve ser a prioridade das aulas. Quando os alunos não sabem ou não entendem o que leem: “Lemos para eles, lemos por eles, lemos com eles. Escutar a leitura do outro também é ler. Falar de suas vidas, suas experiências, também é ler” (PADILHA, 2003, p. 164). Desse modo, é que se caminha para que eles aprendam o fundamental: o ato de ler (FREIRE, 1989).

A leitura pode, assim, permitir que os alunos vivam a sua cidadania de maneira mais efetiva, de modo que, com o ato de ler, possam concordar, discordar, saber, tirar dúvidas sobre o que ouvem em casa, na escola, entre colegas, em programas televisivos. Ler, então, para assumir o comando da própria vida (BRECHT, 1986), ainda que o texto escrito seja lido por outrem. Porque,

Se formos esperar que nossas crianças e jovens [e adultos] aprendam a ler com perfeição para que possam conhecer, pela leitura, o que acontece no mundo e na vida, então, por certo demorarão muito e a maioria deles [ou uma parte, quiséramos] jamais terá acesso a bons livros, a bons romances, a notícias, a histórias; enfim, a maioria dos cidadãos brasileiros continuará marginalizada, mesmo que a lei os inclua [lhes garantindo matrícula e permanência] na escola – mesmo que ocupem lugar nos bancos escolares, não ocuparão os lugares sociais [historicamente] destinados aos privilegiados (PADILHA, 2003, p. 164).

Esta é a direção que apontamos para a educação inclusiva. Contudo, é preciso tomar nota das disputas que emanam dessa defesa. As análises de Bueno (2011, p. 145) corroboram a compreensão dos desafios colocados para concretizar o direito à educação quando ele pontua que

Os processos de escolarização em nosso país, especialmente aqueles voltados para o período de escolarização obrigatória e a atual educação básica, tem se caracterizado, via de regra, por seu caráter de seletividade, que dificulta aos membros das camadas populares atingirem níveis mais elevados de escolarização.

Complementarmente, o autor afirma:

Se, no passado, os processos de seletividade davam-se pelo não acesso ou pelas retenções e evasões provocadas pela repetência escolar, no momento atual, com a ampliação das possibilidades de acesso para a quase totalidade de crianças com idade de ingresso no ensino fundamental e pelos mecanismos de redução da repetência (sistemas de ciclos, regime de progressão continuada, programas paralelos de recuperação, etc.) essa seletividade se expressa fundamentalmente, pelos baixos índices de



aprendizagem que continuam afetando, de forma contundente os alunos provenientes dos estratos sociais mais empobrecidos (BUENO, 2011, p. 145).

Relacionando os escritos de Bueno (2011) às pessoas com deficiência no país, cabe dizer que as pessoas com DI, dentre as demais, são as que ocupam com maior incidência os referidos estratos sociais mais empobrecidos (IBGE, 2010a).

É importante destacar que, do nosso ponto de vista, a luta por políticas de inclusão escolar para e com os grupos historicamente excluídos não são fins em si mesmo. Essas políticas são ideológicas, uma consequência das correlações de poder, e evocam pressupostos e anseios de uma sociedade com vistas à superação das desigualdades sociais (BUENO, 2011). Pensar a inclusão em contraponto à marginalização escolar é compreender que os problemas de escolarização são reflexos de uma problemática social (AINSCOW, 2009; BUENO, 2011; FACCI; MEIRA; TULESKI, 2012; PADILHA; OLIVEIRA, 2013) não circunscrito ao público-alvo da educação especial.

Situamos, assim, o debate sobre a inclusão escolar, visando à concretização do direito à educação, no contexto de um campo de disputa por um modelo de sociedade, compreendendo como fato incontestável que “[...] a afirmação do direito à educação como um direito humano fundamental estava [e está] associada ao reconhecimento das condições indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (GENTILI, 2009, p. 1071).

Em outras palavras, a luta pela concretização do direito à educação é parte de um conjunto de disputas pela superação da desigualdade social gerada por um sistema de produção econômica, cultural e social que impulsiona a marginalização. Nessa perspectiva, a inclusão educacional se configura como um processo que tenta se constituir em oposição e como resistência às forças e tendências políticas e pedagógicas<sup>6</sup>, a exemplo das tendências liberais intrínsecas à Pedagogia Tradicional e à Pedagogia Nova (SAVIANI, 2010), que historicamente produziram, reproduziram e continuam a produzir a negação do direito à educação para grupos historicamente excluídos, de modo que

[...] a problemática da escolarização da pessoa com deficiência não poderia se desvincular da análise dos processos de exclusão de parcela considerável

---

<sup>6</sup> “Falamos em tendência, pois uma legislação não se impõe por si própria, estando sujeita, em sua aplicação, às apreciações e interpretações que seus usuários fazem, com base em suas crenças e valores. No entanto, ainda que com interpretações por vezes diversas, e que não se fazem necessariamente de imediato à promulgação, uma nova lei acaba por ser assimilada nas escolas em suas orientações gerais, influenciando a sua organização e o seu funcionamento” (SOUSA, 2009, p. 2). O mesmo se reflete sobre as teorias pedagógicas.

do alunado, a qual era [e é] imputada a responsabilidade pelo fracasso escolar, sob a justificativa de diferenças, intrínsecas ou não (BUENO, 2011, p. 17).

A partir de Ainscow (2009), compreendemos a inclusão como um conjunto de princípios da educação que se articulam, de forma ampla, a valores com os quais nos identificamos e nos comprometemos. Nesse sentido, seus significados são contextuais e diversos e, por isso, sem uma definição única e consensual (AINSCOW, 2009).

Entendemos, por meio do autor apoiado nos estudos de Vitello e Mithaug (1998), que:

A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa (AINSCOW (2009, p. 11).

Do nosso ponto de vista e a partir de Ainscow (2009), são valores inclusivos os que se referem à igualdade, à participação, à comunidade, ao respeito pela diversidade e ao direito. Isso significa que “[...] a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares” (AINSCOW, 2009, p. 21). A partir desses valores compreendemos que são implicações à prática pedagógica:

- Os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais.
- Reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades.
- A presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como ‘pessoas com necessidades educacionais especiais’ (AINSCOW, 2009, p. 20).

Atualmente, são os princípios da educação inclusiva que orientam a escolarização desse alunado, conforme expresso na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva – PNEE/08 – (BRASIL, 2008). Cabe dizer que a educação especial é definida como a “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”<sup>7</sup> (BRASIL, 1996, art. 58).

---

<sup>7</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) que altera a Lei 9.394 (BRASIL, 1996).

A política de educação especial brasileira tem como principal objetivo assegurar a inclusão escolar e, para atingir tal fim, orienta os sistemas de ensino a garantir “[...] acesso ao ensino regular com participação, **aprendizagem** e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...] preferencialmente em classes comuns” (BRASIL, 2008, p. 14).

Destaca-se as aprendizagens pelos índices que temos observado em relação ao público-alvo educação especial. De acordo com o último Censo Demográfico realizado no país pelo IBGE (IBGE, 2010b), entre a população com algum tipo de deficiência<sup>8</sup>, as pessoas com DI formam o grupo mais afetado pela não aprendizagens escolares no Brasil, compondo a categoria que apresenta menor taxa de alfabetização (52,8%), a qual “[...] mede o percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade que sabe ler e escrever pelo menos um bilhete simples em seu idioma” (BRASIL, 2012a, p. 15).

Nesse estudo, focalizamos a escolarização de alunos com DI porque, como sugerem os dados acima, se comparadas às adversidades encontradas em classe comum, com a ausência desse alunado, suas especificidades têm desafiado a prática pedagógica cotidiana da/na escola de forma singular (ANACHE; MITJÁNS, 2007). Ademais, historicamente, a categoria DI tem apresentado prevalência no cômputo das matrículas da educação especial (MELETTI; BUENO, 2011; INEP, 2018), embora esse fato, como apontado por Veltrone e Mendes (2011), possa decorrer de inadequações na classificação de pessoas com DI no país, como será apresentado no decorrer desta tese.

É importante destacar que, se o Censo Escolar dos últimos anos tem apontado a permanente e progressiva prevalência de alunos com DI entre as demais categorias de deficiência, o Censo Demográfico computa exatamente o oposto, indicando a população com DI como a de menor expressão entre o total de pessoas com deficiência no país, representada por 4,3% do total (45.606.048), seguida pelas categorias de deficiência auditiva (15,8%), motora (21,6%) e visual (58,3%). Em contrapartida, para o mesmo ano (2010), o Censo Escolar

---

<sup>8</sup> “Os dados coletados pelo IBGE, no censo demográfico de 2010, descreveram a prevalência dos diferentes tipos de deficiência e as características das pessoas que compõem esse segmento da população. A deficiência foi classificada pelo grau de severidade de acordo com a percepção das próprias pessoas entrevistadas sobre suas funcionalidades. A avaliação foi feita com o uso de facilitadores como óculos e lentes de contato, aparelhos de audição, bengalas e próteses. As perguntas feitas aos entrevistados buscaram identificar as deficiências visual, auditiva e motora pelos seguintes graus de dificuldade: (I) tem alguma dificuldade em realizar; (II) tem grande dificuldade e, (III) não consegue realizar de modo algum; além da deficiência mental ou intelectual” (BRASIL, 2012a, p. 5), sobre a qual questionou-se: “tem alguma deficiência mental/intelectual permanente que limite às suas atividades habituais como trabalhar, ir à escola, brincar, etc.? [ Sim ou Não]” (IBGE, 2010a). Para fins desta tese, utilizaremos o termo “deficiência intelectual” em alusão à intelectual ou mental utilizado pelo IBGE, bem como “deficiência física” no lugar de “deficiência motora”.

indicava a prevalência de alunos com DI frente aos demais que compõem o público-alvo da educação especial, bem como o aumento do número de matrículas daqueles em classe comum ao longo dos últimos anos, o que sinaliza que uma dimensão do direito à educação – o ingresso – está sendo contemplado para um número significativo de alunos com DI. Contudo, parece haver algo a ser melhor explorado entre aquilo que os dados do IBGE e os dados educacionais nos revelam, pois, como nos alerta Bueno (2011, p. 185), uma das formas de exclusão decorrente das políticas educacionais caracteriza-se por “[...] estimular a mera inserção de alunos com deficiência no ensino regular sem que isso signifique avanço em termo de acesso ao conhecimento historicamente acumulado, isto é, de apropriação do conteúdo escolar”.

Conforme apresentaremos adiante, após a instituição de políticas com a perspectiva da educação inclusiva no país, identifica-se vasta produção sobre processos de escolarização de alunos com DI. Entretanto, identificamos que são exíguos os estudos, no campo da educação, que abordam aspectos de trajetória escolar ressaltando evidências das aprendizagens dessa população.

Nesse sentido, buscamos sublinhar que, além da atenção ao ingresso desses alunos na classe comum, é fundamental questionar se a perspectiva da educação inclusiva, assumida pela política nacional, tem garantido a eles permanência e conclusão da educação básica com aprendizagens. Para essa pesquisa, essa problemática foi focalizada na RME/SP, objetivando apreender nessa realidade os efeitos das políticas de inclusão escolar e tendo como fonte registros sobre trajetória escolar que informam sobre o percurso e as evidências das aprendizagens de alunos com DI. Com esse eixo, buscamos analisar quais dimensões do direito à educação, impulsionadas pelas políticas educacionais, têm sido garantidas a esse alunado.

Efeitos do aparato legal, normativo e político no processo de escolarização de alunos com DI podem ser analisados sob diferentes possibilidades. Dentre elas, optamos por investigá-los por meio da análise de trajetória escolar em uma rede pública municipal de ensino em decorrência das matrículas da educação especial estarem concentradas, sobremaneira, nessa esfera administrativa desde meados da década de 1990, segundo dados de edições do Censo Escolar. Nos pautamos na seguinte questão: o direito ao ingresso em classe comum, bem como à permanência e à conclusão da educação básica com aprendizagens de conteúdos escolares, está sendo garantidos aos alunos com DI na Rede municipal de ensino de São Paulo – RME/SP?

No contexto dessa problematização é que se definem os objetivos da pesquisa, sendo seu objetivo geral: analisar, à luz do direito à educação, a trajetória escolar, com destaque aos registros de evidências das aprendizagens, de alunos com deficiência intelectual em classes comuns dos anos iniciais do ensino fundamental em escola pública da rede municipal paulistana. Como objetivos específicos foram estabelecidos:

- Resgatar, sistematizar e analisar registros sobre trajetória escolar de estudantes com DI, ao longo do ensino fundamental, a partir de documentos produzidos na/pela escola;
- Resgatar, sistematizar e analisar os documentos escolares focalizando os registros referentes ao percurso de cada estudante na educação básica e em relação aos registros que evidenciem suas aprendizagens;
- Sistematizar e analisar possíveis formas de apreender o direito a aprendizagens, especialmente dos alunos com DI, como aspecto fundamental do direito à educação.

Os seis capítulos que compõem esta tese estão organizados como se apresentam. No primeiro, com o intuito de fundamentar nossa pesquisa a partir de estudos realizados no Brasil, apresentamos um panorama das pesquisas acadêmicas que abordam a escolarização de alunos com DI à guisa da compreensão de aspectos da trajetória escolar com foco em registros de evidências das aprendizagens desses alunos como reflexo das políticas educacionais do país.

A discussão sobre as diferentes facetas do direito à educação, com destaque ao direito a aprendizagens e à intrínseca relação dessa dimensão com a avaliação das aprendizagens centrada na perspectiva da educação inclusiva, contempla o segundo capítulo.

No Capítulo 3, apresentamos algumas características da população com DI no Brasil a partir de dados estatísticos, com o fito de contextualizar as pessoas com DI para além da deficiência, considerando algumas categorias que constituem os sujeitos humanos, como sexo, cor ou raça e condição socioeconômica. Abordamos também a definição de DI que circula em documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), de modo a ilustrar o que guia a classificação de alunos na categoria da DI nas escolas do país.

Ao quarto capítulo reservamos a apresentação da abordagem metodológica elegida para a pesquisa, abordando tanto o percurso delineado para a produção dos dados, as estratégias e instrumentos utilizados bem como a forma de análise do que foi produzido a partir do estudo.

Discussões sobre a política de educação especial paulistana foram empreendidas no Capítulo 5. Para tanto, apresentamos inicialmente algumas características do município de São Paulo, focalizando aspectos demográficos, socioeconômicos e educacionais. Seguimos com a apresentação do texto e considerações sobre a atual Política de Educação Especial paulistana, detendo-se na definição da modalidade educação especial, o público elegível a ela, o locus de matrícula do alunado e algumas orientações e normativas sobre avaliação e registros de evidências das aprendizagens desse público. Para tanto, nos valem do cotejamento entre a política educacional e os indicadores de matrículas da educação básica produzidos pelo Censo Escolar e pela SME/SP de 2010 a 2017. Com esses dados, ainda discorreremos sobre as características de uma escola municipal de ensino fundamental (Emef) eleita para realização do estudo de caso, buscando apresentar o local e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os dados com as respectivas análises sobre o percurso escolar e os registros de evidências das aprendizagens compõem o sexto e último capítulo desta tese. Além de informações sobre os alunos focalizados na pesquisa, apresentamos nossas análises sobre a trajetória escolar desses estudantes do ensino fundamental até 2017, ano em que produzimos os dados. O estudo sobre as evidências das aprendizagens, que também compõe esse capítulo, é apresentado em duas partes. Na primeira, analisamos as sínteses avaliativas finais de cada estudante que cursou todo o Ciclo de Alfabetização na Emef. Para isso, cotejamos os conceitos atribuídos a(o)s aluna(o)s com as anotações sobre suas aprendizagens produzidas pelas professoras e registradas em boletim escolar. À segunda parte reservamos a análise das informações de um aluno a partir de toda a sua documentação escolar produzida e arquivada na Emef.

Por fim, tecemos algumas considerações e reflexões à guisa de contribuir com estudos que focalizem o impacto de políticas educacionais tendo em vista todas as faces do direito à educação: ingresso, permanência e conclusão da escolarização obrigatória com aprendizagens, ou seja, com acesso ao currículo por parte daqueles que historicamente têm sido alijados desse direito.

As referências utilizadas, bem como anexos e apêndice que integram a tese, são apresentadas na sequência.

## 1 Panorama das pesquisas acadêmicas

Feita a introdução, que situa a forma como foi construído o objeto desta investigação e seus objetivos e justificativas, neste primeiro capítulo abordamos os resultados de um levantamento de produções científicas sobre a escolarização de alunos com DI no Brasil (LOPES; PRIETO, 2018). A finalidade é compreendermos aspectos da trajetória e dos registros de evidências das aprendizagens desses alunos como reflexo das políticas educacionais do país e, sobretudo, situarmos o desenvolvimento de nossa pesquisa no cenário científico atual.

Para o levantamento de produções partimos das seguintes questões: o que as pesquisas apontam sobre trajetória escolar com registros de evidências das aprendizagens de estudantes com DI em classe comum? Qual o significado desses achados frente a políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

Embora já publicado um conjunto de levantamentos de produções que acenam para aspectos da escolarização de alunos com DI (NUNES; FERREIRA, 1993; SILVA; VIDAL; SOUSA, 2004; ANACHE; MITJÁNS, 2007; BARBOSA, MOREIRA, 2009; ANTUNES et al., 2010; MILIAN et al., 2013), entre esses não identificamos trabalhos que focalizam a trajetória escolar e os registros de evidências das aprendizagens produzidos e organizados exclusivamente<sup>9</sup> por/em escolas públicas de educação básica, tampouco sua interpretação à luz da política educacional. Com isso, nosso levantamento de produções se justifica por priorizar algo ainda não destacado em outros estudos desse tipo.

Para a geração de dados sobre as produções, realizamos levantamento de literatura com foco em teses, dissertações, artigos científicos e trabalhos acadêmicos publicados em anais de um evento científico nacional cujo tema seja escolarização de pessoas com DI e a presença de informações sobre sua trajetória escolar e registros de evidências das aprendizagens. Foram exploradas quatro bases de dados: (1) Biblioteca Digital Brasileira de

---

<sup>9</sup> Cabe ressaltar que no campo da Educação Especial há estudos, como os de Capellini (2001) e Valentim (2011) entre outros, que focalizaram aprendizagens e desempenho escolar de alunos com DI. Contudo, são pesquisas cujos instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos participantes não foram produzidos pelos profissionais da e/ou na escola. De outro modo, foram apresentados pelas pesquisadoras e/ou aplicados pelas professoras participantes. Com isso, queremos destacar que embora reconhecemos a importância desses estudos, eles não tiveram como objetivo retratar o que a escola apresenta por si como evidências das aprendizagens de seus alunos. Com isso, não contemplam os objetivos que conduziram a elaboração do panorama das pesquisas acadêmicas que aqui se apresenta.

Teses e Dissertações (BDTD)<sup>10</sup>; (2) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); (3) Portal da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e (4) Anais do Grupo de Trabalho Educação Especial (GT 15) das reuniões científicas anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

O recorte temporal estabelecido para as consultas não teve marco inicial – embora o trabalho mais antigo localizado date de 2001 –, mas seu marco final foi o ano de 2016. Partimos de dois descritores: deficiência intelectual e escolarização<sup>11</sup>. Para cada descritor, elegemos um conjunto de palavras-chave, utilizadas isoladamente e combinadas, considerando diferentes denominações atribuídas às pessoas com DI em diferentes momentos históricos, como identificadas por Anache e Mitjás (2007) e Milian et al. (2013).

Assim, foram relacionadas à DI o total de 10 palavras-chave: deficiência intelectual, deficiente intelectual, deficiência mental, deficiente mental, déficit intelectual, retardo mental, atraso mental, incapacidade mental, deficiência cognitiva, excepcional<sup>12</sup>.

À escolarização associamos 21 palavras-chave: trajetória(s) escolar(es), trajetória(s) educacional (educacionais), desempenho escolar, desempenho acadêmico, rendimento escolar, rendimento acadêmico, avaliação, avaliação educacional, avaliação escolar, avaliação da (de) aprendizagem (aprendizagens), aprendizagem (aprendizagens), ensino-aprendizagem, ensino e aprendizagem (aprendizagens), inclusão, inclusão escolar, inclusão educacional, educação inclusiva, atendimento educacional especializado, AEE, sala(s) de recursos e sala(s) de recursos multifuncionais.

Por meio dessa sistemática chegamos ao número de 34 produções, sendo dois artigos alocados no Portal da Capes, 13 na SciELO, cinco trabalhos nos anais das reuniões da ANPEd e 14 produções acadêmicas na BDTD. Para a pré-seleção dessas produções adotamos três critérios:

1. Investigações que tenham construído dados a partir de rede ou sistema público de ensino;
2. Pesquisas realizadas com ou sobre estudantes com DI de classe comum da educação básica e/ou sala de recursos;

---

<sup>10</sup> Não utilizamos o Banco de Teses e Dissertações do Portal da Capes porque à época do levantamento (anos de 2016 e 2017) ele não continha toda a produção nacional, estando disponíveis apenas os trabalhos defendidos em 2011 e 2012. Tal situação se mantém até esse ano de 2018, de acordo com informações do Portal. Disponível em: <<https://bit.ly/2MmyRF4>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

<sup>11</sup> Os descritores foram eleitos a partir das indicações do *Thesaurus* Brasileiro da Educação.

<sup>12</sup> Não utilizamos o termo síndrome de Down, pois embora essa anomalia genética tenha sido considerada fator determinante para DI, não há consenso científico entre essa relação, conforme estudo de Carneiro (2007).



3. Trabalhos sobre escolarização de alunos com DI que apresentam informações sobre a trajetória escolar e evidências das aprendizagens cujos registros analisados tenham sido produzidos a partir de instrumentos e critérios próprios das escolas, ou seja, descartamos estudos sobre avaliações externas e em larga escala, bem como aqueles resultantes de intervenção de pesquisa com pré e pós teste.

Aplicando os critérios estabelecidos nas 34 produções previamente selecionadas chegamos ao número de 18, sendo:

- 04 teses (ANTUNES, 2012; BRAUN, 2012; AGUIAR, 2015; VITORINO, 2016);
- 08 dissertações (TONINI, 2001; TERRA, 2004; AZEVEDO, 2010; MOSCARDINI, 2011; SOUSA, 2013; MENDONÇA, 2014; SILVA-PORTA, 2015; OLIVEIRA C., 2016);
- 01 artigo da Capes (VELTRONE; MENDES, 2011);
- 03 artigos da SciELO (PRIETO; SOUSA, 2006; FANTACINI; DIAS, 2015; ANACHE; RESENDE, 2016);
- 02 trabalhos completos publicados em anais (MIRANDA; ROSA, 2007; VELTRONE; MENDES, 2009).

Destes, destacamos informações sobre: (a) percurso escolar de alunos com DI; e (b) registros de evidências das aprendizagens desses alunos, posto que, como já mencionado, selecionamos pesquisas que trazem em comum a preocupação com aspectos da escolarização de alunos com DI em classe comum de escolas públicas.

Vale dizer que os estudos abordaram o tema de variadas formas, tendo prevalência investigações com enfoque qualitativo, cuja produção de dados partiu tanto de entrevista e/ou questionário bem como de documentação escolar (LÜDKE; MENGA, 1986)<sup>13</sup> com a finalidade de caracterizar a escolarização desses alunos por meio da percepção de professoras de classe comum e de sala de recursos, de gestores de unidade, sistema ou rede de ensino, de familiares e dos próprios alunos (TERRA, 2004; PRIETO; SOUSA, 2006; MIRANDA; ROSA, 2007; VELTRONE; MENDES, 2009; AZEVEDO, 2010; VELTRONE; MENDES, 2011; ANTUNES, 2012; MENDONÇA, 2014; AGUIAR, 2015; FANTACINI; DIAS, 2015; OLIVEIRA C., 2016; ANACHE; RESENDE, 2016).

---

<sup>13</sup> Denomina-se documentação escolar o conjunto de materiais produzidos no interior da escola, como: Projeto Político-Pedagógico, plano de ensino, plano de aula, diário de classe, portfólio, relatório, parecer ou registro descritivo sobre as informações levantadas em processos de avaliação da aprendizagem, cadernos de aluno, boletim escolar e outros (LÜDKE; MENGA, 1986).

Além dessas produções, a observação do cotidiano de classes comuns e/ou de sala de recursos também foi estratégia metodológica empregada (TONINI, 2001; MOSCARDINI, 2011; BRAUN, 2012; SOUSA, 2013; SILVA-PORTA, 2015; VITORINO, 2016).

Sendo assim, os achados sobre trajetória escolar e registros de evidências das aprendizagens correspondem a essa diversidade de “olhares” e de “formas de olhar”, ou seja, a distintas abordagens metodológicas e à heterogeneidade de participantes das pesquisas. Dados gerais desses estudos permitem algumas generalizações, que apresentamos aqui.

Quanto ao percurso escolar, ressalta-se o número de investigações realizadas no âmbito do ensino fundamental, sobretudo nos anos iniciais (TONINI, 2001; TERRA, 2004; PRIETO; SOUSA, 2006; MIRANDA; ROSA, 2007; SILVA-PORTA, 2015; SOUSA, 2013; MOSCARDINI, 2011; BRAUN, 2012; MENDONÇA, 2014; VITORINO, 2016). Poucos estudos abordaram os anos finais do ensino fundamental (ANTUNES, 2012; AZEVEDO, 2010; AGUIAR, 2015), o ensino fundamental completo (VELTRONE; MENDES, 2011), o ensino médio (ANTUNES, 2012; AZEVEDO, 2010) e a educação infantil (TONINI, 2001).

O maior número de pesquisas realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental, além de indicar a necessidade de investigações nas demais etapas da educação, pode ser um indício de que os alunos com DI pouco têm acessado níveis mais elevados da educação básica em razão de sucessivas reprovações, abandono ou evasão. Como apontam os dados do Censo Escolar do ano de 2017, do total de 889.568 alunos público-alvo da educação especial, quase metade (44,1%) encontrava-se matriculada nos anos iniciais do ensino fundamental (INEP, 2018).

Têm-se como resultado predominante da trajetória escolar também evidências da distorção idade/série, embora sem a identificação se isto se deu por reprovação, abandono, evasão ou ingresso tardio no ensino fundamental (TONINI, 2001; TERRA, 2004; AZEVEDO, 2010; ANTUNES, 2012; BRAUN, 2012; SOUSA, 2013; MENDONÇA, 2014; VITORINO, 2016).

Há estudos que indicam a tentativa de minimizar a distorção e de evitar a reprovação por meio de aprovação automática (MIRANDA; ROSA, 2007; ANACHE; RESENDE, 2016). Esses casos não indicam acesso ao currículo pelo aluno com DI e, portanto, constituem-se como distorção da proposta inicial de progressão continuada, que se delinea pela redefinição dos tempos e espaços da escola por compreender a capacidade de todo aluno aprender, não sendo apenas uma estratégia instrumental (FREITAS, 2003).

Em outros trabalhos identifica-se a aprovação escolar desses alunos nem sempre condizente com os registros de evidências das aprendizagens, ou mesmo a ausência desses registros (PRIETO; SOUSA, 2006; FANTACINI; DIAS, 2015).

A distorção idade/série apontada pelos referidos estudos indica que, a despeito de todos os esforços pedagógicos e políticos em defesa do direito à educação dos alunos com DI, a conclusão de determinado nível de ensino com idade superior à recomendada expressa que o fluxo escolar deles tem obstruções ou ingresso tardio no ensino fundamental, após represamento na educação infantil, sem que a estratégia de reprovação seja comprovadamente uma forma de assegurar aprendizagens. Ao contrário, há diversos estudos que sinalizam o contrário, apontando os malefícios da reprovação ao processo de aprendizagem de alunos (PARO, 2003; JACOMINI, 2009; ALAVARSE, 2009).

A passagem por classe e/ou por escola especial é também observada como marca da trajetória escolar do alunado com DI em diversas pesquisas. São alunos que antes e/ou após esse percurso ingressaram na classe comum tendo nela permanecido ou sendo rematriculado nos serviços substitutivos (TERRA, 2004; PRIETO; SOUSA, 2006; MIRANDA; ROSA, 2007; VELTRONE; MENDES, 2011; ANTUNES, 2012; MENDONÇA, 2014; OLIVEIRA C., 2016).

O mesmo pode ser observado em relação à falta de colaboração entre as professoras de classes comuns e os de sala de recursos (TONINI, 2001; TERRA, 2004; MIRANDA; ROSA, 2007; SILVA-PORTA, 2015; SOUSA, 2013; MOSCARDINI, 2011; BRAUN, 2012; MENDONÇA, 2014; FANTACINI; DIAS, 2015; VITORINO, 2016; ANACHE; RESENDE, 2016).

Aspectos que, em menor proporção, marcam o percurso escolar desses alunos, são:

- Matrícula de aluno com DI desde a educação infantil (ANTUNES, 2012);
- Ausência de matrícula desse aluno em escola especializada (ANTUNES, 2012);
- Aprovações via conselho de classe (BRAUN, 2012);
- Acompanhamento do aluno por estagiário (SILVA-PORTA, 2015);
- Matrícula na classe comum associada ao atendimento em sala de recursos (PRIETO; SOUSA, 2006; SOUSA, 2013);
- Atendimento exclusivo em sala de recursos (TERRA, 2004; PRIETO; SOUSA, 2006).

Com esse conjunto de informações, podemos apreender que as pesquisas analisadas demonstram a manutenção dos alunos com DI em classes comuns – embora a escola especializada tenha sido marca presente na trajetória desses alunos –, acenando para o

atendimento de um dos objetivos da diretriz primordial que sustenta a política de educação especial (BRASIL, 2008, 2009a, 2015), que é o ingresso pelo ensino comum.

Tem importância, além do ingresso e permanência na classe comum, o acesso ao currículo, que pode ser avistado em registros de avaliação das aprendizagens escolar. Quanto a esse aspecto, destacamos a menor incidência de registros sobre evidências das aprendizagens dos alunos com DI em relação a outros dados sobre a sua escolarização, o que se observa entre as autoras das produções que denunciam não encontrar esses registros em suas investigações (BRAUN, 2012; AGUIAR, 2015), bem como a falta de pesquisas com essas informações. Não se pode afirmar se essa problemática decorre da ausência de arquivamento desses registros, da insuficiência da avaliação das aprendizagens de todos os alunos, ou ainda, da não participação dos alunos com DI dos momentos de avaliação na classe comum.

É possível, entretanto, que essa problemática seja reflexo da dificuldade de avaliar a aprendizagem desse alunado, da baixa expectativa das aprendizagens evidenciada por professores (VALENTIN, 2011; ANACHE; RESENDE, 2016), ou até mesmo da negligência de sistemas e redes de ensino em acompanhar sistematicamente o desempenho dos alunos público-alvo da educação especial. Para Anache e Resende (2016), a ausência e a baixa qualidade de informações sobre a aprendizagem dos alunos com DI podem estar atreladas à dificuldade em definir critérios e instrumentos de avaliação que focalizem possibilidades de aprendizagem desses alunos. Ademais, não podemos deixar de mencionar a dificuldade das escolas em avaliar e registrar evidências das aprendizagens do alunado em geral. Portanto, essa dificuldade é uma problemática que se institui independente da presença do público-alvo da educação especial em classe comum e na presença desse tende a se intensificar.

Há estudos em que as autoras das produções informam não terem encontrado registros sistematizados de evidências das aprendizagens desses alunos em suas pesquisas e, por isso, acessaram informações sobre trajetória escolar e evidências das aprendizagens principalmente por meio de cadernos de registros e relatos de professoras (PRIETO; SOUSA, 2006; FANTACINI; DIAS, 2015). Concordamos com as autoras sobre a urgência de um acompanhamento sistematizado da trajetória escolar e registros de evidências das aprendizagens desses alunos, uma vez que informações não sistematizadas e relatos de professoras são frágeis para subsidiar a tomada de decisões sobre a escolarização desse alunado.

Compreendidos no rol de registros de desempenho, identificamos estudos que destacam tanto a preocupação das escolas com a sociabilidade<sup>14</sup> ou habilidades relacionais de alunos, em detrimento dos conteúdos curriculares das diferentes áreas de conhecimento (TONINI, 2001; MOSCARDINI, 2011; SOUSA, 2013), bem como professores que consideram o domínio das habilidades relacionais tão importante quanto dos conteúdos curriculares (ANACHE; RESENDE, 2016).

Cabe ressaltar que, do nosso ponto de vista, a socialização, compreendida como acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e veiculados pela escola, compõe o currículo da escola e engloba não apenas os conhecimentos sistematizados, mas também as habilidades relacionais. Entretanto, nos estudos, observa-se a compreensão de sociabilidade como sinônimo de estar na escola, sem que o ensino de todas as esferas da socialização humana seja compreendido como parte dos objetivos escolares, inclusive as habilidades relacionais.

Entre as pesquisas que apresentam informações sobre acesso ao currículo, destacam-se aquelas que evidenciam e descrevem a aprendizagem de modo genérico, como: aprendeu os conteúdos curriculares ou a escolarização favorece a aprendizagem (TONINI, 2001; MENDONÇA, 2014; VITORINO, 2016); “aprendizagens significativas nas relações sociais e acadêmicas dos alunos com e sem deficiência” (FANTACINI; DIAS, 2015, p. 64); ausência da aprendizagem da leitura e da escrita (ANACHE; RESENDE, 2016); e “dificuldades com a aprendizagem do conteúdo curricular” (VELTRONE; MENDES, 2009, p. 64). Apesar de essas informações pouco colaborarem para a melhor compreensão do que, de fato, está sendo assegurado aos alunos com DI como direito à educação, estas afirmam que conhecimentos e habilidades previstas no currículo escolar podem e devem ser ensinadas a esses alunos, reiterando uma das teses de Oliveira A. (2018, p. 14) que, a partir dos estudos emanados de pressupostos da Teoria Histórico-Cultural<sup>15</sup>, assevera que: “os escolares com deficiência intelectual são capazes de aprenderem os conteúdos escolares numa perspectiva educacional inclusiva”.

---

<sup>14</sup> Na perspectiva de sociabilidade de Habermas (1986), Oliveira M. (1993, p. 244) explicita que: “O sujeito é pensado em seu processo de relacionamento com outros sujeitos através da partilha de um sentido comum, historicamente produzido. É essa totalidade de sentido, compartilhada entre os sujeitos, que gera a sociabilidade, à medida que fornece aos membros de uma comunidade humana um conjunto de convicções básicas que são condições de possibilidades de suas relações recíprocas.”

<sup>15</sup> A Teoria Histórico-Cultural é uma vertente da psicologia soviética, a qual tem como expoentes Lev Semenovitch Vygotsky (1986-1934), Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977).

Entre as produções que apresentam registros de evidências das aprendizagens mais pontuais, constatamos como foco das pesquisas as informações sobre aprendizagens da leitura e da escrita, ainda que distante do nível projetado para o ano/série do aluno (MOSCARDINI, 2011; ANTUNES, 2012; SOUSA, 2013; MENDONÇA, 2014). Foram localizados apenas um estudo sobre outras aprendizagens, para além da leitura e da escrita. Por meio da análise de registros qualitativos descritivos, Aguiar (2015) evidencia a aprendizagem de conceitos cotidianos e complexos – como fronteira, atmosfera e multiplicação – por aluno com DI na primeira etapa do ensino fundamental.

As conclusões exaradas nas produções que apresentam registros sintéticos sobre acesso ao currículo afirmam que é uma marca comum esses alunos obterem uma média escolar – por conceito ou nota – que lhes garanta aprovação, ou seja, notas medianas, a exemplo de cinco em uma escala de zero a dez (TERRA, 2004), ou seis, muitas vezes definida em conselho de classe (ANACHE; RESENDE, 2016). Essa situação ocorre ainda que os registros de suas aprendizagens sejam exíguos e insuficientes para apreender se houve de fato acesso a conhecimentos, sejam eles relativos ou não aos padrões estabelecidos pela escola (TERRA, 2004; PRIETO; SOUSA, 2006; FANTACINI; DIAS, 2015).

Nesse sentido, concordamos que se faz necessária a “[...] intensificação de estudos que se voltem para a identificação e análise de evidências acerca dos resultados e impactos das políticas de educação inclusivas” (PRIETO; SOUSA, 2006, p. 201). Dentre os 18 trabalhos analisados, destacamos o trabalho de Prieto e Sousa (2006)<sup>16</sup> como o único que apresenta dados e uma discussão explícita sobre a trajetória escolar de alunos com DI e situa o desempenho deles de modo que colabora com a nossa leitura sobre registros de evidências das aprendizagens, conforme o propósito desta tese.

Na pesquisa intitulada *Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular*, Sousa e Prieto (2006) apresentam informações sobre o desempenho escolar tomando como indicadores conceitos (notas) e frequência escolar de alunos com deficiência em classes comuns de escolas da RME/SP e também matriculados em um serviço integrado à escola comum, as Salas de

---

<sup>16</sup> Esse trabalho, identificado por meio dos mesmos caminhos metodológicos empregados para as demais produções, foi localizado no Portal da SciELO pela combinação das palavras-chaves “deficiência mental” e “trajetória escolar”. Com o termo “trajetória escolar”, no Portal da ANPEd acessamos outra produção das autoras (PRIETO; SOUSA; SILVA, 2004). Neste relatam-se dados e análises do mesmo estudo, mas em fase inicial, tendo sido publicado em 2004. Por essa razão, não o incluímos em nosso rol de análises das produções.

Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (Sapne), designadas a alunos com DI – à época denominados alunos com deficiência mental.

As autoras analisam as potencialidades desse serviço previsto na política educacional do município paulistano a partir de materiais produzidos por agentes das escolas investigadas, focalizando trajetórias escolares dos que frequentavam essas salas e identificando características e tendências em um período de cinco anos de escolarização (PRIETO; SOUSA, 2006). Elas privilegiaram aspectos como permanência, aprovação, reprovação, transferências para outras escolas (regulares ou especiais) e/ou ausência de atendimento (período e motivos) e desempenho escolar dos alunos. Dos resultados sobre o desempenho escolar:

[...] os dados obtidos permitiram afirmar a predominância de atribuição do conceito “não satisfatório” aos alunos de SAPNE, pelos professores do ensino comum, à exceção das disciplinas de Educação Artística e Física. Essa constatação é indicativa de que apesar de estarem dando continuidade à sua trajetória escolar, muitas vezes os alunos acumulavam conceitos “não satisfatório”, o que sugere que seu aprendizado não tinha efetivamente acontecido, ao menos dentro dos padrões estabelecidos pela escola (PRIETO; SOUSA, 2006, p. 200).

Cabe ainda destaque a esse estudo por ter escolhido a rede na qual empreendemos a nossa investigação, o que nos concede informações para o cotejamento de dados da mesma realidade dez anos após a conclusão de uma investigação com o mesmo viés de análise, que é a apreensão dos impactos de políticas educacionais na trajetória escolar de alunos com DI em classe comum, com ênfase nos registros que indiciam aprendizagens.

Todos os demais estudos, embora se reportem a alguns aspectos da escolarização de alunos com DI, fazem-no de forma genérica, como a constatação do que se apreendeu acerca da aprendizagem de alunos com DI, sem, contudo, se reportarem mais especificamente ao que esses alunos efetivamente aprenderam ou não em relação ao currículo escolar ao longo de sua escolarização. Destaca-se que, por meio desses estudos analisados, não foi possível apreender a relação entre a trajetória escolar e os registros de evidências das aprendizagens como possíveis impactos de políticas educacionais, haja visto que essas pesquisas não exploraram, não produziram e/ou não localizaram registros que permitam considerações sobre a concretização do direito à educação para alunos com DI, exceto a pesquisa de Prieto e Sousa (2006).

Assim, revela-se que nosso levantamento da produção acadêmica relacionada à escolarização de alunos com DI guarda semelhanças ao identificado em balanço de produções

sobre políticas e processos de inclusão escolar realizado por Bueno (2011, p. 155): “[...] a reiteração de pesquisas sobre aspectos difusos da inclusão escolar, tendo muito mais para a dispersão do que para o acúmulo de conhecimento sobre o tema”.

Desse modo, parece-nos que a fragilidade, a insuficiência ou a ausência de registros de evidências das aprendizagens tem sido o principal dificultador para compreender se esses estudantes estão avançando ou não em seus processos de escolarização.

Por fim, podemos concluir que é preciso fomentar pesquisas sobre trajetória e desempenho escolar de alunos com DI em razão tanto da escassez de investigações sobre o tema em todas as etapas da educação básica quanto da precariedade de análises sobre seu direito de acesso ao conhecimento social e historicamente produzido pela humanidade e privilegiado pelo currículo escolar brasileiro.

Assim,

Para que se concretize a educação como direito humano e social, sem discriminação, além de um controle quanto à ampliação de acesso à escola se faz urgente um acompanhamento da trajetória desses alunos, ou seja, sua permanência e aprendizagem. Tal perspectiva demanda a intensificação de estudos que se voltem para a identificação e análise de evidências acerca dos resultados e impactos das políticas de educação inclusivas (PRIETO; SOUSA, 2006, p. 201).

Sendo apenas um trabalho que focaliza o desempenho escolar de pessoas com DI, é possível considerar a necessidade de pesquisas sobre o tema para que possam colaborar com a ampliação de informações sobre essa questão. Novas pesquisas poderão contribuir para diferentes compreensões dos processos de escolarização de pessoas com DI e constituir, a partir de registros de evidências das aprendizagens ou de não aprendizagens desse grupo, um panorama necessário para o direcionamento de práticas pedagógicas, gestões escolares e políticas educacionais. Esse panorama poderá colaborar não apenas com o ingresso, a permanência e a conclusão da escolarização regular, mas também com a busca de garantia das aprendizagens como marco da trajetória escolar das pessoas com DI no país.

Considerando que há estudos sobre nossa temática de pesquisa, mas não com o aprofundamento que propomos e que ainda são pouco divulgadas as análises acadêmicas sobre o que tem sido garantido em termos das aprendizagens a alunos com DI no Brasil, faz-se necessário o avanço de investigações que explorem registros de evidências das aprendizagens e, por isso, sentimo-nos desafiadas a compreender a aprendizagens como parte do direito à educação.



Tendo a discussão sobre o direito à educação como escopo teórico desta tese, a seguir apresentamos nossa leitura das diversas dimensões que compõem esse direito, com destaque a aprendizagens e à avaliação como ferramentas fundamentais dessa trama.

## 2 O direito à educação na perspectiva da educação inclusiva

No capítulo anterior buscamos apresentar um balanço de produção sobre o tema e estabelecer aproximações entre os estudos explorados e a nossa pesquisa. Neste capítulo o empenho foi em explicitar o aporte teórico que sustenta a nossa tese, tendo como premissa a educação como um direito social de todos, como dever do Estado e da Família, conforme previsto na Constituição Federal brasileira de 1988, a CF/88 (BRASIL, 1988, art. 205).

Na CF/88, no art. 6º do capítulo II, são declarados como direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. O artigo constitucional que define a educação e seus objetivos (CF/88, art. 205) contempla, por sua vez, uma concepção ampla de educação, para depois, nos artigos subsequentes, restringir-se à educação escolar ou à escolarização, conforme analisa Boaventura (2004).

É sobre essa concepção de educação que assentamos a discussão que se apresenta. Para especificá-la nos valem do termo educação sempre como sinônimo de escolarização, compreendendo-a nos termos da CF/88 como um direito público subjetivo, o que significa que de “[...] um lado, temos a pessoa humana portadora do direito à educação e, do outro, a obrigação estatal de prestá-la. Em favor do indivíduo há um direito subjetivo; em relação ao Estado, um dever jurídico a cumprir” (BOAVENTURA, 2004, p. 6). Em outras palavras, “[...] o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve” (DUARTE, 2004, p. 113).

De acordo com nossa CF/88, art. 208, em conformidade com a emenda constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b), atualmente o dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante a garantia da oferta de educação básica obrigatória e gratuita para pessoas de 4 a 17 anos de idade, como já mencionamos. Junto ao Estado, cumpre à família e/ou responsáveis garantir o direito à educação das crianças e adolescentes, efetivando a matrícula nas escolas e zelando pela frequência em tais instituições (BRASIL, 1988; 1990; 1996). O não cumprimento dessa determinação legal confere não só ao Estado o risco de penalidade judicial, mas também aos familiares e/ou responsáveis (BRASIL, 1990), ainda que nem sempre esse ato seja cumprido no país.

Monteiro (2003) e Duarte (2007) reiteram essa leitura ao exporem que, sendo o Brasil um Estado democrático de direito social, conforme a CF/88, suas ações políticas e jurídicas devem focar no acesso aos direitos sociais, sobretudo à educação para todas as pessoas. No que toca ao direito à educação, a CF/88 expressa que, a partir de princípios da solidariedade, as políticas públicas devem visar à educação de qualidade a todas as pessoas indistintamente (BRASIL, 1988, 1996).

Nos termos da CF/88, sobre o público-alvo da educação especial, à época restrito aos alunos com deficiência, o inciso III do art. 208 estabelecia o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, o que não os alija da educação enquanto direito público subjetivo. Compreende-se, portanto, que todas as pessoas de 4 a 17 anos de idade está sob a mesma proteção jurídica do direito à escolarização pública e gratuita, que hoje, para crianças de 4 a 5 anos, implica a matrícula na segunda etapa da educação infantil, ou seja, a pré-escola, e para crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 17 o ingresso e a permanência no ensino fundamental e médio, inclusive aqueles que necessitam dos serviços da educação especial. Assim, concordamos com Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) que o atendimento educacional especializado (AEE) pode ocorrer ou não na rede regular de ensino, mas não deve substituir a escolarização, o que significa dizer que a nenhuma pessoa no país pode ser negado o ensino com vistas ao acesso ao currículo escolar.

Assim, a CF/88 representa a principal normativa brasileira em vigência que garante a matrícula de todas as crianças e adolescentes em classe comum, embora, como em outras normativas, o termo “preferencialmente na rede regular”, relacionado à oferta do AEE, seja interpretado como possibilidade de substituição do direito à educação escolar por serviços especializados, que historicamente marcaram a trajetória daqueles considerados público-alvo da educação especial (BUENO, 1993, 2011; JANNUZZI G., 2004; MAZZOTTA, 2011). Contudo, esses estudos sobre a história da educação especial no Brasil revelam que: “As políticas e práticas de escolarização de alunos com deficiência não se inauguram com as atuais Constituição Federal [BRASIL, 1988] e LDB [BRASIL, 1996]” (BUENO, MELETTI, 2011, p. 160).

A defesa do direito à educação escolar desse alunado no país assenta-se no bojo das lutas por direitos sociais da década de 1980, após 21 anos de ditadura militar (1964-1985), um momento histórico marcado por lutas pelo fim de todas as formas de opressão, desigualdade e marginalização social, econômica e política. As disputas foram realizadas em defesa de

diferentes grupos historicamente alijados dessas esferas, com o protagonismo destes, entre os quais destacamos as pessoas com deficiência, a população negra, indígena, do campo, além de adultos não alfabetizados.

Atrelados à legislação que institui os direitos sociais, especialmente a CF/88, e às lutas contra os processos de marginalização de diversos grupos, é que os princípios da inclusão escolar se forjaram (PADILHA; OLIVEIRA, 2013), constituindo-se como parte tanto do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (BRASIL, 1990), como da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB/96) reafirmando as conquistas constitucionais.

A denominação “educação inclusiva” passa a ser utilizada nas políticas educacionais brasileiras em meados da década de 1990, após a publicação da Declaração de Salamanca, em 1994, que, fundamentada no reconhecimento da diversidade, “[...] atravessa os discursos das declarações e das orientações internacionais, a legislação e os programas implementados nacionalmente” (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 19).

Desde o início dos anos 2000, fruto também da ação de movimentos sociais e políticos para e com esse público, a legislação brasileira vem se firmando com uma perspectiva inclusiva, inspirada por recomendações e normativas internacionais e nacionais (UNESCO, 2000, 2004; BRASIL, 2009a, 2015).

É nesse período que a compreensão do direito à educação, particularmente do público-alvo da educação especial, passou a ser fortemente marcada pelos princípios da educação inclusiva (AINSCOW, 2009), que tem dado origem a uma série de ações por parte dos governos com o fito de possibilitar o ingresso à escola e a permanência nela de grupos historicamente excluídos desse espaço (BUENO, 2011; PADILHA; OLIVEIRA, 2013). Conseqüentemente, “[...] diferentes modalidades de educação passam a ser alvo de maior atenção e de programas governamentais, as matrículas aumentam [...]” (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 12). Isso significa que cada vez mais as escolas comuns se defrontam com a necessidade de produzir respostas educacionais visando a atender a orientação inclusiva, que tem feito crescer o número de matrículas em classe comum do público-alvo da educação especial, sobretudo dos alunos com DI, como iremos apresentar nesta tese.

Com Bueno (2008, p. 49) compreendemos os distintos significados das expressões “educação inclusiva” e “inclusão escolar”: “[...] inclusão escolar se refere a uma proposição

política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, e educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado".

Nesse sentido, tal como o estudo de Prieto et al. (2013, p. 22), nesta tese tivemos uma preocupação dupla:

[...] a de averiguar aspectos da inclusão escolar, mas sem esquecer-se de se referir, sempre que possível, à dimensão mais ampla da política educacional do município de São Paulo.

Dentre os marcos legais que impulsionam essa perspectiva educacional, cabe destaque à Resolução nº 2, de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, por ser a primeira a tratar a matrícula desses alunos nas classes comuns como um imperativo. Embora admitindo o atendimento em classe especial em caráter transitório (art. 9º), a Resolução estabelece que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, art. 2º).

É nesse sentido que devem estar instituídos os suportes<sup>17</sup> (ARANHA, 2001) a todos os alunos de deles necessitam.

Vários outros instrumentos legais deram sequência a essa perspectiva como respaldo para garantir o direito à educação. Um marco importante é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Estado brasileiro efetivou-se como signatário por meio da sua promulgação como decreto nacional em 2009 e, assim, assumiu o compromisso de

[...] assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis [...] reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que [...] resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009a).

---

<sup>17</sup> A discussão sobre suportes tem como referência o conceito de paradigma de suporte. "Este tem se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Para tanto, fez-se necessário identificar o que poderia garantir tais prerrogativas. Foi nesta busca que se buscou a disponibilização de suportes, instrumentos que viabilizam a garantia de que a pessoa com deficiência possa acessar todo e qualquer recurso da comunidade. Os suportes podem ser de diferentes tipos (suporte social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer o que se passou a denominar **inclusão social**, processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado" (ARANHA, 2001, p. 20, grifo da autora)

Com isso, o fato mais importante é que, ao consagrar a Convenção com força Constitucional diante do cenário internacional e nacional, o Estado brasileiro se comprometeu a “[...] garantir a essas pessoas [com deficiência] políticas públicas que promovam autonomia, independência, igualdade de oportunidades, acessibilidade, inclusão social e o combate à discriminação” (BRASIL, 2009a).

Conforme a atual PNEE/08, a principal tarefa da educação especial é identificar as barreiras que causam constrangimento à aprendizagem escolar do público-alvo da educação especial. A fim de regulamentar o atendimento desse público no Brasil, estabelecido pela PNEE/08, tem-se a Resolução nº 4, de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica, cuja função é apoiar a matrícula dos alunos em classes comuns, de modo a eliminar barreiras que interferem em sua aprendizagem (BRASIL, 2009c).

O marco legal mais recente é a Lei nº 13.146 que, a partir de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – LBI/15 (BRASIL, 2015). Seu cap. IV ratifica o compromisso político do Estado brasileiro com a garantia do direito à educação, a ser assegurado por meio de sistema educacional inclusivo, reiterando assim a Convenção supracitada (BRASIL, 2009b). Parágrafos do art. 28 do Capítulo IV estabelecem ao poder público a incumbência de criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar

- I. **Sistema educacional inclusivo** em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II. Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a **garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem** por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III. Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e **garantir o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade**, promovendo a conquista e o exercício da cidadania (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Destacamos a LBI/15 porque nela está explicitada a principal função da escolarização: o “pleno acesso ao currículo em condições de igualdade”, visto que “[...] a consecução do objetivo principal da educação, qual seja, o compartilhamento crítico dos saberes acumulados historicamente, não está garantida pela matrícula escolar [...]” (ANGELUCCI, 2009a, p. xix), pois concordamos com a autora que a escola, sendo parte da sociedade, se constituiu e se mantém meritocrática e excludente, de modo que estar matriculado nela não é, efetivamente,

sinônimo de gozar do direito à educação. É apenas o prelúdio dessa prerrogativa legal para que esse direito deixe de ser privilégio das pessoas que correspondem a um padrão hegemônico que é, sobretudo, abstrato (ANGELUCCI, 2009a).

Assim, compreendemos que o debate sobre a inclusão exige olhar para as dinâmicas excludentes, pois somente assim é possível problematizar e ampliar as formas de abordagem e atuação na perspectiva da educação inclusiva. Ou seja, temos como desafio abordar a inclusão escolar em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais (BUENO, 2011; PADILHA; OLIVEIRA, 2013), e por isso é imprescindível um posicionamento político bem como situar a educação

[...] no contexto mais amplo das relações sociais instituídas na sociedade capitalista e dos modos de produção que tomam como referência o padrão do homem, adulto, branco, em idade produtiva e pertencente aos grupos dominantes (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 10).

Nessa perspectiva, temos em vista a construção de uma sociedade justa e igualitária, o que significa garantir a todas as pessoas, indistintamente, acesso aos direitos sociais garantidos pelo nosso Estado Democrático de Direito (SOUTO MAIOR, 2013), cuja perspectiva de educação adotada propicie a matrícula com permanência na escola e, sobretudo, o acesso por parte de todos aos conhecimentos produzidos na história da humanidade (ANGELUCCI, 2009a; PADILHA; OLIVEIRA, 2013), ou seja, a educação como ato político que pode levar os alunos a compreender as diferentes facetas de sua vida e a transformá-la (FREIRE, 1991) a fim de obter igualdade de condições para acesso a bens culturais, sociais, econômicos e educacionais.

Com apoio em Padilha e Oliveira (2013, p. 12), é salutar considerar que: “Os mecanismos de exclusão não se efetivam sem resistência”. Nesse sentido, um processo permanente de opressão, resistência, embate e negociação entre grupos marginalizados e setores hegemônicos da sociedade produz um panorama de avanços, retrocessos e reconfigurações no processo de construção de uma sociedade sem desigualdades e injustiças.

É nesse cenário em que os grupos historicamente excluídos e não atendidos pelas políticas educacionais, que se forja a orientação da educação pelos princípios da inclusão, sobre a qual destacamos o acesso ao currículo escolar. Nossa defesa é a de que sejam compreendidos e valorizados os registros de evidências das aprendizagens de todo e qualquer aluno, o que não significa que todos ou cada aluno deva tornar evidente o que aprendeu da mesma maneira e/ou com os mesmos recursos, tampouco os mesmos conteúdos e/ou

habilidades. É, outrossim, olhar a diferença em seu contexto para que ela não seja convertida em desigualdade e, com essa perspectiva, garantir aprendizagens. Desse modo, a “[...] diferença de tratamento deve estar relacionada com a situação, com a finalidade da lei e ser suficientemente clara e lógica para justificá-la” (CURY, 2016, p. 22).

Sendo essa uma dimensão que deve transpassar todas as outras faces do direito à educação, concluímos que direito à educação é sinônimo de direito a aprendizagens, direito de acessar o currículo escolar. Assim, nossa defesa pelo direito a aprendizagens se assenta no que uma rede e/ou sistema educacional, uma escola, um planejamento de ensino para um Ciclo, ano e/ou turma propõe como currículo considerando não apenas seus contextos culturais mais amplos como, também, as singularidades que se observam na população escolar e em cada aluno.

Portanto, o respaldo que buscamos na legislação em defesa do direito à educação, compreendido como o idiossincrático processo de ingresso, permanência e conclusão da educação básica com aprendizagens, incide na compreensão de que a aplicação da lei deve ser protegida pela equidade. Cury (2016, p. 23), nesse sentido, nos faz compreender que a “[...] equidade é um conceito que visa ao equilíbrio entre o princípio da igualdade e as condições concretas trazidas pelas diversidades situacionais e mesmo pelas diferenças individuais [...]”, bem como pelas desigualdades historicamente criadas e perpetuadas.

É salutar destacar que

[...] a persistente desigualdade social articula-se a uma também persistente e cada vez mais complexa desigualdade educacional. Dessa forma, a escola universaliza-se, mas o faz em condições de extrema pobreza para aqueles setores que agora sim conseguiram ingressar nela, multiplicando as desigualdades [...]. Os pobres hoje passam mais anos no sistema escolar. Os ricos também, e, ao fazê-lo em melhores condições e também com um progressivo aumento de suas oportunidades e alternativas educacionais, a desigualdade educacional, longe de diminuir, aumenta ou mantém-se constante (GENTILI, 2009, p. 1067).

Não é porque a maior parte da população em idade escolar está matriculada no ensino fundamental que podemos compreender a educação como um direito coletivo concretizado. “O direito à educação, como direito humano fundamental, ou pertence a todos ou não pertence a ninguém” (GENTILI, 2009, p. 1075).

Nesse momento histórico – segunda década do século XXI –, marcado por expressiva expansão da garantia de ingresso e permanência na escola, como evidenciam os indicadores educacionais brasileiros, não nos inclinamos a refletir a respeito de quem poderá ou não



frequentar a escola, já que esse questionamento inevitavelmente nos faz admitir a existência e a distinção entre as pessoas que poderiam se beneficiar da escola e aquelas que não. Concordamos com Angelucci (2009a, p. xix) que, desde a sua origem, a escola tem classificado como não escolarizáveis “[...] aqueles que são significativamente diferentes, seja devido à língua, à cultura, à condição socioeconômica, à imagem corporal, à organização sensorial etc.” Essa classificação se estende também à condição intelectual e ao pertencimento racial e de gênero das pessoas. Se, por um lado, do ponto de vista dos direitos, não há quem possa ser alijado destes; por outro, nos parece ainda precipitada tal eleição, já que nossa escola comum não experimentou efetivamente a garantia do direito à educação a todas as pessoas indistintamente.

Como rememora Ainscow (2009, p. 12): “Em anos recentes, no entanto, a conveniência de sistemas de educação separados foi questionada tanto do ponto de vista dos direitos humanos como da sua eficácia”. Por isso, tanto por princípios quanto por preceitos legais, cada vez mais se amplia a defesa de que está nas escolas comuns a forma mais eficaz de garantir que todos os alunos possam aprender efetivamente (AINSCOW, 2009).

Na disputa por um modelo de sociedade que tenha a inclusão como princípio há que se apreender seu vínculo com a exclusão, ou seja, que “[...] a inclusão envolve o combate ativo à exclusão” (AINSCOW, 2009, p. 20).

Com Gentili (2009, p. 1062) compreendemos que:

A exclusão é uma relação social, e não um estado ou posição ocupada na estrutura institucional de uma determinada sociedade. Dessa forma, os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada.

A exclusão se cria e se reproduz na estrutura das instituições e das relações sociais. Historicamente, o direito à educação foi negado para estratos da população por meio do impedimento de seu acesso à escola. Atualmente a configuração da educação como direito público subjetivo não permite essa barreira. Ao contrário, impulsiona a criação de políticas educacionais visando ao cumprimento do ordenamento jurídico vigente.

Entretanto, em um cenário social marcado pela “[...] cotidiana luta entre aqueles que querem manter o privilégio de ter acesso a alguns poucos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade e veiculados pela escola, e aqueles a quem esse privilégio não

vem sendo concedido [...]” (ANGELUCCI, 2009a, p. xviii), observa-se que as formas de negação do direito à educação foram, então, sendo transformadas, exigindo-nos novas estratégias para apreensão do fenômeno e seu enfrentamento.

Uma das formas de constrangimento do direito à educação para muitas pessoas situa-se na garantia de seu ingresso e permanência na escola, porém, sem a salvaguarda das aprendizagens. Ou seja, preserva-se o aluno no sistema educacional, no entanto, com impedimentos a uma importante faceta do direito à educação. Essa combinação de fatores define aquilo que pode ser um processo de escolarização marcado por uma inclusão excludente (GENTILI, 2009), um processo em que os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias em um contexto de dinâmicas de inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas, para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais (GENTILI, 2009). O conceito de exclusão includente pretende, nesse sentido, chamar atenção para a necessidade de pensar o conjunto de dimensões que estão presentes em todo processo de discriminação, alertando para o fato de que:

[...] a partir desta multidimensionalidade, a necessária construção de processos sociais de inclusão (associados à realização efetiva dos direitos humanos e cidadãos e à consolidação de relações igualitárias sobre as quais se constroem as bases institucionais e culturais de uma democracia substantiva) sempre depende de um conjunto de decisões políticas orientadas a reverter as múltiplas causas da exclusão, e não somente algumas delas, particularmente as mais visíveis. Este último aspecto é fundamental, especialmente quando analisamos os processos de exclusão e inclusão no campo educacional (GENTILI, 2009, p. 1.060).

Esse processo pode ser compreendido como a universalização das oportunidades de ingresso na escola, mas sem a garantia de outros direitos que assegurem aprendizagens. Isso ocorre porque “[...] manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar” (GENTILI, 2009, p. 1062).

Apesar do quadro exposto, concordamos com Saviani (2010, p. 451) que

[...] análises críticas e focos de resistência à orientação dominante na política educacional tendem a se fortalecer, neste novo século, à medida que os problemas se agravam e as contradições se aprofundam, evidenciando a necessidade de mudanças sociais mais profundas.

Reiteramos que a escola tem um papel fundamental na emancipação humana, podendo contribuir para o processo de construção de uma sociedade justa e igualitária

(SAVIANI, 2003), quando atrelada a mobilizações políticas em prol da distribuição equitativa dos valores econômicos e das riquezas sociais. A esse propósito, é indispensável o movimento de educadoras e

[...] educadores que permitisse [e permita-se], a par do aprofundamento da análise da situação, arregimentar forças para uma grande mobilização nacional capaz de traduzir em propostas concretas a defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira (SAVIANI, 2010, p. 451).

Para tanto, é necessário “[...] resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (SAVIANI, 2003, p. 98). No bojo da discussão sobre o direito à educação como indissociável de todas as facetas que o compõem – ingresso, permanência e conclusão da escolarização com aprendizagens –, destacando a face transversal desse direito – as aprendizagens –, ressalta-se também que a escola tem como função primordial garantir aos alunos o acesso a conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Tal empreitada só pode ser apreendida por processos de avaliação das aprendizagens que tenham como princípios uma educação inclusiva.

Na próxima seção discutiremos sobre essa perspectiva de avaliação indispensável à concretização do direito à educação.

## **2.1 Interfaces da avaliação das aprendizagens e o direito à educação**

Nem todas as tendências de avaliação das aprendizagens são congruentes com os princípios da educação inclusiva que visam à garantia do direito à educação. A partir de Huidobro (1988), Sousa (1995, p. 47) nos faz compreender que:

O desenvolvimento das teorias sobre avaliação educacional, como aspecto integrante aos sistemas de ensino que são norteados por políticas e legislações educacionais pautadas no contexto social, econômico, histórico e cultural, sendo, portanto, forjada nesse cenário. Desse modo, vemos a educação como um fenômeno social que extrapola a escola e existe como componente dos diversos processos de organização social, política e econômica da base social.

Portanto, em uma sociedade marcada por desigualdades diversas, como discutimos neste Capítulo 2, a avaliação das aprendizagens não se configura com uma finalidade singular, pois se associa tanto ao cenário em que ocorre no presente bem como ao passado. Ao

discorrer sobre concepções de avaliação das aprendizagens subjacentes à legislação federal, evidencia Sousa (2009, p. 2) “[...] que as tendências existentes, em dada época, podem ter reflexos na proposta atual e, principalmente, nas práticas atuais. Ou seja, práticas escolares vigentes conservam marcas de orientações remotas”.

Com o propósito de compreender alternativas de concepções e práticas de avaliação educacional que estejam a serviço da garantia do direito à educação para todos os alunos, será apresentada a concepção de avaliação das aprendizagens assumida e defendida nesta tese.

Parte-se da compreensão da avaliação das aprendizagens como um processo de produção e registro de evidências por alunos e/ou seus professores que, após julgamento, serve à tomada de decisões no sentido de retroalimentar o processo de ensino. Tais informações devem possibilitar a reorientação de práticas e políticas educacionais a fim de que todos os alunos tenham o seu direito à educação garantido (LUCKESI, 1996).

As práticas de avaliação das aprendizagens são determinadas, sobretudo, pelas concepções de mundo, educação e ensino dos diversos profissionais da escola (SOUSA, 1993), da equipe gestora aos docentes. Isso significa que a produção de informações, os registros, julgamentos e, principalmente, os fins dessa prática, é que vão demonstrar se a avaliação está em prol da garantia do direito à educação ou não.

Vale dizer que essa abordagem parte de suas determinações no movimento real de práticas escolares vivenciadas e analisadas pela autora e pelo autor. O esforço aqui é apresentar, ainda que brevemente, aspectos de movimentos reais da prática escolar analisados por Sousa (2009) e Luckesi (1996), especialmente no que diz respeito ao tratamento e ao uso das informações de um processo de avaliação das aprendizagens. Assim, intenta-se traçar um panorama da função que tem sido atribuída à avaliação das aprendizagens.

Com essa apresentação, busca-se a delimitação de um modelo teórico de avaliação das aprendizagens em que os registros de evidências das aprendizagens estejam inseridos e sejam utilizados como um dos aspectos necessários no processo de busca pela garantia do direito à educação por todos os alunos e, portanto, também daqueles com DI, foco da pesquisa. A avaliação das aprendizagens que visa à garantia do direito à educação se coaduna com a perspectiva da educação inclusiva e busca sempre evidenciar o que um aluno aprendeu para, após julgamento, tomar decisões a partir dessas evidências.

Para definir o conceito de registros de evidências das aprendizagens e o que deve ser produzido em processos de avaliação na escola, tomamos alguns estudos como referência. Ao tratar da abordagem da avaliação formativa, Serra (2011, p. 90) explicita que esse processo “[...] diz respeito à recolha de evidências de aprendizagem realizada pelos professores [...]” e à interpretação destas pelo avaliados e/ou avaliadores. Cumpre destacar o caráter processual dessa abordagem, que transcorre ao longo do ano letivo e não apenas ao final ou mesmo em oposição à avaliação somativa. Quanto aos alunos, estes “[...] podem demonstrar as suas aprendizagens através do que dizem, do que escrevem e do que fazem. Especificamente ao que escrevem, pode-se recolher tais evidências “[...] através de diferentes tipos de testes, relatórios, portfólios”.

A partir da discussão empreendida por Perrenoud (1999, p. 78), compreende-se como [...] formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino”. Na perspectiva descritiva adotada pelo autor “[...] essa ampliação autoriza a dar conta das práticas correntes de avaliação contínua sob o ângulo de sua contribuição almejada ou efetiva para a regulação das aprendizagens durante o ano escolar”.

Ao discorrer sobre o portfólio, uma modalidade de avaliação das aprendizagens, Hernández (1998) o define como um conjunto de diversos documentos selecionados e ordenados em formato para mostra, como notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, representações visuais, etc., “[...] que proporciona evidências do conhecimento que foi sendo construído, das estratégias utilizadas para aprender e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 100).

Dos excertos, nos interessa a compreensão de que registros de evidências das aprendizagens correspondem a todas informações – escritas, visuais, iconográficas, sonoras, etc. – utilizadas em processos avaliativos para compreensão, interpretação, julgamento e decisão pedagógica e/ou política com vistas a garantir o direito de aprendizagem. Desse modo, não é qualquer abordagem de avaliação das aprendizagens que pode garantir esse direito.

Antes de discutir a posição teórica e política sobre avaliação das aprendizagens que marca o desenvolvimento desta tese, serão apresentadas, em linhas gerais, tendências de concepções e práticas avaliativas no cenário da educação básica brasileira, além das suas possíveis consequências educacionais e sociais.

Luckesi (1996), ao buscar apreender tendências na prática da avaliação das aprendizagens e suas implicações educacionais e sociais em escolas brasileiras, identifica duas tendências. Essas tendências referem-se às práticas que, de modo geral, predominam no interior das escolas, sem, entretanto, sucumbir outros diferentes possíveis modelos de avaliação das aprendizagens. De acordo com o autor, “[...] os professores realizam, basicamente, três procedimentos sucessivos: medida do aproveitamento escolar; transformação da medida em nota ou conceito; utilização dos resultados identificados”. (LUCKESI, 1996, p. 67).

Os resultados são aqui compreendidos como evidências das aprendizagens, em que esses procedimentos de aferição do aproveitamento podem corresponder a práticas de verificação ou de avaliação. A primeira corresponde a um ato com fim burocrático, como cumprimento de uma demanda de registros escolares, já para a avaliação a coleta de evidências das aprendizagens é julgada e, a partir dessa qualificação, toma-se uma decisão que pode ser pedagógica e/ou política. Nas palavras do autor, a prática escolar é marcada por um movimento, onde “[...] os resultados da aprendizagem são obtidos, de início, pela medida, variando a especificidade e a qualidade dos mecanismos e dos instrumentos utilizados para obtê-la” (LUCKESI, 1996, p. 87).

Sousa (2009, 2014) também observa a medida como tendência nas práticas avaliativas, identificando quatro tendências dominantes sobre concepções e práticas avaliativas, correntes nas escolas de educação básica (públicas e privadas). São elas: 1) avaliação como medida; 2) avaliação como sinônimo de nota; 3) avaliação com função classificatória; e 4) avaliação como controle e punição.

Por medida compreende-se uma forma de comparar grandezas (LUCKESI, 1996) e, nessa perspectiva, a avaliação das aprendizagens se expressa no contexto da escola que trata a quantificação do desempenho como sinônimo de avaliação. “No caso dos resultados da aprendizagem, os professores utilizam como padrão de medida o ‘acerto’ de questão” (LUCKESI, 1996, p. 88), ou seja, focaliza como evidência das aprendizagens do aluno a quantidade de respostas corretas emitidas sobre um determinado conteúdo que esteja sendo trabalhando.

Problematizar o uso atribuído à medida na avaliação das aprendizagens não significa refutar esse procedimento avaliativo. Pelo contrário, compreende-se que a medida é necessária, mas a “[...] avaliação ultrapassa a medida em seu significado, oferecendo ao

professor um suporte dinâmico a serviço da construção da aprendizagem bem-sucedida” (LUCKESI, 1996, p. 12). Esse modo de compreender implica avaliar para identificar evidências das aprendizagens e informar o aluno sobre o que pode ocorrer também por meio de uma representação sintética – a exemplo dos conceitos e notas – e suas consequências, como aprovação, novas atividades, aulas de reforço, reprovação.

Essa forma de compreender a avaliação das aprendizagens se relaciona com outra tendência de concepção e prática avaliativa em contexto escolar: a avaliação como nota (SOUSA, 1997, 2009, 2014). Uma nota, conceito ou outra notação qualquer é apenas uma representação sintética de um julgamento sobre evidências das aprendizagens.

Nesse sentido, ela expressa o grau de desejabilidade das aprendizagens apresentadas pelo estudante, ou seja, se houve ou não aprendizagem. Por isso, a nota ou conceito pode ser uma representação do diagnóstico do desenvolvimento do estudante e não necessariamente um processo avaliativo. A função disso é somente representativa e, desse modo, pode ser considerada um aspecto secundário quando se realiza avaliação das aprendizagens. Em geral, as notas são usadas para classificar os estudantes como promovidos ou retidos em uma série ou ciclo. Quando assim ocorre, o foco das preocupações de professores, estudantes e familiares é a nota, o número de pontos ou o conceito obtido e o necessário para ingresso em uma série ou ciclo posterior, de modo que a aprovação e a reprovação ganham centralidade no processo avaliativo (SOUSA, 1997, 2014; FREITAS, 2003).

Esse conceito e uso atribuído aos dados formulados em processo de avaliação das aprendizagens constitui a terceira tendência apresentada por Sousa (1997, 2014): a avaliação com função classificatória. A avaliação das aprendizagens, quando compreendida como um processo voltado à classificação dos estudantes, tem como função apenas a tomada de decisão sobre a sua trajetória escolar, sem se atentar para o que ele aprendeu ou não. Essa tendência pressupõe a exclusão de alunos que não atingem determinados padrões de uma escala de classificação (SOUSA, 1997, 2009, 2014).

A quarta tendência de concepção e de prática avaliativa é a utilização tanto de ferramentas de avaliação, bem como de representação sintética de evidências das aprendizagens para o controle e adaptação de condutas educacionais e sociais dos estudantes. Essa forma é utilizada com o propósito de estabelecer relações de poder, punição e controle com os estudantes, ou seja, com objetivo de “[...] conseguir um clima favorável para a aprendizagem, trabalha-se com o aluno na direção de sua submissão e adequação a

padrões e normas comportamentais, estabelecidos no interior da escola [...]” (SOUSA, 1997, p. 111). A mesma leitura é feita por Freitas (2003).

De maneira geral, as quatro tendências dominantes sobre concepções e práticas avaliativas correntes nas escolas de educação básica – (1) avaliação como medida, (2) como sinônimo de nota, (3) como critério de classificação e (4) como controle e punição – não correspondem ao que se defende por avaliação das aprendizagens que atenda ao direito à educação. Em outras palavras, essas tendências expressam um modelo de escola excludente e são

[...] ilustrativas de análises que vêm sendo produzidas no Brasil e sobre a avaliação escolar, particularmente desde meados da década de 1980, enquanto prática que tem, tendencialmente, servido à discriminação escolar e social e, portanto, se constituído em um poderoso instrumento de negação do direito à educação (SOUSA, 1997).

Embora as diferentes vertentes da avaliação das aprendizagens sejam aqui apresentadas uma a uma, é certo que elas coexistem, ainda que mantidas as suas distintas concepções e atribuições. A partir dessas quatro tendências, é possível apreender que há concepções e práticas avaliativas que evidenciam desserviços e inadequações quando se tem como propósito a garantia de ingresso, permanência e aquisição de um conjunto básico de conhecimentos como condição para a participação política e cultural de TODOS os alunos nas escolas públicas (SOUSA, 1997, 2014).

Uma vez que as tendências das práticas avaliativas aqui apresentadas não se coadunam com a busca pela concretização do direito à educação para todos os alunos, o desafio colocado à escola é de uma avaliação com outras finalidades que não à classificação ou a serviço da exclusão, controle e/ou punição dos alunos, ou seja, uma avaliação que não seja um julgamento definitivo, que não seja um ato seletivo, mas que se destine, sobretudo, à identificação de evidências das aprendizagens com vistas à permanência do aluno na escola com aprendizagem e, por isso mesmo, à inclusão (LUCKESI, 1996). É nessa perspectiva que se propõe o desafio à pesquisa que se apresenta: compreender a avaliação das aprendizagens como um processo que ultrapassa as tendências da avaliação das aprendizagens como processo excludente.

Para que todos os alunos possam gozar de seu direito à educação, a avaliação das aprendizagens precisa estar, dentro de um contexto escolar, em consonância com a busca pela garantia desse direito. Este não pode ser cumprido em uma escola que, a partir de



procedimentos e instrumentos avaliativos, meça, controle, puna e classifique os alunos com o propósito deliberado de marginalização externa ou interna à instituição escolar, impedindo-os de usufruir de possibilidades de aprender o que a escola está designada a ensinar e que emana das diretrizes curriculares oficiais.

Embora este seja um direito de todas as pessoas – indistintamente –, as cenas de marginalização ainda vivenciadas por diversos grupos tornam imperativo reiterar que o direito à educação também se estende às pessoas com deficiência, TGD e AH/S, grupos esses historicamente excluídos dos benefícios da educação básica e aos quais está previsto atendimento pelos diferentes serviços e apoios da educação especial<sup>18</sup>.

Compreender e acompanhar os processos que consolidam aprendizagens por cada aluno no interior das escolas exige, nesse sentido, avaliação. Busca-se, assim, neste trabalho, reafirmá-la e defendê-la como aspecto intrínseco à concretização do direito à educação. Com o propósito de compreender alternativas de concepções e práticas de avaliação das aprendizagens que estejam a serviço da aprendizagem de todos os alunos, a partir dos estudos de Sousa (2009, 2014) destacam-se, nesta tese, três aspectos (questões): as finalidades atribuídas à avaliação; o papel da aferição no processo avaliativo; e o uso atribuído às informações elaboradas em processos de avaliação. Vale dizer que, para esses aspectos, não há abordagens ou respostas simples, únicas e corretas, uma vez que os valores assumidos por quem faz a avaliação são determinantes das respostas que podem ser dadas a essas questões (SOUSA, 2009, 2014).

Como enfatiza Luckesi (1996), entende-se que a avaliação deve ser necessariamente inserida no projeto pedagógico da escola, não se tratando apenas de uma atividade técnica, tão somente de alguns professores ou apartada do projeto da escola. A avaliação das aprendizagens refere-se, portanto, a uma atividade política e ideológica e, por isso, a mudança da escola passa também por ela (LUCKESI, 1996; SOUSA, 1997, 2014). Porém, ao pontuar a dimensão técnica da avaliação das aprendizagens não se quer aqui excluir essa dimensão; pelo contrário, compreende-se que essas duas dimensões são inerentes às atividades avaliativas na escola.

Um dos aspectos fundamentais na avaliação das aprendizagens é a compreensão desta como parte do projeto de escola e, conseqüentemente, também de sociedade. Assim:

---

<sup>18</sup> Conforme prescrito no art. 4º da Lei nº 12.796 de 2013, que altera a LDB/96 (BRASIL, 2013).

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 1996, p. 85).

Destarte, “[...] ao lado do planejamento e da execução do ensino, a avaliação constitui um todo delimitado por uma concepção filosófico-política da educação, de modo que avaliação sempre está a serviço da construção de uma intenção politicamente delimitada [...]” (LUCKESI, 1996, p. 12) e, por isso, está a serviço da construção de um modelo de sociedade politicamente problemático.

A avaliação “[...] subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule [...]” (LUCKESI, 1996, p. 85). Considerando que a avaliação sempre pressupõe uma relação de poder, cabe redirecioná-la, propondo um projeto de sociedade democrática e inclusiva.

Para que a avaliação das aprendizagens cumpra com um projeto de inclusão de alunos historicamente alijados da escolarização, as finalidades atribuídas à avaliação precisam estar assentadas em um Projeto Político Pedagógico (PPP) que tenha a inclusão como premissa. Este é apenas o primeiro aspecto. Nesse projeto, deve estar definido que a marginalização não deve fazer parte da trajetória escolar de qualquer aluno, seja fora ou dentro da escola. Para ter a inclusão como princípio escolar, além da revisão de valores de cada profissional da educação, é preciso rever a organização dos espaços e tempos da escola, pensando em uma forma de organização que faça frente à lógica da seriação e da função seletiva e excludente da escola, sem desconsiderar que a organização da sociedade ao seu redor afeta o cumprimento do papel que é proposto à instituição escolar (FREITAS, 2003).

Nessa perspectiva, defende-se a organização dos tempos da escola por meio de ciclos de formação, uma vez que “[...] os ciclos procuram contrariar a lógica da escola seriada e sua avaliação. Só por isso, já devem ser apoiados[...]” (FREITAS, 2003, p. 51). É preciso compreender a organização em ciclos como um processo de resistência por parte de professores, estudantes e familiares à lógica excludente e seletiva da escola. É preciso considerar que não cabe aos ciclos à solução pedagógica para um problema de desempenho

escolar; porém, estes são um primeiro passo para a resistência do ponto de vista da superação e não da resolução imediata (FREITAS, 2003).

Outro aspecto que coloca a avaliação das aprendizagens a serviço da concretização do direito à educação são os significados e as implicações do papel da aferição no processo avaliativo. Defende-se, assim, que a prática da avaliação das aprendizagens na perspectiva da concretização do direito à educação para todos “[...] destina-se a servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir **com** e **nos** educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento” (LUCKESI, 1996, p. 86, grifos do autor).

Sob a mesma ótica, concordamos com Vianna (1995): a avaliação deve contribuir para a regulação das atividades escolares e do ensino e não assumir a função de estabelecer quem fracassa e quem tem sucesso na escola, pois, assim, a prática avaliativa se torna um processo de julgamento seletivo e discriminatório. Uma vez que a avaliação pressupõe julgamento de dados e tomada de decisão a partir deles, a medida de desempenho não basta para que a avaliação ocorra.

Por meio de instrumentos de medida de desempenho, a exemplo de provas, é possível coletar informações, produzir evidências das aprendizagens dos alunos em tempo determinado. Tais informações, analisadas junto a outras coletadas por meio de outros instrumentos – como observações, registros, auto avaliação – ao longo de um ciclo de aprendizagem, irão compor um processo avaliativo. A avaliação acontece somente quando as evidências das aprendizagens são julgadas e esse julgamento informa como se o estudante está sendo beneficiado por aprendizagens ou não, necessita de apoio ou não e, a partir desse juízo, serem encaminhadas decisões pedagógicas e políticas para que se garanta o direito a aprendizagens.

Esse julgamento das evidências das aprendizagens pode ser representado de forma sintética, a exemplo de conceitos e notas. Ter a nota como referência nesta discussão significa dizer que ela, embora possa fazer parte do processo da avaliação das aprendizagens, per si também não é avaliação. Entretanto, há que se considerar também a atribuição de notas, sobretudo para a tomada de decisões em políticas educacionais que podem ser balizadas e favorecidas mediante esses registros sintéticos que podem informar sobre as aprendizagens ou sua ausência entre alunos em uma rede ou sistema de ensino.

O foco nas informações produzidas em um processo de avaliação e apresentadas de forma sintética não nega as outras dimensões que envolvem o ato de avaliar e tem importância porque há uma “[...] relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos [...] a quantificação deve transformar-se em qualificação, isto é, uma apreciação qualitativa dos resultados verificados [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 199), de modo que as informações produzidas a partir da avaliação das aprendizagens estejam situadas em um processo investigativo, diagnóstico e processual para o planejamento do devir, buscando, assim, a superação das dificuldades. Embora os registros sintéticos tenham importância nos processos de avaliação das aprendizagens, sobretudo para a gestão escolar e para uma rede de ensino, a notação por si não pode contribuir com processos de ensino e de aprendizagem, pois:

O que adianta dizer que um aluno tirou ‘4,0’ ou ‘E’ ou ‘PS’, e não se fazer nada para ajudá-lo a superar suas dificuldades ou não se rever o processo de ensino-aprendizagem? A avaliação deve ter efeito prático: mudar a forma de trabalho tanto do **professor** (organizar recuperação paralela, retomar assuntos, explicar de outra maneira, mudar a forma de organizar o trabalho em sala de aula, dar atenção especial aos alunos que tem maior dificuldade etc.), quanto ao **aluno** (empenhar-se mais, dar especial atenção à matéria com dificuldade, rever esquema de participação em sala de aula, rever método de estudo, etc.) e da escola (condições de estudo, espaço para recuperação, revisão do currículo, integração entre professores, etc.) (VASCONCELLOS, 1998, p. 74, grifos do autor).

Contudo, não são os registros sintéticos de evidências das aprendizagens que tornam avaliação um processo classificatório. É preciso que, a partir da coleta de tais evidências e de seu julgamento, se dê sequência ao processo avaliativo para que atos pedagógicos e políticos encaminhem o processo de ensino para o que se almeja. Só assim tem-se de fato uma avaliação projetada para a concretização do direito à educação. Nessa perspectiva, avaliar se coaduna com um ciclo de pensamentos e atos constituído por três momentos ou funções, conforme pontua Sousa (1997), sendo: 1ª) diagnosticar; 2ª) retroinformar; e 3ª) favorecer o desenvolvimento individual. Nas palavras da autora, com quem concordamos, avaliar é um processo que exige:

Diagnosticar: caracterizar o aluno no que diz respeito a interesses, necessidades, conhecimentos e/ou habilidades, previstos pelos objetivos educacionais propostos, e identificar causas de dificuldades de aprendizagem;

Retroinformar: evidenciar os resultados alcançados no processo ensino-aprendizagem, apoiando o replanejamento do trabalho com base nas informações obtidas;

Favorecer o desenvolvimento individual: atuar como atividade que estimula o crescimento do aluno, no sentido de que se conheça melhor e de que desenvolva a capacidade de auto-avaliar-se (SOUSA, 1997, p. 129).

Desse modo, a aferição e a medida em avaliação devem compor os procedimentos de coleta de evidências da aprendizagem, com vistas a caracterizar o percurso das aprendizagens de um aluno em diferentes momentos e com distintas funções – diagnosticar, retroalimentar e favorecer o desenvolvimento individual.

É importante destacar que não são os aspectos técnicos e procedimentais em si que determinam a função da avaliação das aprendizagens. Sua potência para a não exclusão escolar situa-se no compromisso da escola com o ingresso, a permanência e a conclusão da educação básica com aprendizagens. Ou seja, romper com as finalidades e as tendências a que vêm servindo à avaliação implica comprometimento com um projeto escolar que sirva à aprendizagem de todos os alunos (SOUSA, 1997).

Dentre os aspectos da avaliação das aprendizagens destaca-se o uso atribuído às informações produzidas nesse processo, uma vez que é o uso desses dados que, em última instância, determinam a função de uma avaliação. Pensar um processo avaliativo para a concretização do direito à educação exige, então, que os registros produzidos sejam utilizados como caracterização das aprendizagens, do desenvolvimento e das necessidades dos alunos e que o julgamento dessas evidências sirva para tomadas de decisões práticas e políticas com o intuito de que todos os alunos aprendam e na escola permaneçam.

Nesse sentido, olhar para avaliação das aprendizagens em defesa do direito à educação implica olhar para o projeto educacional e para o modelo de sociedade aos quais a avaliação se vincula e se compromete, como já afirmado (SOUSA, 1997, 2014). Concordamos que as práticas avaliativas só podem ser modificadas quando os valores que orientam a atuação docente são questionados, de modo que, enquanto não assumirmos o compromisso com uma escola inclusiva, não vamos mudar em essência a forma como conduzimos a avaliação das aprendizagens. É difícil mudar avaliação não por questão técnica, mas porque não se coloca em questão os valores que orientam a prática (SOUSA, 2014).

A avaliação pode, dessa maneira, ser um caminho de transformação de todo o contexto da escola (SAUL, 1988). As práticas avaliativas na perspectiva da concretização do direito à educação devem objetivar tanto descrever situações e definir caminhos a seguir bem como estabelecer os problemas a serem superados. Avaliar assume, ainda, a posição de

ferramenta para monitoramento e identificação de problemas, o que possibilita definir as diferenças entre planejado e alcançado a partir de uma análise dos fatores responsáveis pelos resultados (VIANNA, 1995). As informações geradas por um processo avaliativo refletem, assim, não apenas o aluno, mas também todos os envolvidos no processo educativo, pois o “[...] resultado da avaliação é sempre e inevitavelmente o resultado do processo de ensino aprendizagem não apenas do aluno. [...] ao avaliar o aluno o professor também será avaliado” (TIBALLI, 2007, p. 322). Com isso, as informações produzidas em um processo de avaliação devem servir como disparador para diversos questionamentos e também para outras avaliações e ações que não se limitam ao aluno, como: a aprendizagem, o ensino, a instituição escolar, as condições de trabalho, a estrutura física e material da escola, os programas e projetos vinculados à escola, a administração em suas diversas instâncias.

Compreende-se, com Souza (2004), a avaliação das aprendizagens enquanto um processo dinâmico voltado para a identificação de evidências das aprendizagens efetivas e das não efetivas e das que devem ser constituídas no decorrer das relações de ensino e aprendizagem, “[...] de modo que a prática pedagógica desloca a preocupação do produto para o processo, da classificação para a construção do saber, do autoritarismo docente para o pluralismo e responsabilidade compartilhada por todos aqueles envolvidos na tarefa educativa” (SOUZA, 2004, p. 151).

É imprescindível que a escola, que há tempos aceita e entende como naturais as desigualdades de sucesso em seu interior, urgentemente se responsabilize pela aprendizagem de seus alunos, permitindo a todos a oportunidade de aprender (BURIASCO, 2000), pois, “Do contrário, se reitera a exclusão internalizada – no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar **mesmo sem aprendizagem**, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola” (FREITAS, 2002, p. 306, grifo do autor). É o que Gentili (2009) denomina “inclusão excludente”.

Em uma escola que se pretenda democrática e inclusiva, a avaliação das aprendizagens deveria ter como princípio a garantia de que, no limite, todos aprendam tudo. “Principalmente, na educação básica, etapa obrigatória, assim fixada para que a ninguém seja dado o direito de se excluir de conhecimentos considerados indispensáveis para o aproveitamento de outros direitos [...]” (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 422) e dos direitos sociais (CURY, 2002; DUARTE, 2007).

Com essa perspectiva teórica e política sobre a avaliação das aprendizagens não há como negar que a luta por transformações sociais passa, fundamentalmente, pela escola. A defesa do ingresso, permanência e conclusão dos estudos com aprendizagens pelos alunos com DI exige, portanto, dentre outros aspectos, a compreensão sobre processos de avaliação das aprendizagens que estejam em sintonia com essa defesa. Focalizando o uso que se faz dessas informações, ou seja, a depender do significado e dos usos atribuídos aos registros de evidências das aprendizagens de alunos com DI, é possível entender a que tem servido o ingresso e a permanência desses alunos nas classes comuns de escolas de educação básica.

Ademais, a forma como a escola se organiza e atua, configurada também por registros de evidências das aprendizagens resultantes de avaliações, pode ser um dos mecanismos que influenciam na determinação das aprendizagens e/ou das não aprendizagens, sendo, assim, nuclear o papel que a avaliação ocupa na trajetória escolar, tendo poder de conformá-la ou de direcioná-la (SOUSA, 1997).

Pelo exposto, considera-se que a luta pela concretização do direito à educação mobiliza a constituição de um novo significado para a avaliação das aprendizagens, cujo desafio que se impõe é a concretização de uma escola entendida como instituição que pode contribuir para a construção de uma sociedade sem desigualdades e injustiças, uma escola que proporcione aos alunos o exercício de seus direitos, sobretudo as aprendizagens. O ingresso, permanência e conclusão da educação básica com aprendizagens por alunos com DI nas classes comuns de escolas públicas de educação básica faz parte, nesse sentido, de um movimento de luta política em favor da concretização do direito à educação e, por isso, compreender esse movimento histórico é fundamental para o entendimento e a problematização da atual situação desse alunado.

Explicitados os fundamentos que sustentam a nossa defesa pelo direito à educação, no próximo capítulo apresentamos as definições de DI que circulam em documentos oficiais direcionados às instituições educacionais brasileiras e alguns indicadores que caracterizam a população classificada na categoria DI no país.

### 3 Caracterização das pessoas com DI no Brasil

Neste capítulo apresentamos a caracterização das pessoas com DI no Brasil a partir de dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010a, 2010b). Considerando que a trajetória escolar de uma pessoa com DI, como de qualquer outra pessoa, é marcada pelas condições concretas de vida, torna-se imperativo apreendermos, ainda que brevemente, algumas informações sobre o cenário brasileiro de forma abrangente para, em seguida, situarmos a condição da população com DI.

Alguns indicadores sociais<sup>19</sup> nacionais, como a taxa de analfabetismo, acenam para características da conjuntura educacional brasileira. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) relativos ao segundo semestre de 2017, no Brasil a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais foi estimada em 7% (IBGE, 2017). A relação direta do analfabetismo com a idade, sexo, cor ou raça e local de domicílio (grandes regiões brasileiras) evidencia o caráter estrutural desse indicador porque, mesmo em queda de 0,2%, se comparada ao ano de 2016, a taxa de analfabetismo persiste mais alta para as idades mais avançadas, sendo a faixa de 15 anos de idade ou mais com 7% de analfabetos, a de 18 anos ou mais com 7,4%, a de 25 anos ou mais com 8,5%, a de 40 anos ou mais com 11,9% e a de 60 anos ou mais com 19,3%. A taxa é mais elevada entre o sexo masculino (7,1%), enquanto 6,8% da população do sexo feminino está classificada nessa condição. Superior também é o número da população declarada preta e parda, com uma taxa de 9,3% contra 4% da população branca. Entre as grandes regiões brasileiras, os dados da Pnad indicam a região Nordeste com maior taxa de analfabetismo (14,5%), seguida pela região Norte (8%) e Centro-Oeste (5,2%). A região Sul e Sudeste apresenta a menor taxa, com 3,5% da população não alfabetizada em cada uma delas (IBGE, 2017).

---

<sup>19</sup> A partir de Miles (1985) e Nações Unidas (1988), Paulo Jannuzzi (2005, p. 138) explica que: “No campo aplicado das políticas públicas, os indicadores sociais são medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático. Os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente. Prestam-se a subsidiar as atividades de planejamento público e a formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e da sociedade civil e permitem o aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais [...] Taxas de analfabetismo, rendimento médio do trabalho, taxas de mortalidade infantil, taxas de desemprego, índice de Gini e proporção de crianças matriculadas em escolas são, nesse sentido, indicadores sociais, ao traduzirem em cifras tangíveis e operacionais várias das dimensões relevantes, específicas e dinâmicas da realidade social”.



Esses dados evidenciam que, no Brasil, há 11,5 milhões de pessoas não alfabetizadas (IBGE, 2017), o que pode ser lido como a expressão de que 7% da população brasileira não teve acesso a conteúdos valorizados pelas políticas educacionais, haja vista que, como analisa o IBGE, com o objetivo de promover avanços educacionais no país, o Plano Nacional de Educação (PNE/14), instituído pela Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014a), determinou na Meta 9 reduzir para 6,5% a taxa de analfabetismo, em 2015 e a erradicação do analfabetismo ao final da vigência do Plano, em 2024.

Embora não possamos cruzar nesse cenário o nível de instrução<sup>20</sup> da população brasileira com a taxa de alfabetização, pode-se apreender que a aprendizagem da leitura e da escrita ainda não foi garantida a uma parcela significativa da população, que não tem acessado ao currículo escolar e não tem aprendido os saberes acumulados historicamente pela humanidade e veiculados pela escola, ao menos em parte, apesar dos esforços imprimidos nas políticas educacionais.

Essa situação espelha a dinâmica de uma sociedade que gera desigualdade por questões geracionais e regionais, dentre tantos outros marcadores da diferença convertidos em desigualdades (SCHWARCZ, 2012), como condições socioeconômicas, pertencimento racial e de gênero, a despeito de a educação ser reconhecida legalmente como direito público subjetivo. Ainda que todas as pessoas tenham o mesmo direito à educação, nem todas usufruem deste com equidade (CURY, 2016), motivo pelo qual os indicadores apresentados se evidenciam tão desiguais. Uma expressão marcante dessas desigualdades pode ser observada na situação das pessoas com deficiência no país e, principalmente, daquelas classificadas na categoria DI.

Os dados do último Censo Demográfico nacional realizado pelo IBGE, em 2010, demonstram que, das 190.732.694 pessoas brasileiras, 23,9%<sup>21</sup> (945.606.048) tinha algum tipo

---

<sup>20</sup> O nível de instrução da população brasileira mensura o total das pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, ou seja, que concluíram, no mínimo, o ensino médio (IBGE, 2010b).

<sup>21</sup> Esse percentual constitui-se sem a aplicação da linha de corte recomendada pelo Grupo de Washington sobre Estatísticas das Pessoas com Deficiência (*Washington Group on Disability Statistics*). Seguindo as recomendações desse Grupo, considera “[...] como pessoa com deficiência os indivíduos que responderam [ao recenseamento] ter ‘muita dificuldade’ ou ‘não consegue de modo algum’ realizar pelo menos uma das atividades investigadas.” (BOTELHO; PORCIÚNCULA, 2018, p. 132). Neste caso, 6,7% da população brasileira se classifica em uma das categorias clássicas de deficiência (DI, DA, DF e DV) (BOTELHO; PORCIÚNCULA, 2018).

de deficiência. As pessoas com DI, por sua vez, compunham o menor grupo entre as demais categorias e expressava 4,3 do total, sendo 2.611.536 em números absolutos (IBGE,2010).

Como já anunciamos, o Censo Escolar do mesmo ano identificou que, do total de 445.868 alunos com algum tipo de deficiência (intelectual, visual, auditiva e física)<sup>22</sup>, 251.174 (56,3%) foram classificados na categoria DI, ou seja, mais da metade do alunado aqui considerado. Fazemos a distinção entre as pessoas com DI e o subgrupo alunos com DI em razão da discrepância significativa entre os dados do Censo Demográfico e os do Censo Escolar. Não iremos fazer uma comparação entre o construto da DI e as possíveis leituras comparativas entre esses distintos indicadores, pois isso exige outros estudos específicos e, embora sejam de relevância acadêmica, científica e social, foge aos objetivos que propomos a esta tese.

Cumpramos destacar que, ao compreendermos, assim como outras deficiências, que a DI resulta da interação das pessoas com deficiência com as barreiras presentes em seu entorno (BRASIL, 2009a), a identificação dessa população pode emergir de julgamentos distintos daqueles que respondem ao Censo Demográfico, como as próprias pessoas, seus familiares e/ou responsáveis, e daqueles que preenchem o Censo Escolar, profissionais da educação. Por isso, a seguir, abrimos espaço para o debate sobre o conceito de alunos com DI.

Compreender o conceito de DI exige incursão sobre sua constituição científica e histórica, o que será feito brevemente face aos estudos já realizados e que são referências para este texto (PESSOTTI, 1984; MENDES, 1995; CARVALHO; MACIAL, 2003; ALMEIDA M., 2004; JANNUZZI G., 2004).

O conceito de DI tem sua história marcada pela atribuição de diferentes conceitos e utilização de diferentes denominações. Para fins deste trabalho, usamos sempre o termo DI por ser o adotado nas atuais publicações oficiais e produções científicas que são referências para o debate mais atual no Brasil<sup>23</sup>. Tal terminologia passou a ser utilizada no país a partir de meados dos anos 2000, após a “Conferência Internacional sobre a Deficiência Intelectual”, realizada em Montreal, no Canadá, da qual resulta a Declaração de Montreal (OMS/OPAS,

---

<sup>22</sup> O Censo Escolar computou também o total de alunos com deficiência múltipla e com surdocegueira. Extraímos esses dados dessas considerações para relacionarmos com os dados do Censo Demográfico, que não registraram essas categorias na publicação utilizada como fonte dos dados, a publicação “Censo 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência” (IBGE, 2010a).

<sup>23</sup> São exemplos de publicações oficiais: Brasil (2010, 2011, 2015). Das produções acadêmicas e científicas, destacamos as integrantes desta tese, como Anache e Resende (2016) e Oliveira A. (2018).

2004). Esse evento impulsionou a mudança de nomenclatura da então conhecida *American Association on Mental Retardation*<sup>24</sup> (AAMR) que, em 2008, passou a adotar o termo DI em detrimento do termo retardo mental em suas publicações, alterando, inclusive, o próprio nome da associação, que passa a ser chamada *American Association on Intellectual Disabilities Development*<sup>25</sup> – AAIDD - (VELTRONE; MENDES, 2011).

Contextualizada a adoção do termo DI, vamos a alguns aspectos histórico-conceituais. No Brasil os estudos sobre a DI datam dos anos finais do século XIX, sob influência conceitual e metodológica de trabalhos da medicina francesa. Assim, as primeiras pesquisas brasileiras são coordenadas por profissionais da área médica, de modo que o atendimento à população classificada na categoria DI foi fortemente marcado pela abordagem terapêutica (PESSOTTI, 1984, JANNUZZI G., 2004; MAZZOTTA, 2011; BUENO, 2011).

Sob influência do advento da psicologia nos anos iniciais do século XX, sobretudo com os trabalhos de psicomетria realizados na França, a DI passa a ser identificada a partir do julgamento de resultados de testes psicométricos realizados com escolares, o que virá a influenciar toda a história dessa população (JANNUZZI G., 2004; MAZZOTTA, 2011; BUENO, 2011).

Na década de 1930, o enfrentamento dos problemas sociais do país deu-se também via democratização da escola pública, marcada pelo movimento da Escola Nova (ROMANELLI, 1978). Nesse movimento é que se inicia a utilização de testes psicométricos, que visavam à medição da inteligência de escolares. A partir de determinado padrão, a depender dos resultados e do julgamento atribuído a esses, o aluno poderia ser classificado em diferentes níveis de DI, o que pré-determinava o seu percurso escolar, principalmente com o encaminhamento para matrícula em classes especiais ou instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência (MENDES, 1995; ALMEIDA M., 2004; VELTRONE, 2011; VELTRONE; MENDES, 2011).

Essa compreensão classificatória, com predefinição do percurso escolar de um aluno, foi hegemônica nas publicações oficiais do país até o início de 2002, quando o MEC, seguindo um novo sistema de classificação e conceito de deficiência da AAMR, propôs novos princípios para o diagnóstico, a classificação e a planificação de sistemas de apoio educacionais para os

---

<sup>24</sup> Associação Americana de Retardo Mental (tradução nossa).

<sup>25</sup> Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (tradução nossa).

alunos com DI em uma perspectiva de orientação funcional (ALMEIDA M., 2004; VELTRONE, 2011; CARAMORI; DALL'ACQUA, 2015).

A identificação e classificação passou a ter o objetivo de definir a intensidade dos apoios necessários e providenciá-los para que a pessoa melhore o seu funcionamento em um dado contexto histórico, cultural e social (CARVALHO; MACIEL, 2003; ALMEIDA M., 2004; VELTRONE; MENDES, 2011).

No sistema de 2002 da AAMR:

A proposta teórica é funcionalista, sistêmica e bioecológica, incluindo as dimensões intelectual, relacional, adaptativa, organicista e contextual. A deficiência mental é considerada condição deficitária, que envolve habilidades intelectuais; comportamento adaptativo (conceitual, prático e social); participação comunitária; interações e papéis sociais; condições etiológicas e de saúde; aspectos contextuais, ambientais, culturais e as oportunidades de vida do sujeito (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 147).

Nessa perspectiva de definição da DI focaliza-se tanto o ambiente como os apoios a serem disponibilizados para que a pessoa desenvolva e desempenhe o máximo de suas funcionalidades. O paradigma de apoio proposto enfatiza a natureza e a intensidade dos apoios e sua influência na funcionalidade do sujeito, em que questões relacionadas aos instrumentos de registro, avaliação e diagnóstico são discutidas e revelam a necessidade de “[...] parâmetros conceituais e avaliativos consensuais para a aplicação de estratégias quantitativas e qualitativas de investigação válidas e que permitam a identificação efetiva da deficiência [...] e a eficiência do atendimento dessa população específica” (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 147).

Apesar da mudança de nomenclatura de AAMR para AAIDD a partir da adoção do termo DI, em 2008, conforme analisam Mendes e Veltrone (2009, 2011) o conceito de deficiência adotado pela Associação se manteve inalterado, seguindo, portanto, os princípios do sistema de classificação da AAMR 2002. Concluem as autoras que a nomenclatura foi apenas considerada mais adequada e deve ser compreendida enquanto uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo.

No Brasil, os documentos oficiais publicados pelo MEC mantêm, para os sistemas e redes de ensino nacionais, a mesma premissa conceitual de DI vigente pela Associação desde 2002, ou seja, considera que

A deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no **funcionamento intelectual** quanto no **comportamento adaptativo**, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência se origina **antes dos 18 anos de idade**<sup>26</sup> (AAIDD, 2018, grifos da autora, tradução nossa).

Focalizamos, então, esse conceito e denominação de DI por ser o adotado na legislação brasileira e em documentos oficiais publicados pelo MEC que, ademais, segue a nomenclatura da AAIDD, sendo, portanto, esta a conceituação de alunos com DI que deveria circular entre as escolas brasileiras. É sabido, porém, que o conceito de DI é ainda impreciso no país, como o é no mundo, inclusive no discurso do MEC (VELTRONE; MENDES, 2011). As autoras explicitam que “[...] mesmo utilizando a definição proposta pela AAIDD, não são definidas as características desse alunado, dando margem para que cada instituição defina os critérios que podem, ou não, ir ao encontro com o que preconiza a legislação” (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 368).

É importante lembrar que o Estado brasileiro é signatário da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009c) e, portanto, ao compreender que a deficiência se constitui na relação da pessoa com as barreiras impostas socialmente, a DI não se circunscreve à esfera individual de uma pessoa.

Angelucci (2009b) nos ajuda nessa leitura ao discutir a ideia de “normalidade” e “anormalidade”, pontuando que esses padrões também se vinculam ao contexto histórico, social e cultural que os classifica. Nesse sentido, a inteligência “normal” precisa ser vista pelo prisma da construção social ou, em outras palavras, pelo padrão socialmente estabelecido para uma pessoa ser considerada “inteligente”. Ademais,

[...] a maneira como historicamente temos construído a pergunta a respeito da diversidade humana persevera, posto que seu efeito, obedecendo sempre à mesma função social, é a criação de dois agrupamentos, polarizados, em que se distingue quem tem legitimidade para ser visto como sujeito dos direitos - o normal - e quem ocupa o lugar de, no máximo, alvo da concessão de favores - o anormal (ANGELUCCI, 2009b, p. 25).

Cotrin (2010, p. 178) reflete que o “[...] próprio conceito de deficiência deve ser questionado, a partir da perspectiva de que a normalidade não é algo naturalmente estabelecido, mas corresponde às expectativas de determinado grupo e momento social”.

---

<sup>26</sup> No original: ““Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations in both **intellectual functioning** and in **adaptive behavior**, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates **before the age of 18**” (AAIDD, 2018, grifos da autora).

Além da definição da DI, nos interessa compreender quem assim classifica um aluno. Sem buscar o esgotamento dessa discussão, a partir de Veltrone e Mendes (2011), que analisaram a legislação nacional e os documentos oficiais publicados pelo MEC, entende-se que também não há uma diretriz única para a identificação desse alunado, de modo que essa tarefa tem ficado a cargo de profissionais da educação, muitas vezes sem dados objetivos, tornando-se, assim, arbitrária. Nas palavras das autoras, "[...] há no país uma indefinição legal a respeito das diretrizes oficiais sobre como identificar os alunos com DI, cujas consequências na prática são ainda desconhecidas" (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 413).

Tem-se, portanto, um contexto complexo que permeia a classificação de alunos na categoria DI, que pela falta de uma diretriz, muitas vezes, a DI acaba sendo classificada por professoras a partir do julgamento de resultados de avaliações realizadas nas escolas, o que pode justificar o expressivo aumento de matrículas de alunos com DI em classes comuns, como apresentaremos, bem como a discrepância dos dados computados pelo Censo Demográfico em 2010<sup>27</sup> (IBGE, 2010b) em relação aos produzidos pelo Censo Escolar<sup>28</sup> do mesmo ano, publicado nas sinopses estatísticas da educação básica<sup>29</sup> (INEP, 2018), conforme ilustrado no Gráfico 3.1.

No Gráfico é possível observar que, em termos percentuais, a deficiência visual (DV) apresentou a maior ocorrência, afetando 58,3% da população brasileira que apresentava algum tipo de deficiência. Em segundo lugar esteve a deficiência física (DF), ocorrendo em 15% da população, seguida da deficiência auditiva (DA), em 11,8%, e da DI, em 4,3%<sup>30</sup>.

Em contrapartida, nos dados do Censo Escolar de 2010 (INEP, 2018), do total de alunos classificados em uma das quatro categorias de deficiência, distante do que se observa no

---

<sup>27</sup> Os dados do Censo Demográfico foram extraídos do Sistema IBGE de Recuperação Automática – Sidra. Disponível em: <<https://bit.ly/2NWGqSd>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

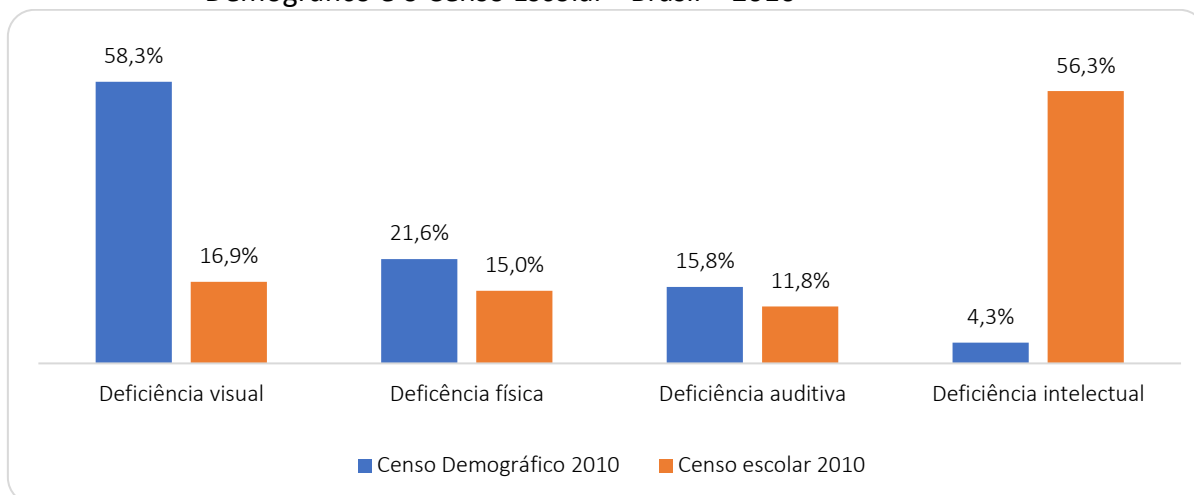
<sup>28</sup> “O Censo Escolar da Educação Básica [é] realizado em regime de colaboração entre a União, os Estados e os municípios, a partir de um processo descentralizado de coleta de dados individualizados de alunos, turmas, profissionais de educação e de escolas, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep” (BRASIL, 2007).

<sup>29</sup> As sinopses estatísticas da educação básica apresentam dados produzidos pelo Censo Escolar referentes à matrícula, docentes, estabelecimentos de ensino e turmas para as diferentes etapas e modalidades da educação básica: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), ensino médio, educação profissional, educação de jovens e adultos e educação especial (classes comuns e classes exclusivas). (INEP, 2018).

<sup>30</sup> Cabe esclarecer que esse percentual corresponde à ocorrência das diferentes categorias de deficiência e não ao número de pessoas. Isso porque, em 2010 o IBGE contabilizou um total de 45.606.048 pessoas com deficiência no país com um ou mais tipo(s) de deficiência, somado o total de ocorrência das diferentes categorias de deficiência tem-se o total de 61.368.845 ocorrências, ou seja, 15.762.797 dessa população tem mais de um tipo de deficiência.

Censo Demográfico do mesmo ano, a DI apresentava maior incidência (56,3% dos alunos), seguida da deficiência visual, classificada em 16,9% da população escolar (Gráfico 3.1).

Gráfico 3.1 – Percentual da ocorrência da deficiência por categorias segundo o Censo Demográfico e o Censo Escolar - Brasil – 2010

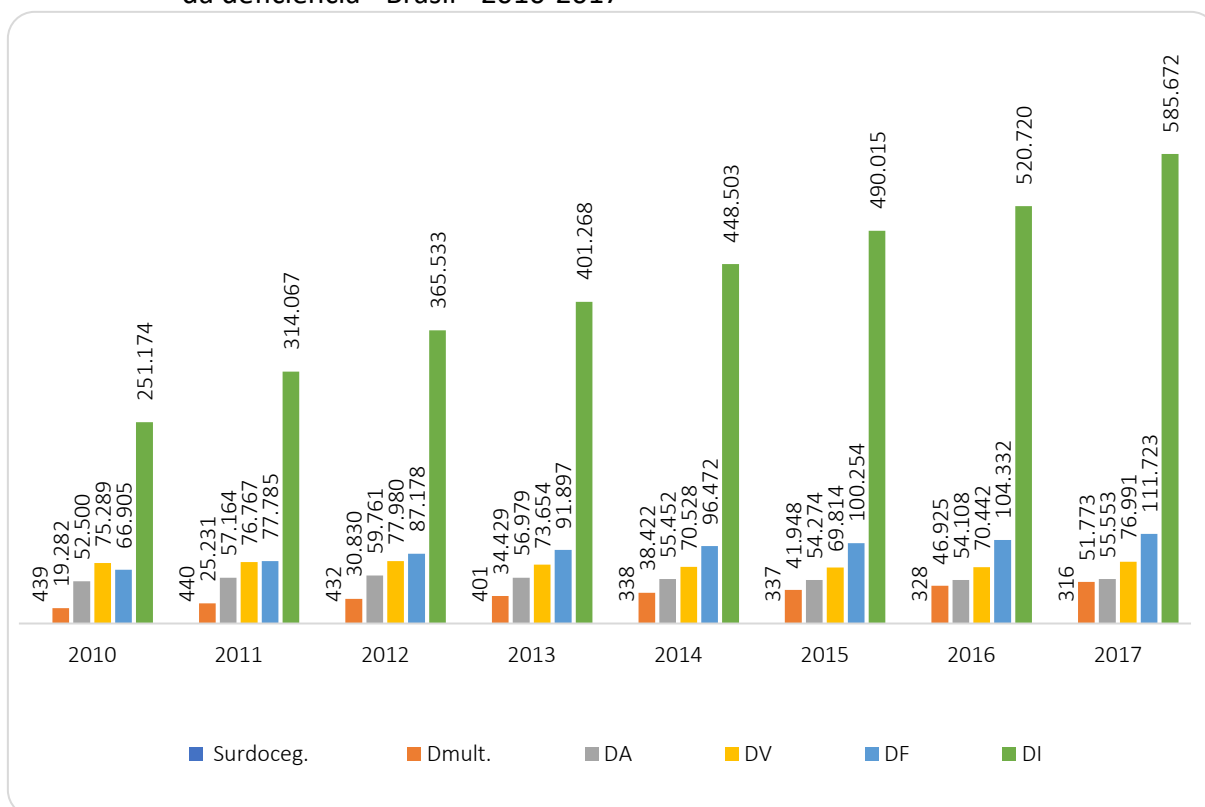


Fonte: Dados extraídos do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2010a) e das sinopses estatísticas da educação básica 2010 (INEP, 2018).

Essas diferenças significativas entre o total de pessoas classificadas na categoria DI no ano de 2010 pelo Censo Demográfico (IBGE, 2010a) e o total de alunos classificados na mesma categoria pelo Censo Escolar (INEP, 2018) sugerem que grande parte da classificação de alunos com DI perfaz um fenômeno exclusivamente escolar e que pode ser “[...] resposta a uma determinada forma de desenvolvimento social e à função que a instituição escolar assume numa sociedade de classes [...]” (BUENO, 2011, p. 54). Ademais, a prevalência de DI no Censo Escolar sem correspondência a incidência na população sugere que um aluno é classificado na categoria DI quando há distância entre seu desempenho e as exigências escolares. Por isso, há aqui a importância de compreender por quem esse alunado tem sido classificado, já que uma das possíveis implicações é o alto índice de alunos com DI nas escolas, sugerindo a produção da DI pelo sistema escolar brasileiro. É importante questionar quem são esses alunos identificados com DI nas escolas, a qual camada social pertence e quais as suas oportunidades educacionais. Concordamos que: “A alta concentração das matrículas de alunos com deficiência intelectual nos obriga a ser mais cautelosos quando de análises globais sobre a escolarização e, mais ainda, quando nos voltamos a alunos com outras deficiências” (BUENO, 2011, p. 181).

Em termos históricos, observando o número de matrículas de alunos com deficiência sistematizado nas sinopses estatísticas do Censo Escolar de 2010 a 2017<sup>31</sup>, constata-se que, na classe comum das escolas brasileiras, há a permanente disparidade entre o cômputo de alunos com DI e as demais categorias de deficiência (Gráfico 3.2), que no intervalo de oito anos, em termos percentuais expressa aumento de todas as categorias, sendo de 2,3% no grupo DV, 5,8% em DA, 67% para DF e 133,1% para DI.

Gráfico 3.2 – Número de matrículas da educação especial em classes comuns, por categorias da deficiência - Brasil - 2010-2017



Fonte: Dados extraídos das sinopses estatísticas da educação básica (INEP, 2018) e organizados pela pesquisadora. Nota: Deficiência múltipla; DA – Deficiência auditiva (abrange surdez e deficiência auditiva); DV – Deficiência visual (abrange cegueira e baixa visão); DF – Deficiência física; DI – Deficiência intelectual.

Desse modo, a classificação de alunos com DI é complexa no contexto educacional, de modo que, para além do conceito, outras questões podem interferir nessa classificação, como questões econômicas, de gênero e de cor ou raça<sup>32</sup>. Conforme destaca Bueno (2011, p. 66), não se pode

[...] negar que uma significativa parcela das crianças consideradas excepcionais possui características pessoais que acarretam dificuldades para

<sup>31</sup> Não trabalhamos com dados anteriores, pois nas sinopses estatísticas da educação básica publicadas entre 2003 e 2009 esses dados não foram apresentados.

<sup>32</sup> Utilizamos a terminologia adotada tanto no Censo Demográfico como no Censo Escolar brasileiros.



suas vidas, o que determina as maiores ou menores possibilidades de sucesso escolar e de integração social são as condições concretas de vida que, na sociedade de classes e, principalmente, nas formações capitalistas periféricas, restringem-se aos seus extratos superiores.

Uma análise aprofundada dessas questões exige a realização de outras pesquisas que possam apreender o importante objeto de estudo que é a relação entre a DI e a condição socioeconômica, o sexo e a cor ou raça. Sem a pretensão de sermos exaustivas, apresentamos brevemente esses marcadores sociais no grupo das pessoas com DI no Brasil.

A partir da amostra de características gerais da população explorada pelo Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010a), é possível observar, em relação às pessoas por categoria de deficiência, aspectos relacionados ao sexo, à cor ou raça, à alfabetização e ao salário mínimo mensal, que sugerem alguns indicativos sobre condição socioeconômica. É importante olhar para as pessoas com DI para além da deficiência por várias razões, principalmente pelo fato de serem seres humanos antes de serem pessoas acometidas por uma deficiência. Nesse sentido, todas elas ocupam um lugar social. Ademais, conceber “[...] raça, gênero, sexo, idade e classe como categorias articuladas implica, assim, um esforço de desnaturalizá-las e contextualizá-las, recusando correlações rígidas e fixas entre características físicas, de um lado, e atributos morais e intelectuais, de outro” (SCHWARCZ, 2012, não paginado).

Atributos que merecem atenção para caracterizar a população com DI referem-se a sexo e cor ou raça, uma vez que são marcadores que conferem desigualdades. Compartilhamos com Munanga (2003) o entendimento de que o conceito de raça tal como o empregamos hoje é carregado de ideologia e, por isso, esconde a relação de poder e de dominação que o estrutura. Nesse sentido, Schwarcz (2012, não paginado) define que:

Raça é, pois, uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertence à ordem das representações sociais — assim como o são fantasias, mitos e ideologias — como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas.

Os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010a) organizados na Tabela 3.1 indicam, no quesito sexo e cor ou raça de pessoas com DI, que o masculino prevalecia em relação ao feminino em todas os grupos de cor ou raça, de modo semelhante ao que ocorria na categoria DA mas, inverso ao que ocorria com a população com deficiência como um todo, em DV e também DF, para as quais a prevalência estava entre o sexo feminino. Sobre DI vale destacar

também que embora a maioria fosse composta pelo sexo masculino (2,3%), a diferença entre o total do feminino (2%) era de apenas 0,3%.

Tabela 3.1 – Percentual da população com deficiência, por sexo e cor ou raça - Brasil - 2010

Cor ou raça	Total			DV			DF			DA			DI		
	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F
Branca	46,6	19,6	26,9	26,8	11,1	15,7	10,1	3,7	6,4	7,6	3,8	3,8	2,0	1,0	0,9
Preta	8,7	3,8	4,9	5,0	2,2	2,8	2,0	0,8	1,2	1,3	0,7	0,6	0,4	0,2	0,2
Amarela	1,3	0,5	0,7	0,7	0,3	0,4	0,3	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
Parda	43,1	18,6	24,5	25,5	10,7	14,8	9,1	3,5	5,6	6,6	3,4	3,2	1,9	1,1	0,8
Indígena	0,4	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Sem declaração	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>42,7</b>	<b>57,3</b>	<b>58,3</b>	<b>24,3</b>	<b>34,0</b>	<b>21,6</b>	<b>8,1</b>	<b>13,5</b>	<b>15,8</b>	<b>8,0</b>	<b>7,8</b>	<b>4,3</b>	<b>2,3</b>	<b>2,0</b>

Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2010a).

Nota: T – Total; M – Masculino; F – Feminino.

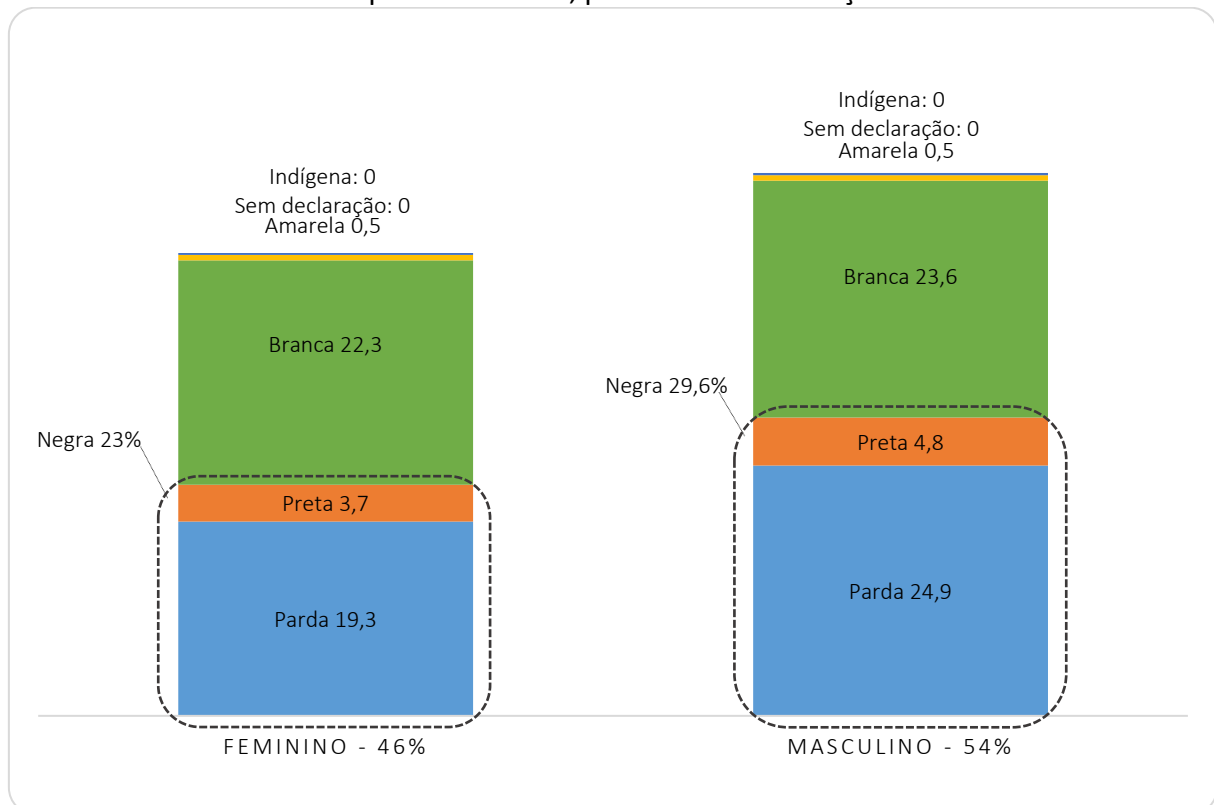
Observando o indicador cor ou raça na Tabela acima é possível perceber que a maioria de pessoas com DI foi declarada branca (2%) com ténue diferença percentual em relação a pardos (1,9%). A terceira posição era ocupada pela população declarada preta (0,4%). Não houve percentual de pessoas declaradas amarelas ou indígenas, assim como, sem declaração. Comparando os indicadores sobre as pessoas com DI entre as demais categorias de deficiência, fica evidente o predomínio de pessoas declaradas brancas com pequena diferença em relação às declaradas pardas. Foi comum a todos os tipos de deficiência a ausência de percentual para o grupo “sem declaração”.

Cotejando os quesitos sexo e cor ou raça na categoria DI, conforme destaques na Tabela 3.1, tem-se a maioria de pessoas do sexo masculino e declaradas pardas (1,1%) com ínfima diferença percentual entre declarados brancos desse mesmo sexo (1,0%). Essa característica – maioria masculina declarada parda – se mostrou peculiar à categoria DI, uma vez que entre as categorias DV e DF, assim como no total da população com deficiência o predomínio esteve entre pessoas do sexo feminino declaradas brancas com pequena diferença percentual em relação ao segundo grupo mais representado: pessoas do sexo feminino declaradas pardas. Apenas na categoria DA ocorreu distribuição percentual majoritária de pessoas declaradas brancas com igual distribuição entre os sexos, representados por 3,8% cada.

A partir de Osório (2003), compreendemos que a soma do número de pessoas pretas e pardas constitui o total da população negra. Assim, focalizando apenas os dados das 2.611.536 pessoas classificadas com DI pelo último Censo Demográfico— é possível apreender que, em 2010, havia no Brasil a prevalência de pessoas com DI declaradas negras (52,6%). A população com DI declarada negra foi seguida pelos sujeitos com DI declarados brancos (45,9%), amarelos (1,1%) e indígenas (0,4%). Como já mencionado, não houve registros percentuais de pessoas com DI sem declaração de cor ou raça.

Cruzando esses dados com sexo (Gráfico 3.3) apreende-se que essa proporção se manteve tanto para o sexo masculino quanto para o feminino, sendo entre o feminino, 23% das pessoas foram declaradas negras, 22,3% brancas, 0,5% amarelas e nenhuma indígena ou sem declaração. Do mesmo modo, o sexo masculino era composto por 29,6% declarados negros, 23,6% brancos, seguidos pelos mesmos percentuais do grupo feminino, amarelos (0,5%), indígena (0%) e sem declaração (0%). Nesse conjunto de informações, destaca-se a maior diferença de 3,3% da população com DI negra do sexo masculino a mais que a branca na mesma categoria de deficiência e sexo.

Gráfico 3.3 – Percentual de pessoas com DI, por sexo e cor ou raça - Brasil - 2010

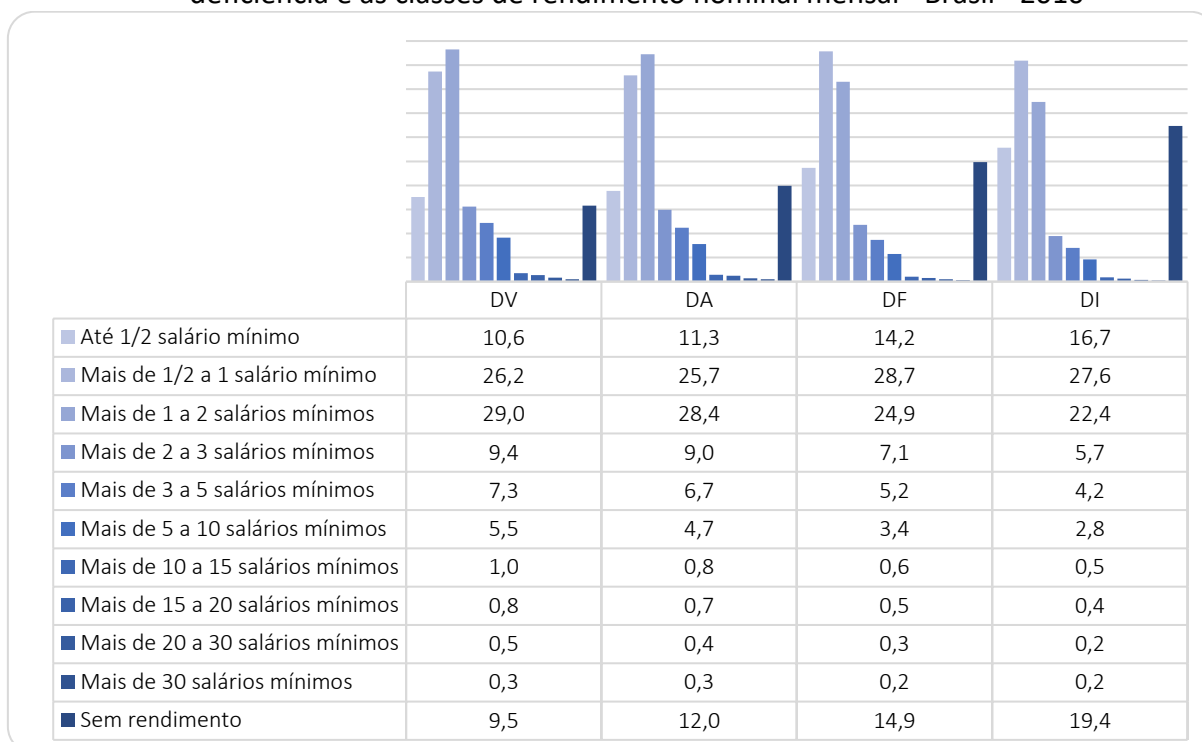


Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2010a).

Em relação a “Classes de rendimento nominal mensal” – salário mínimo de R\$ 510,00 (IBGE, 2010b) – no grupo da população ocupada<sup>33</sup>, com algum tipo de deficiência e com dez anos ou mais de idade (24.923.902 pessoas), apenas 1,7% desse total correspondia a categoria DI, ou seja, 419.769, sendo assim, a menos contemplada pela ocupação, seguida pelas categorias DA, com 14,8%, DF (15,9%) e DV, com 67,7%.

No cômputo do percentual de todos os tipos de deficiência e em todas as classes de rendimento nominal mensal as pessoas com DI, ocupadas, encontravam-se no nível mais baixo dessa escala em todas as faixas de renda, exceto o índice “sem rendimento” que corresponde as pessoas que contavam apenas com benefícios (Gráfico 3.4), a exemplo, do Benefício de Prestação Continuada<sup>34</sup> (IBGE, 2010b).

Gráfico 3.4 – Percentual da população de dez anos ou mais de idade, ocupada, por tipo de deficiência e as classes de rendimento nominal mensal - Brasil - 2010



Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2010b).

Nota: Salário mínimo = R\$ 510,00 no ano de 2010.

<sup>33</sup> “População ocupada - aquelas pessoas que, num determinado período de referência, trabalharam ou tinham trabalho, mas não trabalharam (por exemplo, pessoas em férias)”. Disponível em: <<https://bit.ly/2qdSpkL>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

<sup>34</sup> O benefício de prestação continuada é a garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família.” (BRASIL, 1993, IV, art. 20).

Contudo, quando observamos a totalidade de cada categoria de deficiência e sua distribuição percentual entre as diferentes faixas do rendimento (Gráfico 3.4), fica evidente que a população com DI foi a mais atendida por benefícios (19,4% de toda a categoria DI) e a menos contemplada em todas as faixas de rendimento nominal mensal a partir de 2 salários mínimos. A prevalência em relação ao percentual dos demais tipos de deficiência esteve apenas na classe do rendimento de até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo, que cobriu 16,7% da categoria DI. Com isso, compreende-se que quanto mais alta a classe de rendimento nominal mensal, menor o cômputo de pessoas com DI contempladas por salário(s) mínimo(s).

Portanto, entre as pessoas com deficiência no Brasil, sendo as pessoas com DI as que menos foram beneficiadas por um salário mínimo em 2010, os dados sugerem que essa população tinha a menor condição socioeconômica, sofrendo, assim, dupla desvantagem no mínimo: as consequências do acometimento da deficiência e a pobreza material ou socioeconômica. Em outras palavras, há o indicativo de que a DI se relaciona à pobreza, o que pode ser, ainda expressão da menor qualificação se atrelada à taxa de alfabetização, como abordamos a seguir.

Os dados do IBGE expressam que, em comparação com a população sem nenhuma deficiência que atingiu 92,1% de taxa de alfabetização, às pessoas com deficiência foi atribuída menor taxa de alfabetização. Cabe destacar que os dados sobre a população com deficiência no que se refere à alfabetização circunscreve-se àquelas que tinham cinco anos ou mais de idade (45.220.745). Dessas, 36.964.660 foram consideradas alfabetizadas, ou seja, 81,7% desse segmento populacional.

Entre os diferentes tipos de deficiência, as pessoas classificadas com DI apresentaram a menor taxa de alfabetização (52,8%). A população com deficiência visual (DV) apresentou o maior índice no grupo, com 83,1% de pessoas consideradas alfabetizadas, seguida pelas pessoas com deficiência auditiva (DA), com 75,5% de alfabetizados e por aquelas com deficiência física, com 71,6%. Portanto, em 2010, a deficiência mais restritiva à alfabetização era a DI (BRASIL, 2012a).

Pelos dados do Censo Demográfico podemos apreender que, comparada a outras categorias de deficiência, a população com DI no país em 2010 era, sobretudo, composta por homens, negros, com a menor índice de acesso ao salário mínimo em todas as suas faixas e com o menor percentual de pessoas alfabetizadas. Esses atributos em intersecção

certamente incidem em mais barreiras para sua escolarização e a todos os outros direitos sociais previstos na CF/88.

É preciso compreender que

[...] na medida em que as possibilidades de sucesso se restringem às características individuais e aos atendimentos especializados específicos, fica escamoteado o caráter de classe da educação escolar das sociedades capitalistas e do qual a educação especial não está isenta. Isso faz com que os excepcionais das camadas subalternas sejam duplamente prejudicados, em razão das próprias dificuldades inerentes às suas características intrínsecas (quando elas existem) e por fazerem parte da parcela da população para a qual as oportunidades de acesso ao saber estão prejudicadas (BUENO, 2011, p. 30).

Contudo, atualmente não identificamos indicadores produzidos no âmbito dos sistemas educacionais brasileiros que evidenciem efeitos das políticas educacionais sobre as aprendizagens dos alunos que compõe o público-alvo da educação especial. Sem a apreensão do que esses alunos têm aprendido na escola comum não podemos repensar as proposições e oportunidades acolhidas em políticas educacionais que visam atender as especificidades de alguns, seja por suas diferenças ou pelas desigualdades impetradas na sociedade e na escola, em particular. Não podemos, ademais, nos valer dos dados que são produzidos e veiculados sem a distinção desse alunado. Esse ponto nos conduz, novamente, a refletir sobre equidade, antídoto à homogeneização (CURY, 2016).

Focalizando a inclusão escolar, a partir do autor supracitado, e tomando como distinção fundamental o momento jurídico da norma, ou seja, da educação como direito e o momento pedagógico em que esse direito se materializa, destacamos:

Ambas concorrem para o mesmo fim. O momento jurídico afirma o princípio e se desdobra na sua efetivação no momento pedagógico. Esse, por seu turno, inclui a preparação adequada do ambiente escolar e seu corpo docente de maneira a não postergar medidas necessárias aos princípios da igualdade e da diferença (CURY, 2016, p. 23).

Como temos destacado, a escola não pode obstruir o acesso dos alunos a nenhuma dimensão do direito à educação: ingresso seguido pela permanência e conclusão da educação básica com aprendizagens. Vale reiterar, portanto, que não cabe inibir o acesso ao currículo escolar às pessoas que ingressaram e permanecem na escola. Os dados demográficos sugerem, no entanto, que a população com DI no país não tem acessado o currículo e, nesse sentido, vem sendo alijada do direito à educação, sobretudo no tocante à dimensão do direito a aprendizagens.

Salienta-se que a defesa do direito a aprendizagens se fundamenta na compreensão de que todo aluno é capaz de aprender na escola comum (VIGOTSKI, 1997). Como ser histórico e cultural e, portanto, submetido à “lei genética geral do desenvolvimento humano”, o aluno com DI aprende pelo percurso histórico e cultural da educação e pelas condições concretas de vida a que está submetido (VIGOTSKI, 1995), o que significa dizer que, embora, expectativas e estratégias de ensino sejam antecipadas e planejadas, não se pode, de antemão, predeterminar o que, como, quão e quando aprenderá o que a escola se propõe a lhe ensinar.

É nessa perspectiva que tecemos o arcabouço teórico a fim de traçar caminhos que nos permitam problematizar, para além da dimensão do ingresso, permanência e conclusão da educação básica, as aprendizagens como faceta indispensável à concretização do direito à educação.

Os dados da publicação mais recente do Censo Escolar, divulgados nas sinopses estatísticas da educação básica de 2017 (INEP, 2018), informam que as escolas brasileiras atendem, em classe comum, 585.672 alunos classificados com DI, o que corresponde a 56,9% de todo o público-alvo da educação especial (AH/S, TGD e deficiência)<sup>35</sup> e a 66,4% entre as categorias de deficiência (surdocegueira, deficiência múltipla, DA, DF, DI e DV), compondo mais da metade do alunado em ambos os casos (público total e alunos com deficiência). Isso significa que permanece a tendência de a classe comum atender e/ou classificar alunos com DI. Entretanto, não havendo indicadores nacionais e atuais que acenem para aspectos do acesso ao currículo por esse alunado, como já anunciamos, as análises em nossa pesquisa se assentam nos registros de evidências das aprendizagens produzidos em uma escola municipal paulistana, como apresentaremos no próximo capítulo, detalhando o percurso metodológico utilizado para apreendermos os registros sobre a trajetória escolar, com destaque aos que comportam evidências das aprendizagens dos alunos com DI.

---

<sup>35</sup> Desde 2010, para o Censo Escolar, o Inep considera categorias do público-alvo da educação especial: AH/S, TGD (síndrome de Rett, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância, autismo) e deficiência (surdocegueira, Dmult., DA, DF, DI e DV).

#### 4 Itinerários da pesquisa

No capítulo anterior buscamos apresentar o conceito de DI que circula na legislação e em documentos oficiais produzidos pelo MEC bem como algumas características da população com DI no Brasil. Neste quarto capítulo, por sua vez, discutiremos sobre a abordagem metodológica, o contexto da geração dos dados produzidos e a conformação das análises empreendidas.

Elegemos como caminho metodológico a investigação de abordagem qualitativa, uma vez que buscamos compreender o objeto de estudo em seu ambiente natural, em que os “[...] contextos de pesquisa são **naturais** e não são construídos nem modificados [...] o pesquisador procura resposta a suas questões no **mundo real**” (ESTEBAN, 2010, p. 129, grifos da autora), embora sensível aos possíveis efeitos em função da sua presença. Nesse sentido, nossa pesquisa transcorreu pelo contato direto da pesquisadora com o ambiente e a situação investigada por meio do trabalho de campo, sendo a pesquisadora o principal instrumento de produção de dados, característica importante da pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Dentre as várias formas de desenvolver pesquisa qualitativa, elegemos o delineamento de estudo de caso, que compreende o estudo em profundidade de um fenômeno com ênfase na sua singularidade (ANDRÉ, 2005).

Yin (2005) explicita que o estudo de caso deve ser adotado quando a pesquisa tiver perguntas do tipo “como” e “por que” e quando o interesse da investigação for um fenômeno inserido no contexto da vida real. Dessa forma, esta pesquisa procurou compreender se e como está sendo garantido aos alunos com DI na RME/SP o direito ao ingresso em classe comum, a permanência e conclusão com aprendizagens de conteúdos escolares.

André (2005) apresenta três tipos de estudo de caso de abordagem qualitativa, classificados por Stake (1995) como intrínseco, coletivo e instrumental. Para cada um deles distintos métodos de produção de dados são priorizados. É característico do tipo intrínseco o estudo de um caso particular, quando há interesse no caso em si para conhecer determinada unidade específica. Quando o foco não é apenas um caso, mas vários, tem-se o estudo de tipo coletivo, indicado para a compreensão de um fenômeno a partir de vários casos e não para o interesse na especificidade de um caso. O terceiro tipo, denominado instrumental, “[...] o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais



amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 641).

Nesta pesquisa, é o tipo instrumental que tomamos como perspectiva de trabalho pelo potencial conferido à compreensão de nossas questões a partir de um caso que seja elucidativo. Assim, elegemos uma escola para conduzir a investigação, tendo em vista que: “O foco não é a escola em si, mas *insights* que, o estudo exaustivo de uma unidade, podem trazer para o entendimento (ANDRÉ, 2005, p. 20), [...]” do direito a aprendizagens de alunos com DI em classe comum. Ademais, a pesquisa se desenvolveu por meio de um estudo de caso em razão das possibilidades engendradas por essa metodologia, que viabiliza o aprofundamento e o cruzamento na produção e análise de dados variados.

Uma das contribuições esperadas é que a pesquisa auxilie a apreender o direito a aprendizagens. Não se trata, portanto, de uma avaliação da escola, pois tomamos esta como objeto para discutir o direito a aprendizagens e, nesse sentido, poderíamos nos ater à produção dos dados em qualquer outra.

O estudo abrangeu o trabalho de campo em uma escola vinculada à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), da Diretoria Regional de Educação da Freguesia do Ó/Brasilândia (DRE/FB). É salutar destacar que a escolha do município de São Paulo decorreu da relação já existente entre a orientadora desta tese e a SME/SP por pesquisas desenvolvidas junto a essa rede de ensino (PRIETO et al., 2010, 2013) e, sobretudo, porque a orientadora, desde o início de 2016, coordena uma pesquisa desenvolvida junto à DRE/FB, na qual focaliza a trajetória escolar de alunos com DI, deficiência múltipla (Dmult.) e autismo em classes comuns do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, também denominado, para os fins desta tese, anos finais do ensino fundamental (Fund-II). Desse modo, os anos iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano, denominamos Fund-I.

Esse cenário facilitou o trânsito na escola, seja pelo diálogo com os profissionais e acesso a documentos, seja pelo interesse da equipe dirigente da escola em conhecer com rigor o que indicam os registros sobre a trajetória, com destaque às aprendizagens de alunos com DI matriculados na escola.

Contamos com as autorizações da SME/SP já deferidas para a pesquisa geral. Esse aval nos permitiu imediata imersão no campo de investigação, com a tarefa de compreender as relações entre os registros sobre evidências das aprendizagens e a trajetória escolar dos

estudantes com DI, além de analisar reflexos das políticas educacionais do município de São Paulo.

A escolha da Emef Marielle Franco<sup>36</sup>, lócus da produção dos dados, partiu da indicação de profissionais gestoras dos serviços de educação especial na DRE/FB, que ocupavam a função de Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Paai) junto ao Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai)<sup>37</sup>. Foi critério para essa demanda intencional a recomendação de uma unidade escolar considerada com boas práticas AEE desenvolvidas em sala de recursos multifuncionais (SRM).

Focalizamos a trajetória escolar por meio da documentação escolar de cada estudante, ou seja, o conjunto de materiais produzidos no interior da escola, como: planos de ensino, diário de classe, relatórios, pareceres e/ou anotações produzidas em processos de avaliação das aprendizagens e boletim escolar (LÜDKE; MENGA, 1986). Nesse sentido, a análise recaiu tanto sobre os registros do percurso escolar quanto sobre os registros de evidências das aprendizagens. Cumpre destacar que o PPP não fez parte do conjunto de materiais analisados por ter sido substituído pelo regimento da escola no ano em que a pesquisa foi desenvolvida.

Para apreensão do percurso escolar trabalhamos com a documentação escolar de todos os alunos com DI da Emef Marielle Franco, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, com atenção a informações relativas à idade de ingresso na educação básica, à etapa, à modalidade de ensino frequentadas e ao tempo de conclusão das etapas e/ou anos escolares.

As análises sobre os registros de evidências das aprendizagens recaíram sobre os três primeiros anos do ensino fundamental que, como apresentaremos no próximo capítulo, constitui o Ciclo de Alfabetização, de acordo com a organização curricular da RME/SP. Elegemos este Ciclo, por duas razões: (1) a formação acadêmica e a experiência profissional da pesquisadora com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental lhe conferem maior aproximação com os Ciclos para compreensão e análise da dinâmica institucional e de registros descritivos e sintéticos sobre evidências das aprendizagens de alunos nessa etapa da

---

<sup>36</sup> Pseudônimo atribuído em homenagem àquela que se definia: “mulher, negra, mãe e cria da favela da Maré”. Socióloga e mestre em Administração, após 46.502 votos foi a 5ª mais votada e eleita vereadora no município do Rio de Janeiro no ano de 2016. Exerceu o seu primeiro e único mandato de 1 de janeiro de 2017 a 14 de março 2018, quando foi brutalmente executada, juntamente com o seu motorista, Anderson Pedro Gomes. Anderson e Marielle, presentes! Disponível em: <<https://www.mariellefranco.com.br/>>. Acesso em 16 mar. 2018.

<sup>37</sup> Os profissionais dos Cefai, em conjunto com demais profissionais de cada DRE, incumbem-se de “articular e desenvolver ações que garantam a implementação das políticas públicas de Educação Especial e das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação em cada território” (SÃO PAULO, 2016a, art. 8º, §4º).

educação básica; (2) as limitações para o desenvolvimento da pesquisa abrangendo todo o ensino fundamental, considerando as especificidades dos anos finais dessa etapa da educação, como a organização e a estrutura curricular, que contam com mais especialistas por área de conhecimento. Essas particularidades nos conduziram à produção e análise de um volume de dados superior às possibilidades de análise no prazo de integralização do curso de doutorado.

Buscamos apreender como a escola foi registrando as evidências das aprendizagens dos alunos e como elas podem ser compreendidas, ou seja, o que elas nos permitem afirmar, diante da pergunta: os alunos com DI têm acesso ao currículo escolar e, com isso, o direito à educação lhes tem sido garantido? Vale ressaltar que nossa pesquisa tem como foco os registros de evidências das aprendizagens produzidos por alunos e professoras. Sendo assim, não nos propusemos a analisar as práticas de avaliação desenvolvidas em sala de aula.

Cabe ressaltar, além disso, algumas intercorrências inesperadas no percurso da pesquisadora na pós-graduação. Até o ano de 2016, o trabalho de pesquisa estava direcionado à outra rede de ensino municipal. A partir de dezembro desse mesmo ano, após o exame de qualificação e a mudança de orientadora, o lócus da pesquisa passou a ser a RME/SP, pelos motivos já apresentados.

Explicitadas as justificativas da opção metodológica e a definição do lócus da pesquisa, passamos à apresentação do contexto e às estratégias para produção dos dados e das análises empreendidas.

#### **4.1 O contexto de produção e de análise dos dados**

Todo o processo de geração de dados ocorreu com o trabalho de campo ao longo do ano de 2017 e em janeiro de 2018. Em respeito aos princípios éticos que orientam pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2016; USP, 2001), na primeira visita à escola nos reunimos junto à equipe gestora – a diretora e a assistente de direção – e às coordenadoras pedagógicas da Emef para apresentação dos objetivos e dos procedimentos gerais de geração dos dados da pesquisa. Ao saberem do vínculo da pesquisa com o alunado público-alvo da educação especial, uma das coordenadoras chamou uma das professoras de AEE, que atuava em uma das SRM. Ela se uniu à conversa.

Explicitados todos os pontos da pesquisa, assumimos o compromisso de não identificar as colaboradoras e de apresentar uma devolutiva à escola ao término do trabalho, com nossas análises crítico-reflexivas como contribuição. Seguindo a exposição, todas as profissionais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Pontua-se que nos referimos sempre ao gênero feminino porque assim se auto identificam todas as quatro pessoas colaboradoras<sup>38</sup>, duas que ocupavam a função de professora de AEE e duas a função de coordenadora pedagógica (CP).

Para a geração dos dados nos valem de duas fontes principais: documentos escolares e entrevistas com profissionais da escola que contribuíram para a escolha e, posteriormente, para a compreensão dos documentos analisados. Optamos pela entrevista semiestruturada, “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente” (LÜDKE; ANDRÉ, 1989), nos permitindo realizar as adaptações necessárias.

Foram realizadas três entrevistas: (a) duas individuais, com cada uma das duas professoras de AEE, com duração de uma hora e meia cada; e (b) uma em dupla, com ambas as coordenadoras pedagógicas. A fim de otimizar o tempo, cada entrevista foi antecedida pela entrega de um questionário sobre o perfil da(s) entrevistada(s), incluindo a formação acadêmica inicial e continuada, experiências profissionais na educação básica e na função exercida na Emef e a carga horária de trabalho. O questionário foi respondido por cada uma delas e devolvido em momento posterior à entrevista.

O roteiro utilizado na entrevista com as professoras de AEE teve como propósito apreender, do ponto de vista delas, além de informações específicas sobre a organização e o funcionamento das SRM, os objetivos do AEE, as percepções da compreensão dessas atividades para a escolarização dos alunos que as frequentavam, a relação entre professoras de AEE e as das classes comuns. Por fim, o foco recaiu sobre os processos e procedimentos de avaliação das aprendizagens de todos os alunos, as particularidades empreendidas no trabalho com os alunos com DI e as formas de registros das evidências das aprendizagens e seus significados.

A entrevista com as coordenadoras pedagógicas foi conduzida pela orientadora desta tese, contando com a presença e a participação da pesquisadora. Iniciamos a entrevista indagando sobre a atuação de cada uma e a divisão de suas atribuições na escola, nos

---

<sup>38</sup> Informações extraídas do portal dos servidores e funcionários da prefeitura paulistana. Disponível em: <<https://servidoresativos.pro/>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

processos formativos e a atuação com as professoras de modo geral. Além disso, indagamos, em especial, sobre a avaliação, as formas de registros de evidências das aprendizagens, os significados, a utilização dada a eles e as implicações ou seus efeitos na trajetória escolar de todos os alunos, com destaque para aqueles matriculados também nas SRM da escola.

As entrevistas, transcritas pela pesquisadora, passaram por sucessivas leituras para seleção de trechos significativos relacionados às questões da pesquisa, de modo que os excertos extraídos compõem a apresentação dos dados da investigação por serem considerados representativos e elucidativos para fundamentar o que designamos evidências das aprendizagens, além de apoiar o cotejamento nas análises. Vale dizer que, após a transcrição dos áudios, todas as colaboradoras receberam cópia impressa do texto transcrito para complementar ou explicitar suas falas fazendo alguma alteração no texto, caso julgassem necessário. Nenhuma delas sugeriu mudanças.

A partir das respostas aos questionários, organizamos as informações que caracterizam cada uma das colaboradoras (Quadro 4.1). Dos dados cumpre destacar que todas tinham mais de 46 anos de idade e largo tempo de experiência no magistério. Uma professora de AEE (P1) e a coordenadora 1 (CP1) contavam com 27 anos de atuação no magistério. A coordenadora 2 (CP2) atuava há 32 anos no magistério, tendo se aposentado como professora pela rede estadual de ensino paulista. A outra professora de AEE (P2) atuava na área há 12 anos.

Com exceção da P2, que ocupava o cargo de professor de Fund-II e ensino médio, as demais colaboradoras ocupavam o cargo de professor de educação infantil e Fund-I, conforme definições do Estatuto dos Profissionais da Educação municipal (SÃO PAULO, 2007). Todas tiveram experiência funcional em seus referidos cargos antes de ocuparem a função de professora de AEE ou coordenadora pedagógica. A P2 exerceu a função de professora de história para o Fund-II por 9 anos. A P1 atuou na regência de sala do Fund-I por 14 anos – todos na Emef lócus da pesquisa. Já as coordenadoras contam com experiência de mais de 25 anos cada, tendo atuado como professoras em turmas de educação infantil e do Fund-I.

A CP1 contava com 12 anos de trabalho na mesma Emef onde assumiu a coordenação pedagógica. Já CP2, que trabalhou ainda com os anos referentes ao Fund-II, atuava na Emef há 20 anos. Isso nos mostra que são profissionais com vasta experiência na educação e na RME/SP. Exceto a P1, que tinha 14 anos de experiência nessa função, as demais eram iniciantes nas funções que ocupavam. A P2 atuava em AEE há 3 anos e as coordenadoras

pedagógicas haviam assumido essa função em 2017, ou seja, no ano de realização da pesquisa. Elas puderam relatar as experiências de um ano letivo, já que as entrevistamos em dezembro daquele ano. Todas as colaboradoras cumpriam a maior jornada de trabalho de suas referidas funções, o que tem importância visto o tempo de formação continuada em serviço e planejamento previsto nessas jornadas (SÃO PAULO, 2007).

Quadro 4.1 – Caracterização das colaboradoras da pesquisa

Colaboradora	P1	P2	CP1	CP2
Faixa etária (anos)	Entre 46 e 50	Entre 51 e 55	Entre 46 e 50	Mais de 61
Cor ou raça	Preta	Não declarada	Branca	Parda
Tempo de atuação no magistério	27 anos	12 anos	27 anos	32 anos
Atuação na RME	27 anos	9 anos	16 anos	22 anos
Cargo do concurso de ingresso	Prof. Ed. infantil e Fund-I	Prof. de Fund-II - História	Prof. Ed. infantil e Fund-I	Prof. Ed. infantil e Fund-I
Experiência(s) em educação comum	14 anos - Fund-I	4 anos - Fund-II	26 anos - Ed. infantil e Fund-I	31 anos - Ed. infantil, Fund-I e II
Cargo/função desempenhada	Profa. de AEE	Profa. de AEE	Coordenadora Pedagógica	Coordenadora Pedagógica
Experiência na função atual	12 anos	3 anos	1 ano letivo (primeiro ano)	1 ano letivo (primeiro ano)
Tipo de jornada atual	Jornada especial integral de formação (Jeif) <sup>39</sup>	Jeif	Jornada especial de 40 horas semanais (J-40) <sup>40</sup>	J-40
Período atual	Matutino	Vespertino	Manhã e tarde	Tarde e noite
Categorias de alunos atendidos	DF, DI, Dmult. e TGD/Autismo	DF, DI e TGD/Autismo	-	-
Formação acadêmica (licenciaturas e pós-graduação)	Magistério; Psicologia (bacharel); Pedagogia; Ed. especial (especialização)	Magistério; História; Pedagogia; Ludopedagogia (especialização)	Magistério; Pedagogia; especialização em Psicopedagogia	Magistério, História; Pedagogia, História da música e Direito educacional (especialização)
Cursos de curta duração, palestras, seminários, oficinas	Muitos pela SME/SP e Cefai	Vários na secretaria SME/SP e no Cefai	Sobre práticas do coordenador pedagógico, inclusão e dificuldades de aprendizagem SME	Diversos cursos. Um sobre dislexia.

Fonte: Informações extraídas de questionário respondido pelas colaboradoras e organizadas pela pesquisadora.

<sup>39</sup> Corresponde jornada de trabalho de 40 horas-aula, sendo 25 horas-aula mais 15 horas adicionais. As 15 horas adicionais são cumpridas conforme segue: 8 horas-aula em horário coletivo; 3 horas-aula realizadas na U.E; 4 horas-aula em local de livre escolha. (SÃO PAULO, 2017a, Art. 7º, II; V, 2º).

<sup>40</sup> Corresponde a jornada de trabalho de 40 horas-relógio, sendo as 40 horas da J-40 distribuídas em 8 horas-relógio ao dia cumpridas na U.E (SÃO PAULO, 2017a, § 1º; § 5º).

Sobre a formação acadêmica, destaca-se que todas as colaboradoras cursaram Magistério, Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* (especialização) em temas afins à educação. Somente a P1 cursou especialização em educação especial (área de DI). O curso realizado pela P2, Ludopedagogia, não aborda especificamente temas da educação especial, embora seja possível fazer correlações com a área. De qualquer modo, as colaboradoras apresentam um histórico que denota a busca por formação complementar ao exigido para ingresso em seus cargos e atribuição das funções que exercem, o que se percebe também pelos cursos de curta duração, palestras, seminários e oficinas que relataram ter realizado, muitos ofertados pela SME/SP, seja em âmbito municipal ou regional, com a DRE, e todas contam com algum curso vinculado à educação especial.

Foi por meio da disposição dessas colaboradoras que tivemos acesso aos espaços, materiais e documentos necessários à realização da pesquisa. Seguindo as argumentações de André (2005) e de Lüdke e André (1989), a partir de Phillips (1974), apreendemos que, em abordagem de dados qualitativos, são considerados documentos quaisquer materiais escritos que podem ser utilizados como fonte de informação. Compreendemos, ainda, a partir de Cellard (2008, p. 297), que documento corresponde a vestígios do passado, “[...] tudo o que serve de testemunho, [...] pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado”.

Para acesso aos documentos escolares – tendo em vista o objetivo de resgatar, sistematizar e analisar registros sobre percurso escolar e evidências das aprendizagens dos estudantes com DI a partir de documentos produzidos na/pela Emef –, as duas professoras de AEE, em uma reunião, nos disponibilizaram a lista com a relação de alunos também matriculados em SRM e suas respectivas turmas de classe comum para iniciarmos a pesquisa documental e a produção dos dados sobre o percurso escolar e os indícios das aprendizagens dos alunos registrados. A partir de então acessamos um conjunto de materiais a serem discriminados.

Comparamos essa lista fornecida pelas professoras de AEE com a planilha de informações específicas sobre matrículas das SRM da escola – como quantidade de alunos, ano escolar e turmas onde se encontravam –, cujos dados foram extraídos do Sistema Escola Online (EOL) e cedidos gentilmente por uma Paai da DRE/FB. Nesse cotejamento não localizamos quaisquer divergências em relação ao número e à identificação dos 29 alunos matriculados em SRM, dos quais 21 estavam classificados na categoria DI.

Com a identificação de cada estudante, passamos a explorar seus documentos escolares, ou seja, tudo que se refere à trajetória escolar. Reiteramos que foram priorizados na análise somente os registros produzidos na/pela escola que se encontravam arquivados em três locais:

- 1) Prontuário de cada estudante referente à matrícula na Emef, alocado na secretaria da escola;
- 2) Prontuário de cada estudante referente à matrícula em SRM, alocado nessa sala e;
- 3) Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), um recurso tecnológico *online*, integrado ao EOL, que comporta informações sobre a organização do ensino em sala de aula e dados produzidos em avaliação das aprendizagens, acessíveis, dentre outros, para profissionais de gestão da escola e da RME/SP e, portanto, podem servir à análise de aspectos da política educacional paulistana. O SGP é composto por um conjunto de elementos organizativos, entre eles: (a) o planejamento anual e bimestral; (b) o diário de classe que comporta plano de aula, frequência e atividade avaliativa; (c) o boletim, onde são registradas informações de fechamento bimestral, como conceito e nota atribuída após conselho de classe, ausências, compensações, percentual de frequência, registro descritivo do professor sobre aprendizagem e desenvolvimento do aluno (SÃO PAULO, 2014a).

Concomitantemente ao acesso às informações, estas foram sendo registradas em planilha elaborada para esse fim (APÊNDICE A). Para compilação de todo o conteúdo localizado, foram realizadas, como parte do trabalho de campo, visitas à Emef quando registramos os dados em planilha. Com o fito de aligeirar a exploração e a compilação das informações presentes nesses documentos, a equipe da escola gentilmente autorizou e deixou à disposição da pesquisadora um equipamento para digitalização dos materiais. Assim, além de compilarmos, digitalizamos o que foi possível e fotografamos alguns registros, sempre com a anuência das colaboradoras da pesquisa. Todo o processo de acesso aos documentos escolares e a produção dos dados da pesquisa foram finalizados em janeiro de 2018, quando foram disponibilizadas as informações completas do SGP, referentes aos quatro bimestres do ano de 2017, em relação a todos os alunos da escola e, portanto, também dos estudantes com DI.

A partir de todos os documentos escolares acessados organizamos os dados em dois temas: (a) o percurso de cada estudante na educação básica e (b) os registros de evidências



das aprendizagens para cada aluno. De alguns documentos foi possível extrair informações para ambos os temas. No Quadro 4.2 apresentamos o que elegemos, identificando o que foi utilizado na pesquisa.

Quadro 4.2 – Relação de documentos escolares de cada estudante, por finalidade na pesquisa

Registros sobre o percurso escolar	Registros sobre evidências das aprendizagens
Planilha EOL sobre os estudantes de SRM	Planejamentos e planos de classe comum (Anual, bimestral e individual)
Ficha de Matrícula em classe comum (Anexo A)	Planos de aula de classe comum
Ficha de Matrícula em SRM (Anexo B)	Plano de AEE (Anexo C)
Ficha de Saúde B (Anexo D)	Plano de trabalho anual de AEE
Roteiro de entrevista da professora de AEE com família ou responsável por estudante - Histórico Vital da Criança (Anexo E)	Diário de AEE
Relatórios, declarações e/ou registro de avaliações clínicas para diagnóstico da DI	Relatórios pedagógicos de SRM
Documentação pedagógica de educação infantil	
Ficha de encaminhamento para avaliação de estudante em SRM (Anexo F)	
Boletim (Anexos G, H e I)	

Fonte: Informações extraídas de documentos escolares e organizados pela pesquisadora.

Documentos legais e outras publicações da SME/SP e da prefeitura paulistana, como Portarias, Decretos, Regulamentos, Normas, Pareceres, também foram acessados e compilados do portal dessas instâncias e foram fundamentais para a pesquisadora compreender aspectos da organização, funcionamento pedagógico e gestão da RME/SP. Esses serão apresentados ao longo das análises.

Para compreender o cenário paulistano, com as especificidades da RME/SP, da DRE/FB e da Emef, utilizamos os microdados da SME/SP, que se referem a um conjunto de informações sobre os indicadores de matrículas produzido pela SME/SP e publicado no Portal Dados Abertos da Prefeitura do Município de São Paulo, que tem sua origem no Catálogo Municipal de Bases de Dados (CMBD). Previsto pelo Decreto Municipal nº 54.779 (SÃO PAULO,

2014b), o CMDB tem por finalidade divulgar uma listagem de todas as bases de dados produzidas pelos órgãos e entidades da administração municipal. Organizado pela Coordenadoria de Promoção da Integridade da Controladoria Geral do Município e pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (SMDU), o Catálogo apresenta uma relação com todos os dados disponíveis produzidos pela Prefeitura, reunindo informações de todas as secretarias, subprefeituras e empresas públicas municipais. Dentre as informações da SME/SP, dos 30 conjuntos de dados, utilizamos a base denominada “Microdados da Rede Municipal de Ensino - Matrículas”. Esta contém informações das matrículas da educação infantil (creches e pré-escolas), ensino fundamental, ensino médio, EJA, Projovem<sup>41</sup>, ensino técnico e da educação especial do período de 2000 a 2017 (SÃO PAULO, 2018a).

As informações foram organizadas de modo a ilustrar os indicadores de matrículas na RME/SP, na DRE/FB e na Emef Marielle Franco entre os anos de 2010 e 2017 e, assim, revelar o contexto do lócus de nossa pesquisa. Esse recorte temporal foi definido em função dos dados disponíveis até o período de finalização da pesquisa. No CMDB, tanto os dados sobre matrículas da educação básica referentes aos anos que antecedem a 2010, bem como as informações de 2017, foram disponibilizadas somente em junho de 2018, não sendo possível, portanto, trabalhar com as informações anteriores a 2010 em razão do tempo que restava para a finalização desta tese.

Para analisar os indicadores de matrículas, buscamos cotejar as tendências desses índices na RME/SP, na DRE/FB e na Emef Marielle com o fluxo de matrículas no cenário nacional no mesmo período (2010/2017), para o qual utilizamos informações das sinopses estatísticas da educação básica publicadas pelo Inep.

Cabe ressaltar que, embora nos microdados da SME/SP e nas sinopses do Inep, encontremos os mesmos conjuntos ou categorias de dados (ex.: matrículas por etapa, modalidade, idade, sexo, cor ou raça), além de utilizarem de metodologia<sup>42</sup> distinta para a

---

<sup>41</sup> “O Programa Projovem Urbano terá como objetivo a elevação da escolaridade de jovens entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando a conclusão dessa etapa de ensino, integrada às atividades de qualificação profissional, bem como o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania” (SÃO PAULO, 2015a, art. 2º).

<sup>42</sup> Informações sobre a metodologia para produção dos microdados da SME/SP: “A alimentação de dados de matrículas no Sistema é diária. [...] Para a geração dos arquivos, foram utilizadas as informações registradas nas bases de dados do Sistema EOL, preservando todas as matrículas e movimentações de alunos nas turmas com suas respectivas datas de início e término, as informações individuais mais atualizadas (raça/cor, deficiências desagregadas, código INEP) e dados atuais das escolas (denominação atual)” (SÃO PAULO, 2017b, p. 8). Já as

produção de seus dados, há diferentes datas de referência para a coleta de informações<sup>43</sup>. Essa diferença pode ser uma das causas da divergência que observamos ao comparar os números de matrículas da educação básica dos dados do Inep com os da SME/SP. Exemplo disso é que no interstício de 2014 para 2015 o Inep aponta para a retração de 13,1% do total de matrículas na rede paulistana, enquanto a SME/SP indica o crescimento de 13,2%. Essa diferença provavelmente decorre do cômputo de matrículas na rede parceira, que entra nos microdados como números da RME/SP. Já para o Inep, a rede parceira é classificada como matrícula de escolas privadas. Apesar da importância de compreender essa discrepância, não se pode afirmar a existência de uma única causa. Essa questão necessitaria de um estudo mais detalhado, o que foge aos objetivos de nossa pesquisa. Análises desses aspectos podem ser observadas em Arelaro (2008) e Nascimento e Silva (2015).

Informações específicas sobre a Emef Marielle Franco foram acessadas inicialmente por meio de seu regimento escolar. Nos valemos ainda de dados do EOL, disponibilizados por meio do Portal “Educação em Números/Números da secretaria<sup>44</sup>”, vinculado ao portal da SME/SP, onde são disponibilizadas informações relacionadas: às U.E., por quantidade, tipo e ambiente; ao cômputo de vagas e matrículas por U.E., modalidade de ensino, ano/série e turno; e ao número de educadores e servidores por grau de escolaridade e área de atuação. É possível consultar tais dados por U.E., DRE ou correspondentes à toda RME/SP. Há também números sobre matrículas e demanda escolar de todas as etapas da educação básica e das modalidades EJA e educação profissional, cujo registro é por Distrito paulistano, ano e trimestre. Vale destacar que não consta a demanda por serviços da educação especial. Por meio do Portal Números da Secretaria foi possível caracterizarmos a escola em termos de estrutura física e recursos humanos referentes a agosto de 2017, quando acessamos o portal. Assim, as informações sobre a Emef Marielle Franco correspondem ao período em que

---

sinopses estatísticas da educação básica são produzidas a partir de dados do Censo Escolar, que tem “[...] a última quarta-feira do mês de maio, de cada ano, como data de referência para as escolas informarem os dados educacionais ao Censo Escolar” (BRASIL, 2007, art. 2º).

<sup>43</sup> Por meio dos microdados do Inep seria possível acessarmos todas as informações discriminadas por DRE e por escola. Porém, optamos pelos dados produzidos e organizados pela SME/SP em detrimento dos dados do Inep, por causa da facilidade de acesso e manuseio daqueles e porque a SME/SP os tem como referência para analisar a sua política educacional, apresentando dados mais detalhados no que confere às DRE e às U.E. Para saber mais, acessar os portais: Dados Abertos (<https://bit.ly/2vBcuER>) e Sinopses estatísticas da educação básica (<https://bit.ly/2ALm5OA>).

<sup>44</sup> Disponível em: <<https://bit.ly/2zNiSNV>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

produzimos os dados, retratando, portanto, a condição atual de atendimento dos alunos com DI focalizados na pesquisa.

A partir desse itinerário, produzimos, tratamos e analisamos os dados da pesquisa organizados no Capítulo 6. Contudo, antes de expor as análises empreendidas, apresentaremos, no próximo capítulo, a política de educação especial paulistana, conjuntamente com discussões sobre os indicadores de matrícula do alunado elegível a essa modalidade de ensino, espelhando-se na tendência do país quanto ao atendimento a esse alunado em classe comum.

## **5 A educação especial na rede municipal de ensino paulistana**

Neste capítulo apresentamos a política de educação especial em vigência no município de São Paulo e suas regulamentações para o atendimento escolar dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial, discutindo, além disso, os indicadores de matrícula desse alunado, à luz do direito à educação a partir de uma de suas dimensões: o ingresso na classe comum.

Traçamos as discussões a partir de indicadores de matrícula desse público-alvo, com destaque aos alunos com DI, focalizando o cômputo de matrículas no âmbito da Emef Marielle Franco, da DRE/FB e da RME/SP entre 2010 e 2017, espelhando-se na tendência nacional no que tange ao direito ao ingresso na escola comum.

Buscaremos, assim, situar a estrutura da política de educação especial paulistana instituída em 2016 pelo Decreto nº 57.379 (SÃO PAULO, 2016a) e regulamentada pela Portaria nº 8.764 (SÃO PAULO, 2016b)<sup>45</sup>, bem como suas indicações que tratam de aspectos referentes aos objetivos da política e o lugar que nela ocupa o direito a aprendizagens, compreendido como acesso ao currículo escolar, além das orientações sobre processos e registros de avaliação das aprendizagens.

Contudo, antes de explorá-las, serão apresentadas informações que permitem contextualizar o município quanto a estatísticas demográficas, índices socioeconômicos e educacionais (gerais e da educação especial).

### **5.1 Breve caracterização do município de São Paulo**

As informações apresentadas nesta seção derivam de publicações mais atualizadas do IBGE. No Portal eletrônico do instituto foram localizadas informações datadas de 2010, 2015, 2016 e 2017, pois o IBGE publica dados extraídos de diferentes fontes e produz e disponibiliza

---

<sup>45</sup> Para um detalhamento da evolução do atendimento educacional especializado em São Paulo de 1986 a 1996, especialmente sobre a organização e implantação de recursos especiais junto a escolas municipais, sugerimos a leitura de Prieto (2000). Sobre o período de 2004 a 2016, podem ser obtidas informações sobre a política de educação especial paulistana nos relatórios e artigos produzidos por Rosângela Gavioli Prieto e/ou Sandra Zákia Lian Sousa, inseridos nas referências desta tese.

os resultados de suas pesquisas em anos distintos<sup>46</sup>. Utilizamos sempre as informações mais recentes disponíveis no Portal até o encerramento desta pesquisa. Apresentadas essas importantes peculiaridades, seguimos à caracterização do município de São Paulo e da região de abrangência da Emef Marielle Franco.

Com 1.521,110 km<sup>2</sup> de área, a unidade territorial ocupada e classificada pelo IBGE em 2017 como o município mais populoso do país, com estimativa de 12.106.920 de habitantes, computou, em 2010, uma densidade demográfica de 7.398,26 hab./km<sup>2</sup>, denotando, assim, a sua histórica concentração populacional que, comparada com os 5.570 municípios brasileiros, ocupava a 10<sup>a</sup> colocação no país, a 6<sup>a</sup> posição entre os 645 municípios paulistas, e o 3<sup>o</sup> lugar em sua microrregião<sup>47</sup>.

Sobre a economia paulistana, tomamos como uma das referências valores do Produto Interno Bruto (PIB). A partir de Simonsen e Cysne (2007, p. 146), Cyrillo (2017, p. 9) explica que o PIB “[...] é o valor total da produção de bens e serviços finais de um país em determinado período de tempo. Por bens e serviços finais entende-se aquilo que não será destruído para a produção de outros bens e serviços (como os insumos)”. A autora esclarece ainda que o PIB per capita representa a divisão do valor do PIB de um país, cidade e/ou região pelo total de seus habitantes. Em 2015, o município de São Paulo contabilizou R\$ 54.357,81, podendo-se, assim, apreender o papel de destaque do município na produção de bens e serviços finais (produtos). Classificado na 184<sup>a</sup> posição no país, na 45<sup>a</sup> no estado e 2<sup>a</sup> na microrregião, revelava-se um município com alto potencial na geração de riquezas (IBGE, 2015).

Isso não significa que as mais de 12 milhões de pessoas paulistanas tenham partilhado esses bens de forma equitativa, haja visto que o PIB per capita municipal é calculado pela

---

<sup>46</sup> “Fontes: População estimada: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1<sup>o</sup> de julho de 2017; População no último Censo [...] Densidade demográfica [...] Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [...] Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo: IBGE, Censo Demográfico 2010; [...] Área da unidade territorial: Área territorial brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2017; [...] Salário médio mensal dos trabalhadores formais [...] População ocupada: IBGE, Cadastro Central de Empresas (CEMPRE) 2016 (data de referência: 31/12/2016); [...] Ideb: MEC/Inep - Censo Escolar 2016; [...] PIB per capita: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus [...] Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM): Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento”. Disponível em: <<https://bit.ly/2zEbVxv>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

<sup>47</sup> A microrregião de São Paulo refere-se a oito municípios: Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e São Paulo (IBGE, 1990). Vale esclarecer que, em 2017, o IBGE realizou atualização do quadro regional até então composto por Mesorregiões e Microrregiões Geográficas. O novo quadro, além de mudança organizacional, institui novas denominações: Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas intermediárias. Para saber mais ver IBGE (2017).

média, ou seja, representa a divisão do valor total do PIB do município pelo total de seus habitantes (CYRILLO, 2017), não permitindo, assim, a apreensão de desigualdades.

Podemos observar essa característica também em relação ao salário médio mensal das pessoas trabalhadoras formais que, em 2015, era de 4,4 salários mínimos, ocupando a primeira colocação no ranking em sua microrregião, a 8ª no estado e a 28ª no país. Nesse mesmo ano, dentre a População Economicamente Ativa, a População Ocupada<sup>48</sup>, ou seja, o potencial de mão-de-obra com que pode contar o setor produtivo, era representada por 48,9% do total de pessoas paulistas. A população desocupada era composta por 51,1% da População Economicamente Ativa, revelando um alto índice de desemprego à época<sup>49</sup>.

Sobre a condição de vida na cidade, tomamos como referência o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal<sup>50</sup> (IDHM). A partir desse índice pode-se depreender que, em 2010, a população do município vivia em condições favoráveis quando o município foi classificado na faixa mais alta do índice, com IDHM 0,805 (Quadro 5.1). Quando comparado aos demais municípios brasileiros nesse quesito o município de São Paulo ocupava a 28ª colocação, reiterando, assim, seu indicador positivo, que era maior em relação à média nacional (de 0,659).

Quadro 5.1 – IDHM do município de São Paulo - São Paulo - 2010

Município	IDHM	Dimensões do desenvolvimento humano		
		Renda	Longevidade	Educação
São Paulo (SP)	0,805	0,84	0,855	0,725

Fonte: Dados disponíveis no Portal do PNUD e organizados pela pesquisadora.

<sup>48</sup> “População ocupada - aquelas pessoas que, num determinado período de referência, trabalharam ou tinham trabalho, mas não trabalharam (por exemplo, pessoas em férias) [...] População desocupada - aquelas pessoas que não tinham trabalho, num determinado período de referência, mas estavam dispostas a trabalhar, e que, para isso, tomaram alguma providência efetiva (consultando pessoas, jornais, etc.)”. Disponível em: <<https://bit.ly/2qdSpkL>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

<sup>49</sup> Para análise relativa ao ano de 2015, o IBGE tomou como referência os dados do Censo Demográfico de 2010, que registrou a estimativa de um total de 11.253.503 munícipes residentes em São Paulo (IBGE, 2010b).

<sup>50</sup> O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) define o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) como “[...] uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto [...] [ao] PIB per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento” (PNUD, 2018). Disponível em: <<https://bit.ly/2j3i1O9>>. Acesso em: 29 mar. de 2018. As faixas de IDHM são classificadas em cinco categorias: “IDHM entre 0-0,499: Muito Baixo Desenvolvimento Humano; IDHM entre 0,500-0,599: Baixo Desenvolvimento Humano; IDHM entre 0,600-0,699: Médio Desenvolvimento Humano; IDHM entre 0,700-0,799: Alto Desenvolvimento Humano; IDHM entre 0,800-1: Muito Alto Desenvolvimento Humano”. (ATLAS BRASIL, 2018). Disponível em: <<https://bit.ly/2Ba5IRo>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

Entretanto, 31,6% do total dessa população contava com rendimento nominal mensal per capita de até meio salário mínimo, o que colocava o município na posição 6 de 8 dentre as cidades de sua microrregião, 305 dentre as 645 cidades do estado e na posição 4.372 de 5.570 dentre as do Brasil. Esse indicador informa que cerca de 1/3 da população paulistana sobrevivia com metade do que é fixado pela CF/88 como imprescindível e capaz de atender a necessidades vitais básicas das pessoas trabalhadoras e às de sua família, com: “[...] moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social”. (BRASIL, 1988).

A partir das considerações sobre os dados supracitados referentes a índices demográficos, econômicos e de condições de vida, apreende-se que o município de São Paulo é marcado por desigualdades sociais e econômicas, reiterando as conclusões de Prieto et al. (2013, p. 66) de que, entre as diferentes regiões paulistanas e “[...] em cada uma dessas, pode-se encontrar pessoas vivendo em condições socioeconômicas e culturais com costumes e hábitos diferentes, como se fossem cidades distintas”.

Geograficamente o município de São Paulo está dividida pelas zonas sul, norte, leste, oeste e centro. Administrativamente, ela se organiza em 32 Prefeituras Regionais<sup>51</sup>, regulamentadas pela Lei nº 13.399<sup>52</sup> (SÃO PAULO, 2002), que dispõe sobre a criação de “Subprefeituras no Município de São Paulo, e dá outras providências”. Esta delinea a estrutura e as atribuições, além de estabelecer procedimentos para a implantação das Prefeituras Regionais, dos quais destacamos a autonomia concedida a subprefeitos e subprefeitas para a gestão dos assuntos municipais em nível local (art. 3º), com o fito de

[...] instituir mecanismos que democratizem a gestão pública e fortalecer as formas participativas que existam em âmbito regional [...] [bem como para] facilitar o acesso e imprimir transparência aos serviços públicos, tornando-os mais próximos dos cidadãos [e cidadãs] (SÃO PAULO, 2002, II; IX).

Para tanto, conforme art. 6º, contam com dotação orçamentária exclusiva por subprefeitura, com autonomia para a realização das despesas necessárias à gestão (SÃO PAULO, 2002). Vale dizer que cada Prefeitura Regional é responsável pela gestão de um ou

---

<sup>51</sup> O termo Prefeituras Regionais passa a ser utilizado na gestão do Prefeito João Agripino da Costa Doria Junior, mais conhecido como João Doria (de 2017 a abril de 2018), prefeito pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), conforme Portal da prefeitura paulistana, em substituição ao termo Subprefeituras Regionais, utilizado nos termos da lei paulistana que a regulamenta (SÃO PAULO, 2002). Entretanto, não localizamos na legislação municipal a formalização da mudança na nomenclatura. Por isso, em citações literais utilizamos o termo oficial.

<sup>52</sup> Aprovada no governo de Marta Suplicy (de 2001 a 2005), prefeita pelo Partido dos Trabalhadores.



mais Distritos<sup>53</sup> e cada Distrito é composto por um conjunto de bairros<sup>54</sup>. Essa divisão geográfica, por Distritos, e administrativa, por Prefeituras Regionais, revela a adoção de uma perspectiva de descentralização da gestão administrativa e de recursos do município, inclusive para viabilizar a sua administração, dada a sua extensão territorial, conforme já observado por Prieto et al. (2013).

Cada Prefeitura Regional gerencia, no âmbito de seu local de abrangência, a legislação da administração direta, atendendo diferentes distritos do município e são nomeadas conforme segue:

(1) Perus, (2) Pirituba, (3) Freguesia do Ó/Brasilândia, (4) Casa Verde/Cachoeirinha, (5) Santana/Tucuruvi, (6) Jaçanã/Tremembé, (7) Vila Maria/Vila Guilherme, (8) Lapa, (9) Sé, (10) Butantã, (11) Pinheiros, (12) Vila Maria, (13) Ipiranga, (14) Santo Amaro, (15) Jabaquara, (16) Cidade Ademar, (17) Campo Limpo, (18) M'Boi Mirim, (19) Capela do Socorro, (20) Parelheiros, (21) Penha, (22) Ermelino Matarazzo, (23) São Miguel, (24) Itaim Paulista, (25) Mooca, (26) Aricanduva, Formosa, Carrão, (27) Itaquera, (28) Guaianases, (29) Vila Prudente, (30) São Mateus, (31) Cidade Tiradentes e (32) Sapopemba<sup>55</sup> (Ilustração 5.1).

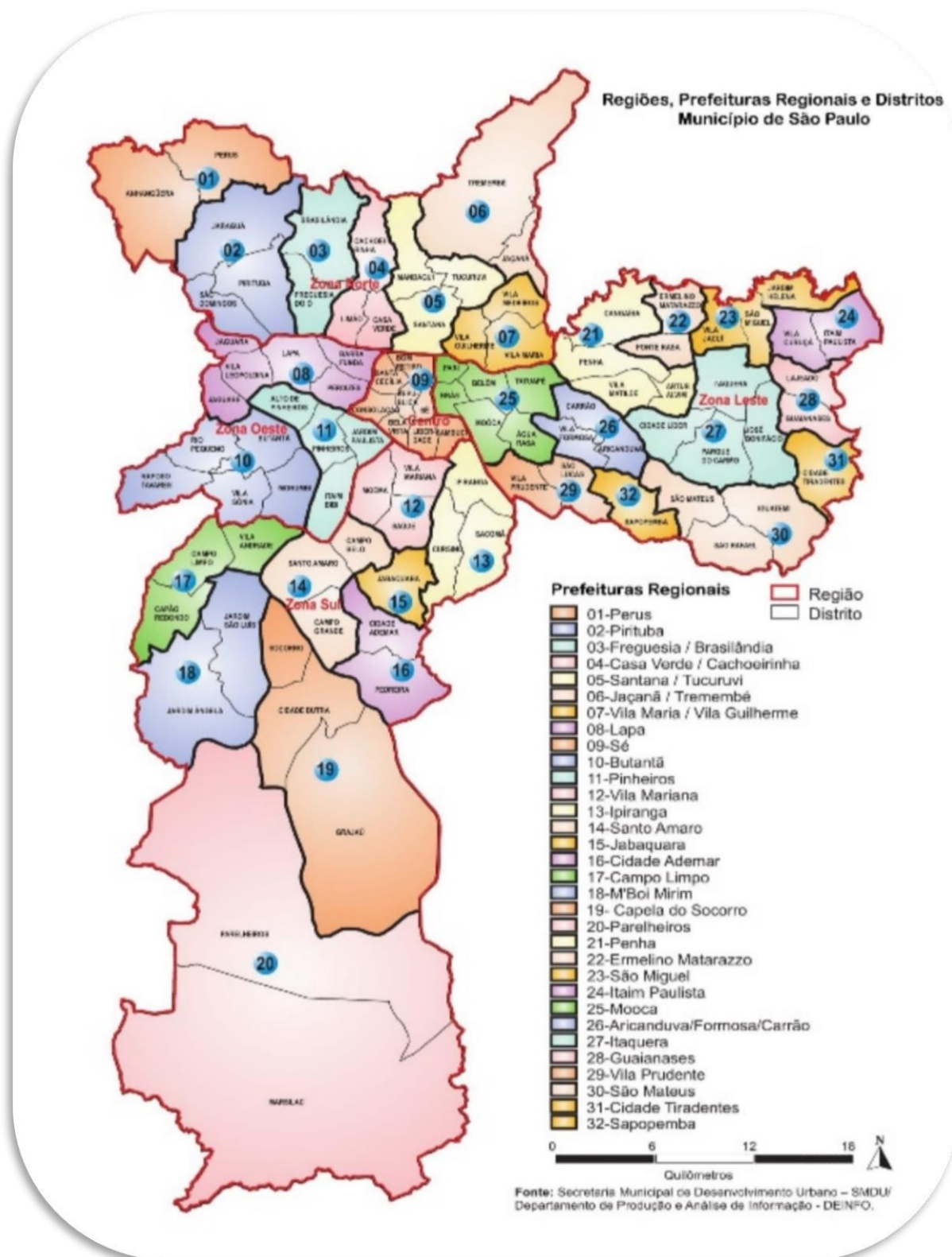
---

<sup>53</sup> Os 96 Distritos paulistanos, correspondentes à divisão geográfica da área territorial do município, foram instituídos pela Lei nº 11.220 (SÃO PAULO, 1992), no governo de Luiza Erundina de Sousa (de 1989 a 1992), prefeita pelo Partido dos Trabalhadores. Os Distritos são os seguintes: Água Rasa, Alto de Pinheiros, Anhanguera, Aricanduva, Arthur Alvim, Barra Funda, Bela Vista, Belém, Bom Retiro, Brás, Brasilândia, Butantã, Cachoeirinha, Cambuci, Campo Belo, Campo Grande, Campo Limpo, Cangaíba, Capão Redondo, Carrão, Casa Verde, Cidade Ademar, Cidade Dutra, Cidade Líder, Cidade Tiradentes, Consolação, Cursino, Ermelino Matarazzo, Freguesia do Ó, Grajaú, Guaianases, Iguatemi, Ipiranga, Itaim Bibi, Itaim Paulista, Itaquera, Jabaquara, Jaçanã, Jaguará, Jaguaré, Jaraguá, Jardim Ângela, Jardim Helena, Jardim Paulista, Jardim São Luís, José Bonifácio, Lajeado, Lapa, Liberdade, Limão, Mandaqui, Marsilac, Moema, Moóca, Morumbi, Parelheiros, Pari, Parque do Carmo, Pedreira, Penha, Perdizes, Perus, Pinheiros, Pirituba, Ponte Rasa, Raposo Tavares, República, Rio Pequeno, Sacomã, Santa Cecília, Santana, Santo Amaro, São Domingos, São Lucas, São Mateus, São Miguel, São Rafael, Sapopemba, Saúde, Sé, Socorro, Tatuapé, Tremembé, Tucuruvi, Vila Andrade, Vila Curuçá, Vila Formosa, Vila Guilherme, Vila Jacuí, Vila Leopoldina, Vila Maria, Vila Mariana, Vila Matilde, Vila Medeiros, Vila Prudente e Vila Sônia. A alocação dos Distritos em suas respectivas Prefeituras Regionais pode ser consultada no Portal da prefeitura paulistana. Disponível em: <[http:// https://bit.ly/2pCEDGc](http://https://bit.ly/2pCEDGc)>. Acesso em: 3 abr. 2018.

<sup>54</sup> Exemplo: A Prefeitura Regional de Freguesia do Ó abrange a administração de dois Distritos: (1) Freguesia do Ó e (2) Brasilândia. O Distrito de Brasilândia é composto por 36 bairros. O Distrito de Freguesia do Ó é composto por 49 bairros.

<sup>55</sup> Informações obtidas no Portal da Cidade de São Paulo. Disponível em: <<https://bit.ly/2p0B9js>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

Ilustração 5.1 – Região de abrangência das Prefeituras Regionais - Município de São Paulo - 2017

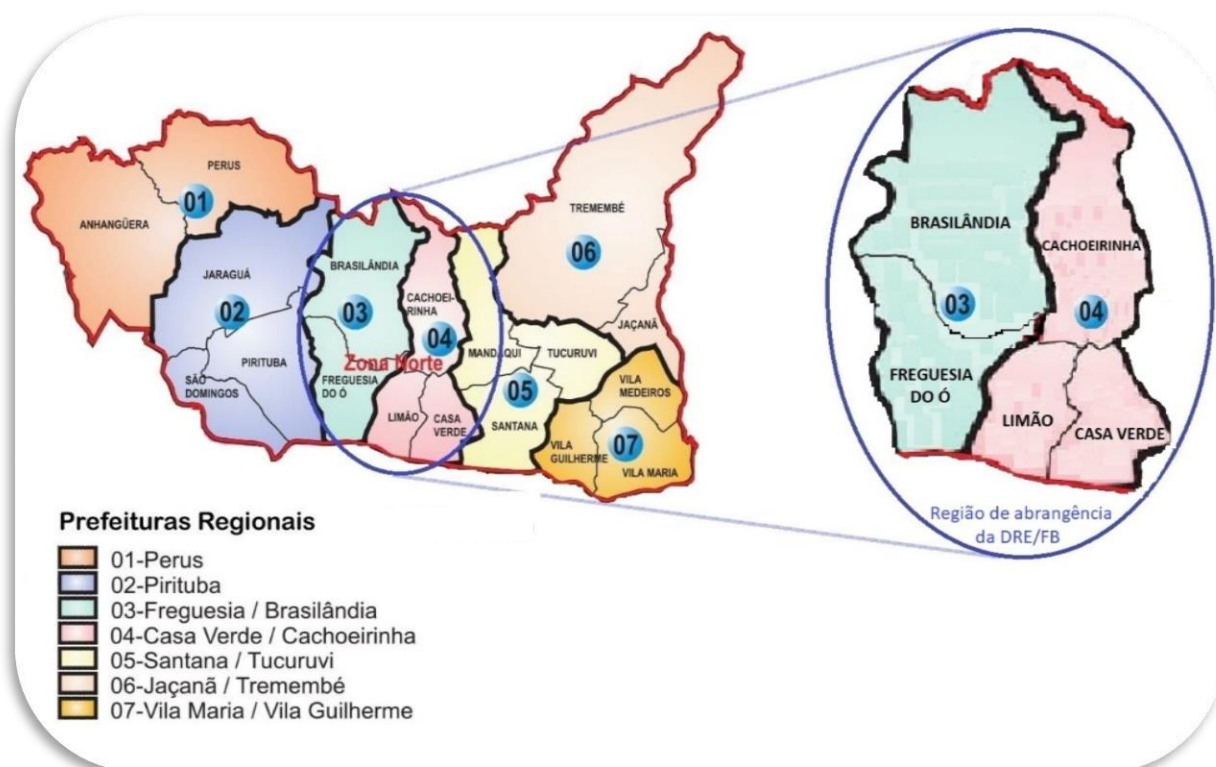


Fonte: Portal da Prefeitura de São Paulo<sup>56</sup>

<sup>56</sup>Disponível em: <<https://bit.ly/2wxfLUx>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

Embora o município esteja organizado administrativamente em 32 Prefeituras Regionais, o atendimento educacional municipal se dá de forma descentralizada por meio de 13 regiões político-administrativas da educação, sob a responsabilidade de Diretorias Regionais de Educação (DRE), sendo que, em cada uma, há um número específico de total de alunos e de escolas. Na Ilustração 5.2 é possível observar a abrangência da DRE/FB, região onde se localiza a escola que foi lócus da pesquisa.

Ilustração 5.2 – Região de abrangência da DRE/FB na zona norte do município de São Paulo - 2017



Fonte: Portal da Prefeitura de São Paulo<sup>57</sup> e editado pela pesquisadora.

Por não corresponder ao número de Prefeituras Regionais, algumas DRE são responsáveis pela demanda educacional de mais de dois Distritos, como é o caso da Diretoria responsável pela escola focalizada na pesquisa. A DRE-Freguesia do Ó/Brasilândia (FB), abrange cinco Distritos: Freguesia do Ó, Brasilândia, Cachoeirinha, Limão e Casa Verde (EOL, 2017). Estes são administrados por duas Prefeituras Regionais, a de FB e a da Casa Verde/Cachoeirinha. Portanto, a região de abrangência de uma DRE transcende a das Prefeituras Regionais, como na Ilustração 5.2.

<sup>57</sup> Disponível em: <<https://bit.ly/2wxfLUx>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

Como é possível observar também no mapa ilustrado acima, a abrangência da DRE/FB coincide totalmente com os Distritos administrados por duas Prefeituras Regionais, o que não é uma regra para o município. Por isso, a mesma situação pode não acontecer nas demais DRE, podendo haver duas Diretorias responsáveis pelos Distritos de uma única Prefeitura Regional. Dito de outra forma, pode haver na região de abrangência algumas dessas Prefeituras a vinculação de mais de uma DRE. Contudo, como nessa pesquisa focalizamos uma escola da DRE/FB, está fora do escopo de nosso estudo a apresentação de toda a organização administrativa da educação municipal paulistana. Ainda assim, a título de demonstração da complexidade da administração do município de São Paulo, vale mencionar que, sempre que nos referirmos à DRE/FB, falamos de uma Diretoria que abrange todas as U.E. presentes nos Distritos de Freguesia do Ó e Brasilândia (de jurisdição da Prefeitura Regional de FB), bem como nos Distritos da Casa Verde, Cachoeirinha e Limão (de jurisdição da Prefeitura Regional de Casa Verde/Cachoeirinha), como indicado na Ilustração 5.2.

Na DRE/FB há 308 U.E. espalhadas por todas essas localidades, e a Emef Marielle Franco, lócus da pesquisa, é uma delas. Quando nos referimos à Emef Marielle Franco, falamos de uma U.E. situada em um dos 36 bairros do Distrito de Brasilândia (zona norte da capital paulista), que responde à gestão escolar da DRE/FB, está na jurisdição da Prefeitura Regional de FB (SÃO PAULO, 2018a).

Para situar brevemente esse contexto, Brasilândia tem como característica a alta taxa de concentração populacional. Com 264.918 pessoas vivendo em aproximadamente 21 km<sup>2</sup> (IBGE, 2010b), contava com uma densidade demográfica de 12.615 hab./km<sup>2</sup>. É o Distrito mais populoso da zona norte e o 4º do município paulistano (IBGE, 2010b). Com IDHM de 0,762, classifica-se na faixa média de acordo com as categorias do PNUD, abaixo do índice do município, ocupando a 84ª posição entre os 96 distritos paulistanos, o que denota uma pequena parcela das desigualdades do município, estando o distrito de Brasilândia entre os mais desfavorecidos nos quesitos renda, longevidade e educação (PNUD).

Compreendemos que:

A diversidade presente na metrópole acaba por determinar diferentes demandas de atendimento que, na área de educação, indicam a necessidade de certo nível de diferenciação na estrutura e no funcionamento dos serviços municipais em âmbito local, ao que os governantes têm buscado responder pela descentralização administrativa, em maior ou menor grau, em cada mandato da PMSP [Prefeitura do Município de São Paulo], com a finalidade de possibilitar participação mais ativa e autônoma de cada regional no

aprimoramento das ações públicas municipais paulistanas. (PRIETO et al., 2013, p. 67).

É na perspectiva de atentar e discutir essas singularidades que esta pesquisa foca em uma DRE/FB e especificamente uma Emef adjunta a essa região político-administrativa.

Considerando todas as dependências administrativas responsáveis pela educação básica no município de São Paulo (federal, estadual, municipal e privada), podemos apontar seu destaque referente à taxa de escolarização do alunado de 6 a 14 anos de idade que, de acordo com o Censo demográfico de 2010, atingiu a 96% desses municípios (IBGE, 2010b).

Entretanto, ao compararmos esse percentual aos municípios da microrregião de São Paulo, o paulistano ocupava a última posição (8ª). Além disso, ficou entre os últimos 45 municípios do estado, com o 600º lugar e o 4570º entre os 5570 do país. Esses dados indicam o desafio do município como um todo para universalizar a educação obrigatória, o ingresso e/ou permanência, ao considerarmos que 4% da população paulistana não era atendida. Nesse mesmo ano, havia 1.625.679 paulistanos com idade entre 5 e 14 anos; logo, estima-se que 65.027 alunos em idade escolar estavam fora do sistema de ensino, ainda que não saibamos pontuar os motivos. É importante destacar que a oferta de atendimento educacional para as crianças de até 5 anos de idade, ou seja, a educação infantil, é tarefa exclusiva do município (BRASIL, 1996, art. 11, V). Já os alunos de 6 a 14 anos devem ser atendidos no ensino fundamental prioritariamente ofertado pelo sistema de ensino municipal, em regime de colaboração com o estadual (BRASIL, 1996, art. 10-11). De qualquer modo, na perspectiva do direito à educação, defendemos que nenhuma pessoa em idade escolar pode deixar de ser beneficiada pela escola comum (BRASIL, 1988).

É também essa defesa do município que, em seu Plano Municipal de Educação (PME-SP/15), aprovado e instituído pela Lei nº 16.271, é estabelecido como Meta (6):

Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos público e gratuito com qualidade socialmente referenciada para a demanda de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos educandos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste Plano (SÃO PAULO, 2015b).

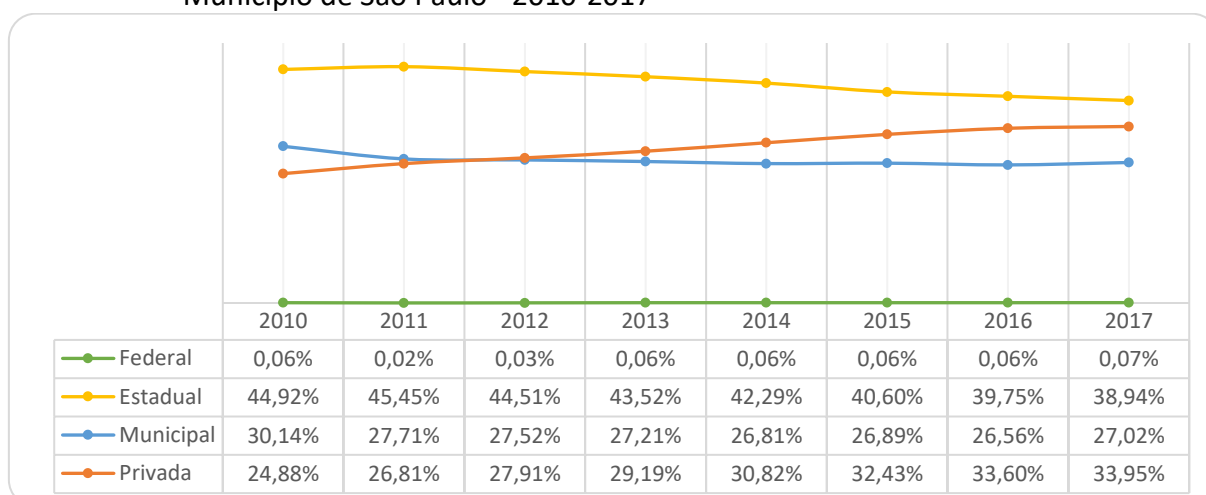
Isso denota o reconhecimento do município de que há alunos fora da escola e de seu direito de nela estarem, além dos esforços políticos empreendidos para que tais direitos sejam garantidos com qualidade socialmente referenciada. A partir de Silva (2009), compreende-se que a qualidade da educação é influenciada por outros critérios que não o econômico, entre

os quais destacam-se os fatores socioeconômicos e socioculturais, o financiamento público adequado e o compromisso dos gestores centrais. Assim:

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar das aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225).

Em termos numéricos, de acordo com as sinopses estatísticas da educação básica (INEP, 2018), no mesmo ano, a RME/SP ocupava lugar de destaque ao ser responsável por 856.210 matrículas em um universo de 2.840.783 alunos da educação básica na região urbana<sup>58</sup>, atendendo a 30,1% do alunado paulistano, o que pode ser observado no Gráfico 5.1.

Gráfico 5.1 – Percentual de matrículas da educação básica, por dependência administrativa - Município de São Paulo - 2010-2017<sup>59</sup>



Fonte: Dados extraídos das sinopses estatísticas da educação básica do Inep e organizados pela pesquisadora.

Como ilustrado, a administração municipal atendia mais alunos na educação básica urbana paulistana do que a federal e do que as escolas privadas, ficando atrás apenas da rede

<sup>58</sup> A região rural, nesse ano, foi atendida apenas pela rede estadual, contando com 10.717 alunos (BRASIL, 2010).

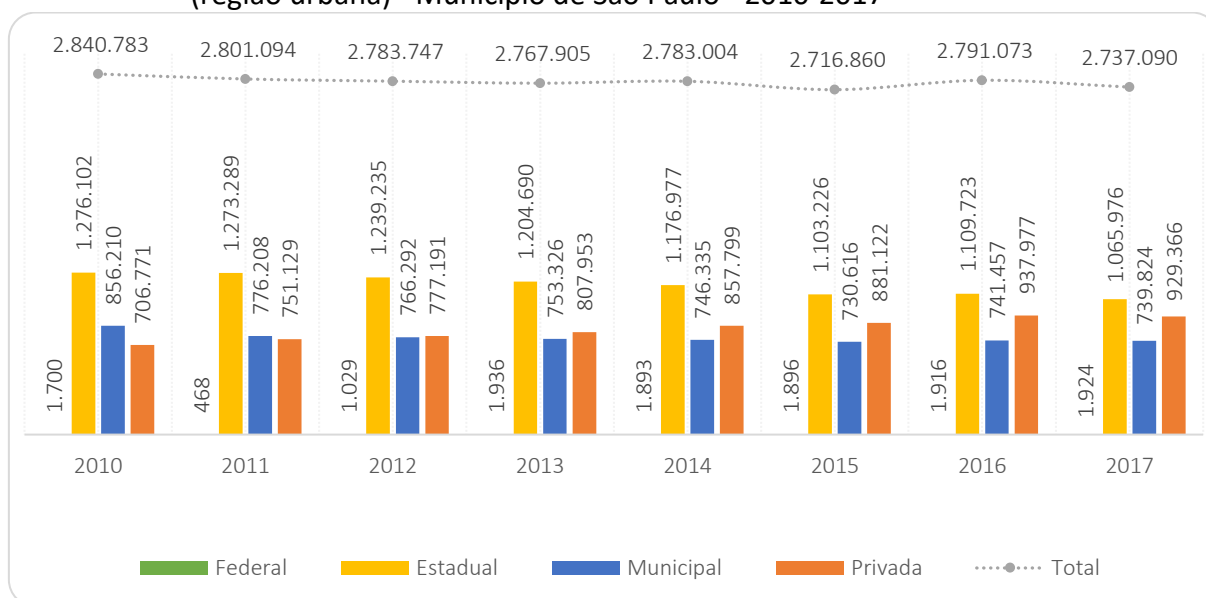
<sup>59</sup> Não apresentamos dados anteriores a 2010, pois as sinopses estatísticas da educação básica apresentam dados desagregados por município a partir desse ano. Em anos anteriores, são apresentados por unidade da federação.

estadual. Atualmente, embora seja a maior rede municipal de ensino do país (INEP, 2018), o que revela a sua importância para a população local, o setor privado é responsável por mais matrículas da educação básica na região urbana<sup>60</sup> do que a RME/SP desde 2012 (Gráfico 5.1).

Detalhando a distribuição das matrículas da educação básica por dependência administrativa, percebe-se que, de 2010 a 2011, o atendimento ao alunado da educação básica era coberto, sobretudo, pela administração estadual, responsável por mais de 40% das matrículas, seguido pela municipal (cerca de 30%), a privada (aproximadamente 26%) e, por último, a federal (com menos de 1%). A partir de 2012 até o ano de 2017, as escolas privadas passam a conter mais matrículas do que a RME/SP.

Considerando esse movimento do fluxo de matrículas e comparando cada dependência administrativa com o total de matrículas do município, destaca-se que, de 2010 a 2017, as matrículas na educação básica na RME/SP passaram de 856.210 a 739.824 (Gráfico 5.2).

Gráfico 5.2 – Número de matrículas na educação básica por dependência administrativa (região urbana) - Município de São Paulo - 2010-2017



Fonte: Dados extraídos das sinopses estatísticas da educação básica do Inep e organizados pela pesquisadora.

Ou seja, as matrículas na educação básica na RME/SP tiveram uma baixa de 13,5%, o que pode assinalar a busca pelo alcance da 6ª meta do PME-SP/15, da universalização do

<sup>60</sup> A região rural, nesses anos, também foi atendida apenas pela rede estadual de ensino.

ensino fundamental e da sua conclusão pelo aluno na idade recomendada, como expresso na estratégia 6.9, que propõe:

**Garantir o direito à aprendizagem** e construção do conhecimento através de política voltada para a superação da exclusão, evasão e repetência escolares, que vise à articulação entre ciclos/etapas de aprendizagem e a continuidade do processo educativo, considerando o respeito às diferenças e as desigualdades entre os educandos. (SÃO PAULO, 2015b, grifo nosso).

Contudo, estudos específicos poderão corroborar ou não essas explicações para essa queda. Cabe dizer ainda que, apesar de a diferença percentual do total de matrículas da educação básica ter sido distinta em cada uma das esferas administrativas, podemos observar a tendência de queda no total de matrículas do município em todas as esferas administrativas (Gráfico 5.2), cujo montante passou de 2.840.783 em 2010 (INEP, 2018) para 2.737.090 em 2017 (INEP, 2018), tendo, assim, diminuído em 3,6%. Essa queda foi contínua até 2013. Observa-se também que os anos 2014 e 2016 foram marcados pelo aumento do número de matrículas e em 2015 e 2017 prevaleceu a queda. A compreensão dessas oscilações exige estudo específico, não comportado por esta tese.

Focalizando especialmente o fluxo de matrículas da administração municipal, ou seja, da RME/SP, observa-se queda contínua até o ano de 2015. No ano de 2016, em relação ao anterior, registrou-se o aumento de 8.841 matrículas da educação básica municipal paulistana, único do período em análise (2010-2017) com registro de crescimento nesse cômputo (Gráfico 5.2). Essa excepcionalidade pode ser reflexo da expansão do período da educação obrigatória, instituída pela EC/59 (BRASIL, 2009b), cujo art. 1º estabelece mudanças nos incisos I e VII do art. 208 da CF/88, que passam a vigorar com as seguintes alterações: “[...] I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 2009a). Essa modificação foi incorporada na LDB/96 a partir da Lei federal nº 12.796 (BRASIL, 2013), que prevê a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade. A RME/SP se adequou a essas normativas federais em 2009, com a publicação da Portaria nº 5.285, que dispõe sobre a implantação do ensino fundamental de 9 anos nas escolas municipais de ensino fundamental da RME/SP, que resolve:

Art. 2º: O Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos será implantado nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de forma progressiva, ano a ano [...];



Art. 3º - O Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, destinado a crianças a partir dos 6(seis) anos de idade, completos ou a completar até o início do ano letivo [...];

Art. 6º - A partir da implantação, coexistirão o Ensino Fundamental com 8 (oito) anos de duração e o ensino Fundamental com 9 (nove) anos em conformidade com o disposto no Anexo Único, parte integrante desta Portaria (SÃO PAULO, 2009).

Conforme seu Anexo Único (ANEXO G), essa mudança foi implantada a partir de 2010. A coexistência do ensino fundamental de 9 anos com o de 8 ocorreu até 2016, ano em que se observa o aumento do cômputo de matrículas na RME/SP (Gráfico 5.2). Esse aumento pode, portanto, ser reflexo da ampliação do tempo de duração do ensino fundamental na RME/SP. É o que estudos com esse foco nas diferentes etapas da educação básica paulistana poderão acenar.

Considerando o aumento de 31,4% do total de matrículas nas escolas privadas no município de São Paulo entre 2010 e 2017 e a retração de cerca de 30% nas redes públicas paulistanas – somadas as matrículas das esferas administrativas estadual e municipal –, é possível inferir também a ocorrência de deslocamento de matrículas dessas redes públicas para escolas privadas, ou a potencial consequência das políticas de correção de fluxo instituídas por essas esferas administrativas nos últimos anos. Especialmente na RME/SP, essa reparação é abordada na Meta 7 (sobre a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e sobre a elevação da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio até 2016), cuja estratégia 7.3 estabelece:

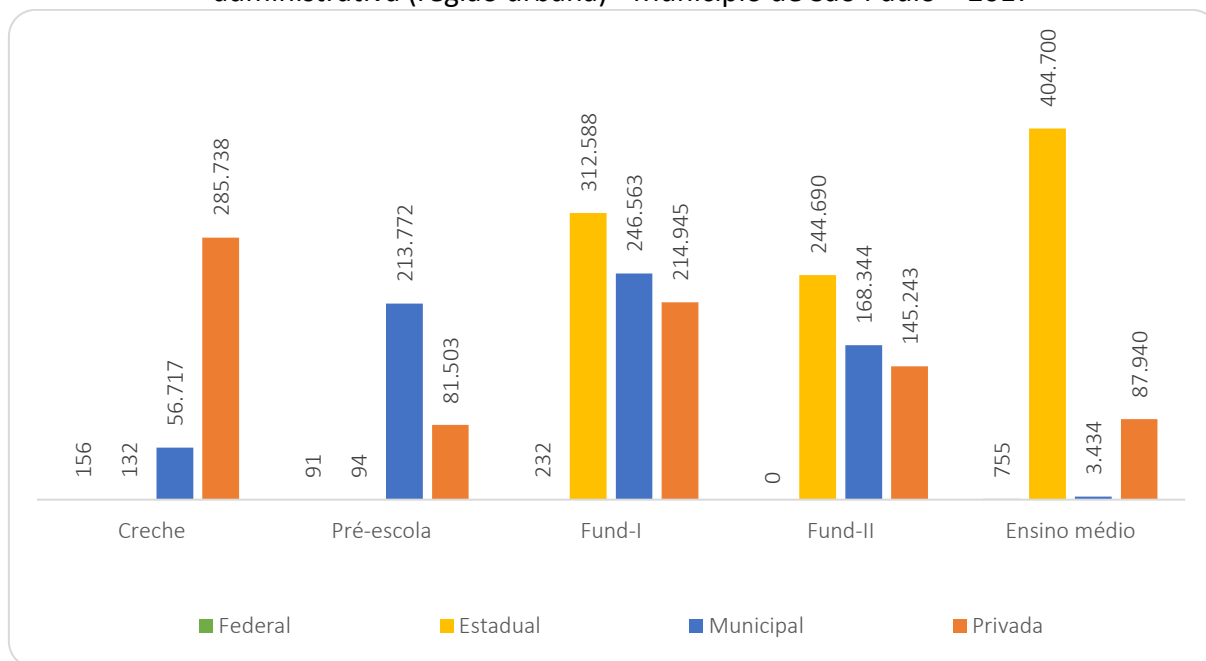
Implementar políticas para correção do desequilíbrio, gerado por repetências sucessivas, entre os anos de permanência do educando na escola e a duração do nível de ensino, reduzindo o tempo médio de conclusão para o tempo de duração desta etapa da Educação Básica (SÃO PAULO, 2015b).

São suposições que exigem pesquisas específicas e que fogem ao escopo do nosso trabalho. Ainda assim, observar esse movimento mais amplo tem importância para que possamos compreender algumas características da RME/SP, sobretudo no que tange ao atendimento do público-alvo da educação especial, que não pode ser compreendido sem um olhar para a esfera mais ampla da escolarização paulistana.

Cabe destacar ainda que, comparando as diferentes esferas administrativas que atendem a educação básica no município de São Paulo, atualmente a RME/SP é a maior responsável pelo atendimento da educação infantil pública. Comparando o número de

matrículas em creches, observa-se a grande sobreposição do atendimento em instituições privadas, responsável por pouco mais de 83% (Gráfico 5.3).

Gráfico 5.3 – Número de matrículas na educação básica, por etapa e dependência administrativa (região urbana) - Município de São Paulo – 2017



Fonte: Dados extraídos da sinopse estatística da educação básica e organizados pela pesquisadora.

A partir de Franco (2009) e Nascimento e Silva (2015), compreendemos que, no município de São Paulo, assim como ocorreu no país, o atendimento a bebês e a crianças pequenas em creche tem uma linha histórica marcada pelas instituições de acolhimento e instrução ofertadas pela iniciativa privada, sobretudo pela política de convênio com entidades particulares, instituída na década de 1950 e que perdura até os dias atuais, mantendo, assim, a omissão do poder público paulistano para com essa etapa da educação. Conforme análise das autoras, essa opção política passa pelo menor custo *per capita* na rede parceira contra a rede direta (NASCIMENTO; SILVA, 2015). Desse modo, pode-se depreender que na política paulistana perdurará a tendência de premência dos convênios, como já indicava Arelaro (2008, p. 64) “[...] enquanto não se substituírem as prioridades para atuação do Estado estabelecidas nos últimos 15 anos no país, enquanto o estado mínimo for considerado tradução de competência política e gerencial [...]”, sobretudo ao atendimento a bebês e crianças pequeninas.

Em relação ao ensino fundamental observa-se a distribuição das matrículas entre as esferas estadual, municipal e privada, sendo o estado paulista ainda o maior responsável pelo atendimento a essa etapa, respondendo a 42% do total, seguido pela rede municipal e escolas privadas, respectivamente 31% e 27%.

A análise dos indicadores (Gráfico 5.3) demonstra também a sobreposição da rede estadual de ensino para atendimento ao público do ensino médio. Tais dados corroboraram a análise de Prieto et al. (2013, p. 70), ao indicarem que “[...] o município de São Paulo atende prerrogativas da LDB/96 (BRASIL, 1996, art. 11) sobre a distribuição de responsabilidades entre os entes federados no âmbito da educação escolar [...]”. Essa lei estabelece:

Os Municípios incumbir-se-ão de: 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 (BRASIL, 1996).

As diferentes U.E. que atendem às etapas e modalidades da educação básica estão elencadas no art. 2º da Portaria nº 5.941 (SÃO PAULO, 2013a), a qual estabelece normas complementares ao Decreto nº 54.454, que dispõe sobre diretrizes para elaboração do Regimento Educacional das Unidades da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. No texto dessa portaria consta:

Integram a Rede Municipal de Ensino de São Paulo unidades educacionais de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino médio e de educação profissional, criadas e mantidas pelo poder público municipal, a saber:

- I – Centros de Educação Infantil – CEIs;
- II – Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs
- III – Centros de Educação e Cultura Indígena – CECIs;
- IV – Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs;
- V – Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs;
- VI – Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs;
- VII – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs;
- VIII – Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs;
- IX – Centros Municipais de Capacitação e Treinamento – CMCTs (SÃO PAULO, 2013a, art. 2º).

Na tabela a seguir apresentamos o público atendido em cada uma dessas U.E., a etapa e/ou modalidade da educação ofertada e a sua quantidade na SME/SP como um todo e na DRE/FB, por ser esta a responsável pela Emef lócus dessa pesquisa.

Tabela 5.1 – Tipo de unidades educacionais, por etapa e modalidade da educação básica - SME/SP e DRE/FB - 2017

Tipo e caracterização de U.E.	SME/SP		DRE/FB	
	N	%	N	%
<b>U.E QUE ATENDEM ETAPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>61</sup></b>				
<b>Centro de convivência infantil/Centro infantil de proteção à saúde (CCI)</b> Atendem filhos de funcionários públicos de Unidades Básicas de Saúde (UBS) do município e, de acordo com professoras da RME/SP, essas U.E. funcionam nos prédios das próprias UBS.	3	0,08	1	0,32
<b>Centro de educação e cultura indígena (Ceci)</b> Atendem crianças indígenas (guarani mbya) de zero a cinco anos e onze meses de idade.	3	0,08	-	0
<b>Centro municipal de educação infantil (Cemei)</b> Atendem crianças de zero a cinco anos e onze meses. De acordo com Nascimento e Silva (2015), essas U.E. constituíram-se de uma proposta da rede para melhor integração das duas etapas da educação infantil.	9	0,24	-	0
<b>Centro de educação infantil direto (CEI-direto)</b> Atendem crianças de zero a três anos e onze meses, em período integral. Tais U.E. Funcionam com profissionais, edifícios e bens móveis próprios da Prefeitura.	317	8,57	15	4,81
<b>Centro de educação infantil da rede pública indireta (CEI-indireto)</b> Atendem crianças de zero a três anos e onze meses por meio de convênios firmados com entidades de administração e pessoal, que gerenciam edifícios e bens móveis da Prefeitura para desenvolverem atividades correspondentes ao plano de trabalho específico, inclusive quando o imóvel é locado pela SME/SP, havendo repasse de recursos por criança atendida.	45	1,22	2	0,6
<b>Centro educacional unificado (CEU-CEI)</b> Centros que atendem crianças de zero a três anos e onze meses nas sub etapas de CEI. Atendem também a outras etapas da educação infantil e do ensino fundamental. Há unidades que atendem ainda alunos de ensino técnico e universitário.	377	10,19	23	7,37
<b>Creche particular conveniada</b> Atendem crianças de zero a três anos e onze meses. Desenvolvem atividades correspondentes ao plano de trabalho específico do convênio, em imóvel da própria entidade, a ela cedido, por ela locado com recurso financeiro próprio ou com verba (por criança) repassada pela SME/SP para custear as despesas com as instalações.	1.465	39,62	154	49,36
<b>Escola municipal de educação infantil (Emei)</b> Unidades com profissionais, edifícios e bens móveis da Prefeitura, que atendem crianças de quatro a cinco anos e onze meses. Na maioria das U.E., o atendimento acontece em dois turnos diurnos e, em algumas, há atendimento em período integral.	504	13,63	33	10,58
<b>Centro educacional unificado (CEU-Emei)</b>	47	1,27	2	0,6

(Continua)

<sup>61</sup> A definição de cada serviço da educação infantil encontra-se no Portal da SME/SP. Disponível em: <<https://bit.ly/2NR4gz5>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

Tipo e caracterização de U.E.	SME/SP		DRE/FB	
	N	%	N	%
<b>U.E QUE ATENDEM ETAPAS DO FUND-I</b>				
<b>Escola municipal de ensino fundamental (Emef)</b> Atendem alunos do 1º ao 9º do ensino fundamental.	501	13,55	35	11,22
<b>Centro educacional unificado (CEU-Emef)</b>	46	1,24	2	0,6
<b>U.E QUE ATENDEM ETAPAS DO FUND-I E II E ENSINO MÉDIO</b>				
<b>Escola municipal de ensino fundamental e médio (Emefm)</b> Atendem alunos do 1º ao 9º do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio.	8	0,22	-	0
<b>U.E QUE ATENDEM ETAPAS DA EJA<sup>62</sup></b>				
<b>Centro integrado de educação de jovens e adultos (Cieja)</b> Atende jovens e adultos em três períodos (manhã, tarde e noite) em até seis turnos diários, articulando em seu PPP o ensino fundamental e a qualificação profissional inicial.	16	0,43	1	0,32
<b>Movimento de alfabetização (Mova)</b> Parceria entre a SME/SP e organizações da sociedade civil, que recebem repasse de recursos por classe/turma, com a proposta de estabelecer classes de alfabetização inicial para combater o analfabetismo de jovens e adultos. As salas do Mova geralmente estão instaladas em associações comunitárias, igrejas, creches, empresas.	346	9,36	41	13,14
<b>U.E QUE ATENDEM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b>				
<b>Centro municipal de capacitação e treinamento (CMCT)</b> Oferecem a jovens e adultos cursos de formação profissional inicial de curta duração nas áreas de: panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, informática, corte e costura e auxiliar administrativo. Está sob gestão da Divisão de Educação de Jovens e Adultos, dentro da SME/SP.	3	0,08	-	0
<b>Escola técnica</b>	2	0,05	-	0
<b>U.E QUE ATENDEM MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>				
<b>Escola municipal de educação bilíngue para surdos (Emebis)</b> Atendem alunos surdos, surdos com outras deficiências associadas a surdez e surdos cegos desde a educação infantil até a EJA.	6	0,16	1	0,32
<b>Total de unidades</b>	<b>3.698</b>	<b>100</b>	<b>312</b>	<b>100</b>

Fonte: Números extraídos do Portal da SME/SP, link Números da Secretaria<sup>63</sup> e organizados pela autora. (Conclusão)

<sup>62</sup> A definição de cada serviço de EJA encontra-se no Portal da SME/SP. Disponível em: <<https://bit.ly/2KLbSkT>>. Acesso em: 20 dez. 2017. Obs.: Há turmas de EJA também em Emef e Emefm.

<sup>63</sup> Disponível em: <<https://bit.ly/2zNiSNV>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

Observando a Tabela 5.1, percebe-se também que a RME/SP atende a todos os níveis e a diferentes modalidades da educação escolar: a educação especial, com seis escolas de surdos, a educação indígena, com três unidades, e a EJA. Somados os diferentes tipos de U.E., tem-se o total de 367.

No que se refere à DRE/FB, em 2017 ela contava com 312 U.E., que atendiam a demandas da educação infantil e do ensino fundamental, bem como as modalidades EJA (em 42 unidades) e educação especial (com uma Emebs).

Em relação à educação infantil, embora os dados reafirmem a prevalência do atendimento a essa etapa da educação básica, sobretudo às crianças de zero a três anos, nota-se que esse segmento segue não assumido integralmente pela SME/SP, haja visto em 2017 o convênio da prefeitura com 1.465 creches particulares. Em termos percentuais, no somatório desses tipos de U.E. que atendem apenas crianças de zero a três anos de idade (CEI-direto, CEU-CEI, CEI-indireto e creche particular), 16,4% do atendimento está sob responsabilidade direta da SME/SP, contra 83,5% de U.E. que funcionam via repasse de verba do sistema público para o privado, reafirmando observações já registradas em pesquisas (PRIETO et al., 2010, 2013). Ademais, em 2017, 4.092 bebês aguardavam por uma vaga em creche (SÃO PAULO, 2017b), reiterando que ainda falta muito para que toda a demanda de bebês e crianças pequeninas seja atendida.

Na Tabela 5.1 observa-se também que, após a educação infantil, em 2017 o ensino fundamental continua sendo a etapa com o maior número de unidades. Entre Emef, CEU-Emef e Emefm somaram-se 555 U.E., ou seja, 15% do total. Na mesma escala, 11,8% das U.E. cobriam essa etapa na região de abrangência da DRE/FB.

Essa população escolar contava com mais de 90.000 mil funcionários atuando nas diferentes etapas da educação básica – infantil, fundamental e médio – e modalidades de ensino – EJA, educação profissional e educação especial (SÃO PAULO, 2017b).

Essas etapas da educação básica são, historicamente, o principal lócus de matrícula do público-alvo da educação especial por orientação das políticas educacionais paulistas. Prieto (2000), ao descrever o processo de organização do atendimento prestado a esse público pela RME/SP, entre meados da década de 1980 e 1990, explicita que desde o final da década de 1980 se pode observar a incorporação da educação especial como uma modalidade da educação básica paulistana.

Ainda de acordo com a autora, essa caracterização ocorreu a partir da administração do então Prefeito Jânio Quadros (1986-1988) que, além das propostas de expansão do AEE, por meio de convênios e da ampliação do número de escolas municipais de educação de deficientes auditivos (Emeda), instituiu, em 1987, a criação do Sistema Integrado de Educação Especial que foi um Programa de Educação Especial (PEE/88) elaborado para ser implementado nas escolas municipais regulares, prevendo a criação de modalidades de atendimento, junto às escolas comuns, para alunos com “deficiência física, mental educável, visual, auditiva, problemas gerais de conduta, dificuldades gerais de aprendizagem e superdotados ou talentosos” (PRIETO, 2000, p. 96).

Observa-se, assim, nas políticas educacionais paulistanas frente à escolarização do alunado elegível à modalidade educação especial, a marcante preocupação da SME/SP para que a trajetória escolar desses alunos seja percorrida em classes comuns, embora haja concomitante oferta de atendimento em espaços segregados e às variadas formas de atendimento nas escolas comuns. Como analisa Prieto et al. (2013, p. 73):

Em face aos debates atuais que preconizam o direito à educação para todos os alunos nas classes comuns, ressalta-se que o PEE/88 [Programa de Educação Especial] já expressava o compromisso com a educação de todos em espaços comuns de ensino, considerando a heterogeneidade humana, apesar de o acesso estar condicionado à sua possibilidade de se adequar aos padrões das escolas regulares [...].

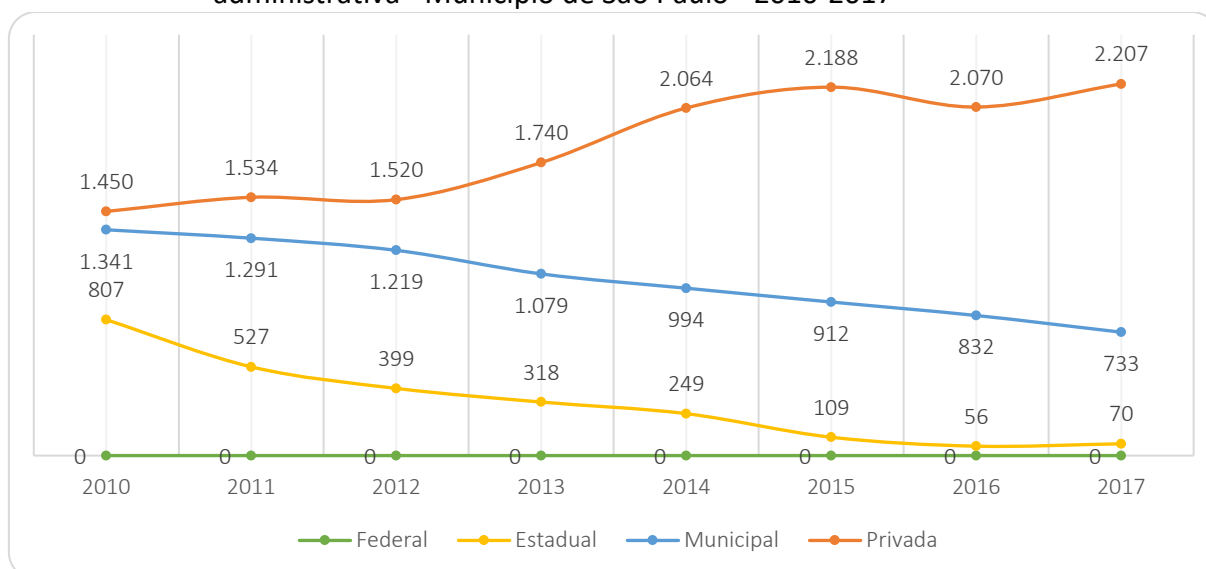
Não obstante, essa visão se mantém na atual Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (SÃO PAULO, 2016a). Indicadores educacionais mais recentes corroboram essas leituras.

Como é possível observar no Gráfico 5.4, a seguir, a RME/SP, de 2010 a 2017, diminuiu significativamente (-45,3%) o atendimento do público-alvo da educação especial em classes exclusivas contra o aumento expressivo dessas matrículas nas instituições privadas, cuja diferença percentual foi de +52,2%. Cabe anunciar que, embora a RME/SP não tenha unidades educacionais próprias de atendimento exclusivo ao público-alvo da educação especial, estabelece parcerias com instituições privadas que oferecem esse tipo de atendimento. Vale esclarecer que neste gráfico não estão computadas as Emebs.

Paralelamente, no mesmo período (2010 a 2017), a RME/SP foi a responsável pela maior parte das matrículas da educação especial em classe comum em todos os anos (Gráfico 5.5), acenando, assim, o seu compromisso com o direito à educação, ao menos com a

preferência de ingresso em classe comum de estudantes focalizados pelas políticas de educação especial.

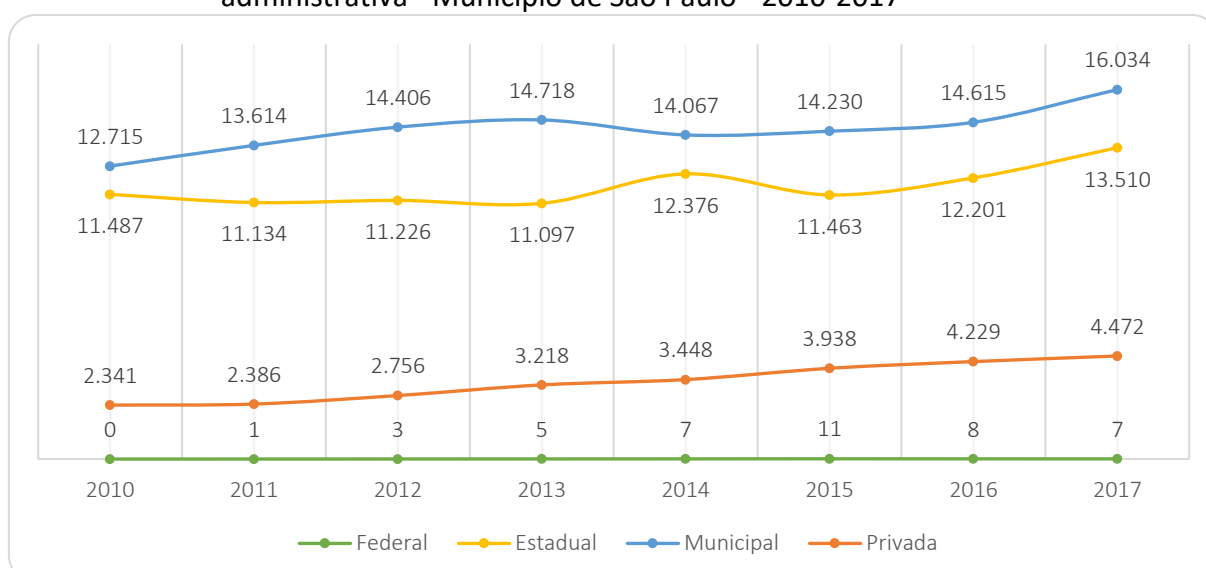
Gráfico 5.4 – Matrículas da educação especial em classe exclusiva, por dependência administrativa - Município de São Paulo - 2010-2017



Fonte: Dados extraídos das sinopses estatísticas da educação básica do Inep e organizados pela pesquisadora.

As informações do Gráfico 5.5 ilustram também que, apesar do crescimento expressivo das matrículas em classe comum das dependências administrativas municipal e estadual, o número dessas matrículas nas instituições privadas também cresce, o que parece evidenciar a não migração de matrículas das escolas privadas para as públicas.

Gráfico 5.5 – Matrículas da educação especial em classe comum por dependência administrativa - Município de São Paulo - 2010-2017



Fonte: Dados extraídos das sinopses estatísticas da educação básica do Inep e organizados pela pesquisadora.



Como podemos observar, a RME/SP tem se consolidado como a dependência administrativa do município paulistano com maior número de matrículas da educação especial em classe comum, sem ter sido superada por nenhuma outra, mesmo sendo uma rede menor que a estadual (dentro do município). A rede estadual de educação ocupa a segunda posição, as escolas privadas, a terceira e, por fim, as federais, com um número ínfimo dessas matrículas no período, não chegando a mais de uma dezena em nenhum dos anos, embora tenha acenado um pequeno aumento de 2011, quando tinha apenas uma matrícula, a 2015, quando contou com 11.

No período que abrange esse estudo, a RME/SP atendeu o público-alvo da educação especial em três tipos de instituições: classe comum, escolas municipais de educação especial – que a partir de 2011 passaram a ser denominadas Emebs<sup>64</sup> – e escolas especializadas conveniadas<sup>65</sup>. A comparação entre os dados dos Gráficos 5.4 e 5.5 apontam que a maior parte do público-alvo da educação especial na RME/SP tem sido atendida em classe comum. Estudos de Prieto et al. (2010, 2013) acenam na mesma direção, apontando que, desde o início a RME/SP, tem atendido seus alunos em classe comum, não tendo em sua rede nenhuma instituição substitutiva, exceto as seis Emebs. Entretanto, a rede tem estabelecido convênios com instituições privadas para atender essa demanda, embora o aumento de matrículas nessas instituições não tenha sido progressivo, se comparado o cômputo de 2010 com o de 2017, em que se observa o crescimento de matrículas em 12% nessas instituições. Em contrapartida, no mesmo período, também não de maneira progressiva, observa-se o predomínio da elevação das matrículas em classe comum ao longo dos anos, sempre em relação aos anos anteriores, exceto em 2014, havendo uma tendência de aumento, expressa pela diferença de +26% das matrículas do público-alvo da educação especial em classes comuns da RME/SP entre 2010 e 2017.

Com esse cenário, as considerações de Prieto et al. (2013) sobre a RME/SP se mantêm correntes, de modo que, concordando com as autoras, ainda nos parece

---

<sup>64</sup> Prieto et al. (2013) explica que as escolas municipais de educação especial que, de 2004 a 2010, atenderam alunos com deficiência auditiva associada ou não a outra deficiência, a partir de 2011, por meio do Decreto nº 52.785 (SÃO PAULO, 2011), passaram a ser denominadas as escolas municipais de educação bilíngue para surdos (Emebs), “[...] destinadas às crianças, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, e surdocegueira, cujos pais do aluno, se menor, ou o próprio aluno, se maior, optarem por esse serviço” (SÃO PAULO, 2011).

<sup>65</sup> Matrículas em escolas especializadas conveniadas em turmas de escolarização e não escolarização, alunos com ou sem registro de deficiência, TGD e AH/S (SÃO PAULO, 2018a).

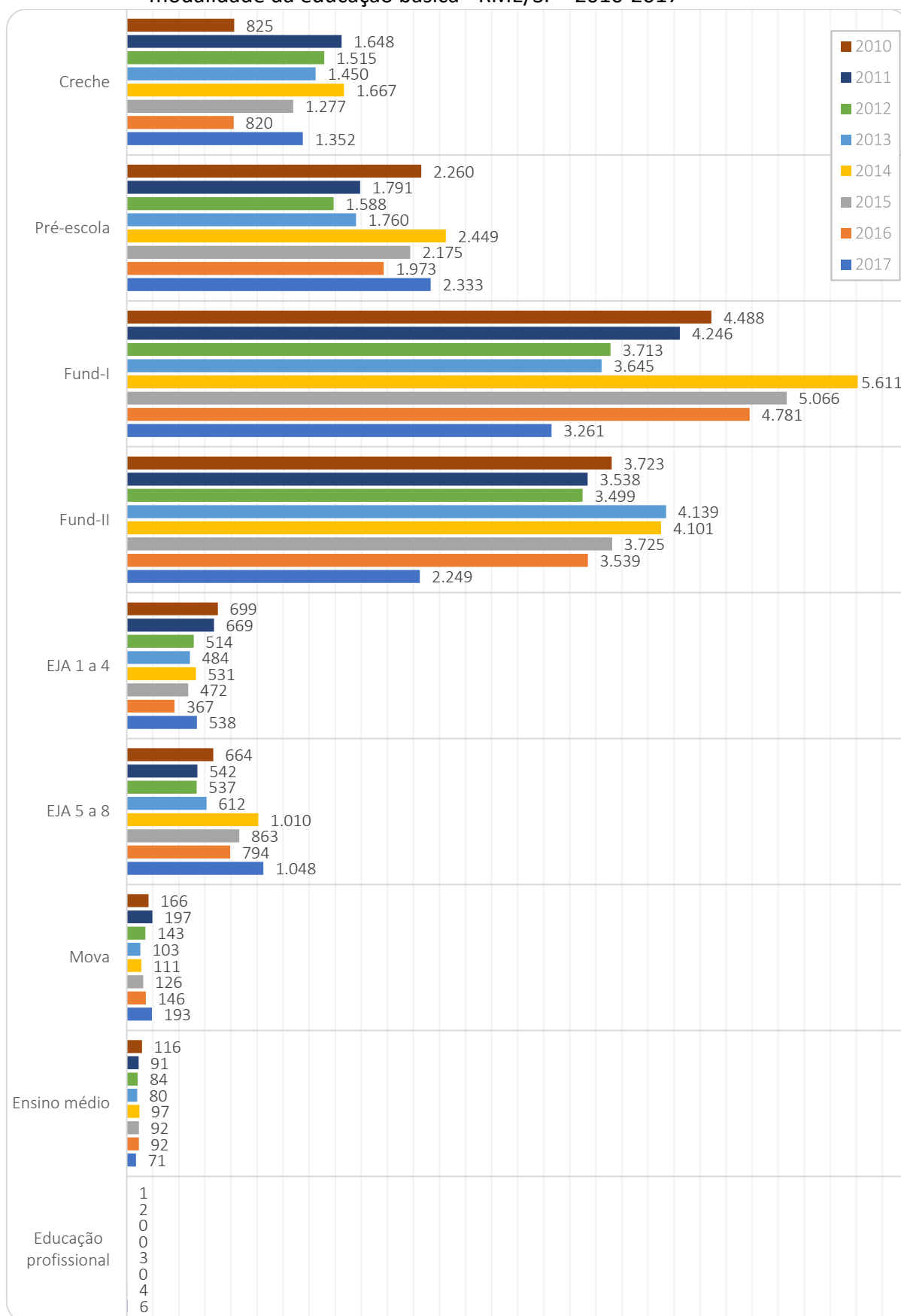
[...] que o desafio que poderia ser interposto a RME-SP deixa de existir a partir de 2012, quando cessa a progressão da queda de matrículas em atendimento substitutivo. Mas, se a progressão dessa queda continuar, ou seja, se houver fortalecimento das matrículas desse alunado com deficiência e TGD nas classes comuns, bem como a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, certamente haverá de aumentar a responsabilidade e os desafios dos sistemas de ensino para prover atendimento às suas necessidades específicas (PRIETO, et al., 2013, p. 26).

Relacionando os dados da RME/SP com os de abrangência nacional das sinopses estatísticas da educação básica, percebe-se que a tendência é a mesma, uma vez que o Brasil vem apresentando aumento expressivo das matrículas do público-alvo da educação especial em classe comum, tendo saltado do total de 484.332 em 2010 para 896.809 em 2017, o que significa uma variação percentual crescente de 151% no período, contra a queda de 22% daquelas de atendimento substitutivos, ou seja, das matrículas em escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais (INEP, 2018).

Apesar das discrepâncias, destaca-se que a RME/SP tem atendido esse alunado primordialmente em classe comum, onde cerca de 80% do público-alvo da educação especial esteve matriculado nos últimos sete anos (2010 a 2017). Compreende-se, assim, que a esse alunado a RME/SP tem, historicamente, garantido o direito ao ingresso nas classes comuns. Esses dados sugerem que, nos sistemas e redes de ensino do país, os princípios da educação inclusiva (BRASIL, 2008) têm acarretado desestímulo à manutenção de alunos com deficiência, TGD e AH/S em classes e escolas exclusivas, incluindo aqueles com DI. Contudo, apesar de a redução do número de matrículas nas instituições especializadas e/ou classes especiais ser significativa no município paulistano, representada pela queda de 16% entre os anos de 2010 e 2017, ela não acompanha a diferença percentual de expansão de matrículas na classe comum no mesmo intervalo temporal, cujo acréscimo, nesses anos, atingiu mais de 20% (INEP, 2018). Isso sugere que o aumento de matrículas na classe comum não resulta tão somente de um movimento de migração de pessoas atendidas em serviços substitutivos, conforme já anunciou Veltrone (2011) ao analisar dados nacionais.

No âmbito das matrículas em classe comum, interessa-nos também apreender em quais etapas da educação básica o público-alvo da educação especial tem sido atendido. Focalizamos apenas a SME/SP em razão do nosso lócus de pesquisa. O Gráfico 5.6 ilustra que, na RME/SP, as matrículas têm sido concentradas no ensino fundamental, sobretudo no Fund-I, embora também seja expressivo o número desses alunos no Fund-II.

Gráfico 5.6 – Número de matrículas da educação especial em classe comum por etapa e modalidade da educação básica - RME/SP - 2010-2017



Fonte: Informações extraídas dos microdados da SME/SP e organizadas pela pesquisadora.

A educação infantil é a etapa que tem ocupado a segunda posição em termos de matrículas da educação especial em classe comum, com uma pequena diferença entre o atendimento em creche e em pré-escola. Contudo, destaca-se que as “[...] variações de matrícula de um ano para outro em EI [educação infantil] podem ser interpretadas como variações no cadastro e não obrigatoriamente decorrentes do aumento ou da diminuição de alunos/matrículas.” (ROSEMBERG, 2006, p. 30).

Já a alta concentração de alunos no ensino fundamental pode ser compreendida “[...] não só pelo fato de ele ser etapa obrigatória, como por diversos estudos que mostram os baixíssimos índices de rendimento escolar alcançados por esses alunos, o que impede a progressão escolar” (BUENO; MELETTI, 2011, p. 181).

Especificamente sobre o ensino fundamental (Gráfico 5.6) é possível constatar que, em relação ao Fund-I, entre 2010 e 2013 houve queda contínua no número de matrículas, cuja variação percentual se expressa por -18,7%. O patamar mais elevado de matrículas no Fund-I ocorreu nos anos de 2014 (5.611 matrículas), 2015 (5.066) e 2016 (4.781), ainda que com queda de 9,7% no período. Já 2017 contou com o menor índice, com queda de -31,7% em relação ao ano anterior. Os dados do Fund-II anunciam a mesma tendência observada no Fund-I, de modo que entre os anos de 2010 e 2012 mostrou estabilidade do total de matrículas, cuja variação percentual atingiu -6%. É no ano de 2013 que se observa o maior patamar de matrículas (4.139) no Fund-II, que até 2016 apresentou queda de -14,5%. E assim como para o Fund-I, foi em 2017 que o total de matrículas do Fund-II contou com queda expressiva de -36,4%.

Sobre essas oscilações, cumpre destacar que expressam o cenário educacional de três distintas gestões municipais da capital paulista, que entre os anos de 2006 a 2012 foi governada pelo Prefeito Gilberto Kassab, do Partido Social Democrático (PSD). De 2013 a 2016 São Paulo contou com a gestão do Prefeito Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT). A partir do 2017 o município passou a ser administrado pelo Prefeito João Dória, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Com isso, pode-se supor distinta preocupação e atuação por cada uma das diferentes gestões paulistanas frente ao ingresso e/ou permanência do público-alvo da educação especial em classe comum do ensino fundamental, o que indica a urgência de pesquisas atentas às consequências e disparidades numéricas quanto ao atendimento do alunado com deficiência, TGD e AH/S no interstício de cada gestão.

Destaca-se, ainda, que, embora o município praticamente não atenda as demandas do ensino médio, contando com apenas oito U.E (Emefm) para atendimento dessa etapa da educação básica, as matrículas da educação especial em classe comum do ensino médio, entre 2010 e 2017, decrescem de forma alarmante (-38,7%), reiterando os achados de Prieto et al. (2013), que já indicava a necessidade de mais investimento nessa etapa da educação básica para garantir a esse alunado o acesso aos 'níveis mais elevados de ensino' e, portanto, assumir o compromisso com a oferta da educação básica, obrigatória e gratuita para todas as pessoas de 4 a 17 anos, direito estabelecido na CF/88. Contudo, não podemos afirmar que o público-alvo da educação especial atendido no ensino fundamental não tenha seguido sua trajetória escolar com ingresso e conclusão do ensino médio, haja vista que a rede estadual de ensino tem sido a maior responsável pelo atendimento a essa etapa. Essa questão é um importante aspecto a ser explorado por futuras investigações.

Por fim, com o exposto, a partir dos indicadores de matrículas apresentados, podemos dizer que a SME/SP é responsável por atuar em uma metrópole grande em termos territoriais e populacionais, atendendo uma população marcada por desigualdade sociais, econômicas e culturais que certamente afetam os indicadores educacionais. Assim, é possível identificar no município de São Paulo distintas realidades econômicas e educacionais, não nos permitindo generalizar a compreensão sobre a realidade paulistana a partir de um retrato regional.

Compreende-se também que, apesar dos esforços políticos, a SME/SP ainda não segue o rumo da universalização do ensino fundamental de nove anos público e gratuito para a demanda de alunos de seis a 14 anos, como proposto em seu PME-SP/15 (Meta 6), haja visto a expansão, nos últimos anos, do cômputo de matrículas da educação especial em instituições privadas, reflexo também da política de conveniamento da SME/SP com instituições privadas. Contudo, a SME/SP se mostra historicamente vinculada aos princípios da educação inclusiva quando os indicadores de matrículas expressam a prioridade do atendimento do público-alvo da educação especial em classe comum em todas as etapas e modalidades da educação básica, ainda que o ensino fundamental tenha sido o principal lócus de matrícula desse alunado.

Finalizada a caracterização mais geral do município, na próxima seção abordaremos tanto a política que atualmente rege o atendimento desse alunado bem como alguns indicadores de matrícula referentes ao ano de 2017.

## **5.2 A política paulistana de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e indicadores de matrícula do seu público-alvo em classes comuns**

Nesta seção, com a intenção de apreender possíveis relações entre as prerrogativas legais e o atendimento do público elegível para os serviços da educação especial, apresentaremos aspectos da atual política e alguns indicadores de matrícula, com destaque para os alunos com DI, foco dessa pesquisa. Para tal, recorre-se a alguns movimentos do estudo de Prieto et al. (2013), apresentando os seguintes lastros da política de educação especial paulistana: (a) o objetivo da política frente à escolarização do alunado a que se destina; (b) a caracterização do lócus da matrícula do público-alvo da educação especial e; (c) algumas orientações e normativas para/sobre avaliação das aprendizagens.

Vamos agora olhar para os dados, destacando o comportamento das matrículas também na DRE/FB e na Emef Marielle Franco e cotejando com a tendência do cenário nacional. Nosso objetivo aqui é apreender se o lócus da pesquisa é historicamente representativo daquilo que ocorre na RME/SP e no país. Focalizaremos os indicadores da educação básica discriminando os números da educação especial somente no caso de matrículas em turmas de escolarização, ou seja, apenas em classe comum. Considerando os objetivos de nossa pesquisa, é importante um olhar para o movimento histórico no que tange às matrículas do público-alvo da educação especial em classe comum nas diferentes etapas da educação básica para melhor compreendermos como o atendimento a esse alunado foi sendo constituído ao longo dos últimos anos dentro do cenário mais amplo da educação municipal paulistana. Contemplamos, assim, um dos objetivos desta pesquisa, que é: compreender a garantia do direito ao ingresso à classe comum, o que faremos por meio da análise do fluxo de matrícula do alunado elegível para os serviços de educação especial na RME/SP.

Centralizamos a discussão nas matrículas da educação especial em classe comum por ser um direito e na opção da política de educação especial paulistana, alinhada às premissas da inclusão escolar (BRASIL, 1988; FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007).

Atualmente, na RME/SP, a educação especial é regida pela Portaria nº 8.764 (SÃO PAULO, 2016b), que regulamenta o Decreto nº 57.379 (SÃO PAULO, 2016a), o qual “Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na

perspectiva da educação inclusiva” – PPEE/16<sup>66</sup>. Essa política considera a educação especial “[...] como modalidade<sup>67</sup> de ensino não substitutiva ao ensino regular, que perpassa todas as etapas e modalidades do Sistema Municipal de Ensino [...]” (SÃO PAULO, 2016b). Ademais, no que diz respeito ao ingresso e à permanência na educação básica pelo alunado elegível para essa modalidade, a PPEE/16 assegura a matrícula tanto em turma e etapa de acordo com a idade cronológica do aluno nas classes comuns (SÃO PAULO, 2016a, art. 3º, §1º), bem como

[...] a oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE [...] a todo e qualquer educando e educanda, visto que reconhecida, considerada, respeitada e valorizada a diversidade humana, vedadas quaisquer formas de discriminação, observada a legislação vigente (SÃO PAULO, 2016a, art. 3º).

Como público elegível para demanda e atendimento pela educação especial, a PPEE/16 define: bebês<sup>68</sup>, crianças, adolescentes, jovens e adultos com:

- I - deficiência (visual, auditiva, física, intelectual, múltipla ou com surdocegueira);
- II - transtornos globais do desenvolvimento – TGD (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância);
- III - altas habilidades [ou superdotação<sup>69</sup>] (SÃO PAULO, 2016a, art. 2º).

Essa definição de público-alvo da educação especial está em consonância com os documentos nacionais que versam sobre a questão, particularmente a PNEE/08 - (BRASIL, 2008, V) e a Lei nº 12.796/13, a qual, dentre outras providências, define o alunado destinado ao AEE (BRASIL, 2013, art. 4º, III).

Nos valem desses três grandes grupos e suas subcategorias para a apresentação dos dados que seguem. Vale mencionar novamente que o período abordado neste capítulo compreende três gestões municipais, com os seguintes Prefeitos: Gilberto Kassab - PSD (3 anos, 2010 a 2012), Fernando Haddad - PT (4 anos, 2013 a 2016) e João Dória - PSDB (um ano, 2017). Dentro do cômputo de 722.020 matrículas da educação básica na RME/SP em 2017, as 13.641 matrículas do público-alvo da educação especial em classe comum não chegaram a 2% do total do alunado das U.E. municipais paulistanas, ao representarem 1,9% do montante de

<sup>66</sup> Decreto nº 57.379 (SÃO PAULO, 2016, art. 29) revoga: Decreto nº 45.415, que instituiu as Diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino (SÃO PAULO, 2004); Decreto nº 51.778 que instituiu o Programa Incluir, composto por diversos projetos entre eles o Projeto avaliar implementado a partir do RAADI (SÃO PAULO, 2010).

<sup>67</sup> A saber: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação indígena (SÃO PAULO, 2016a, art. 1º).

<sup>68</sup> Terminologia acrescida, conforme: Retificação da publicação com o Decreto nº 57.379 (SÃO PAULO, 2016c).

<sup>69</sup> O termo superdotação foi incluído na PPEE/16 por meio de retificação publicada pela SME/SP (SÃO PAULO, 2016c).

matrículas, tendo seguido a tendência de aumento no intervalo de 2010-2017, como ilustrado na Tabela 5.2.

Tabela 5.2 – Número de matrículas da educação básica e da educação especial em classe comum - RME/SP - 2010/2017

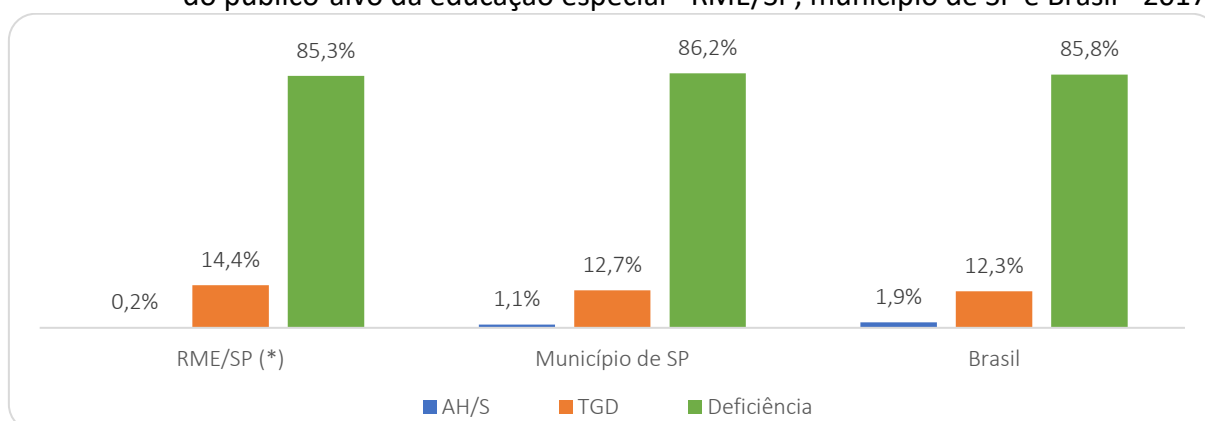
Ano	Matrículas da educação básica		Matrículas da educação especial em classe comum	
	N	%	N	%
2010	718.572 <sup>70</sup>	100	14.127	1,9
2017	722.020	100	13.641	1,8
$\Delta\%$ 2010/2017		+0,4		-3,4

Fonte: Informações extraídas dos microdados da SME/SP e organizadas pela pesquisadora.

Legenda:  $\Delta\%$  – Diferença percentual.

Em 2017, de acordo com os microdados de matrículas produzidos pela SME/SP, a RME/SP contava com 13.641 matrículas do público-alvo da educação especial em classe comum, sendo apenas 30 alunos com AH/S, 1.970 com TGD e 11.641 com alguma deficiência. Com a maior porcentagem ocupada por estudantes com alguma deficiência (85,3%), o cenário da RME/SP reproduziu a situação do município de São Paulo, consideradas as diferentes esferas administrativas e o contexto do país (Gráfico 5.7).

Gráfico 5.7 – Percentual de matrículas da educação especial em classe comum por categoria do público-alvo da educação especial - RME/SP, município de SP e Brasil - 2017



Fonte: Informações extraídas dos microdados da SME/SP (\*) e da sinopse estatística da educação básica e organizadas pela autora.

<sup>70</sup> Nesta tese apresentamos dados extraídos de duas fontes distintas: microdados da SME/SP e sinopses estatísticas do Inep. Por essa razão, a existência de algumas diferenças no cômputo de matrículas, como pode se observar na comparação entre a Tabela 5.2 e o Gráfico 5.2 (página 107).



Como pode ser observado no Gráfico 5.7, do total de matrículas da educação especial em classe comum, registra-se que o município paulistano contava com 86,1% alunos com deficiência, 12,7% alunos com TGD e 1,08% de alunos com AH/S. Em proporção bastante aproximada, no Brasil, 85,7% das matrículas da educação especial em classe comum eram ocupadas por alunos com alguma deficiência, 12,3% com TGD e 1,9% com AH/S.

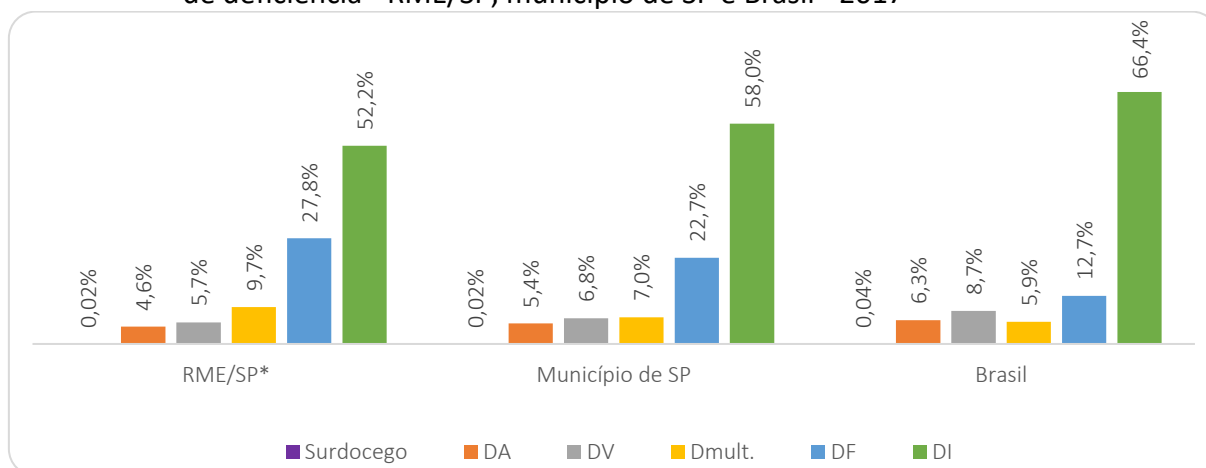
É importante ressaltar que, pelo Decreto nº 57.379/16, a deficiência é considerada:

[...] um conceito em evolução, resultante da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (SÃO PAULO, 2016a).

Corroborando a perspectiva da educação inclusiva, entre os princípios da PPEE/16 está a “[...] compreensão da deficiência como um fenômeno sócio-histórico-cultural e não apenas uma questão medicobiológica” (SÃO PAULO, 2016a, Cap. I, III). Essa perspectiva conceitual adotada baseia-se na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006<sup>71</sup>) e é citada no Decreto em referência.

O percentual das matrículas da educação especial em classe comum por tipo de deficiência pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 5.8 – Percentual de matrículas da educação especial em classe comum por categoria de deficiência - RME/SP, município de SP e Brasil - 2017

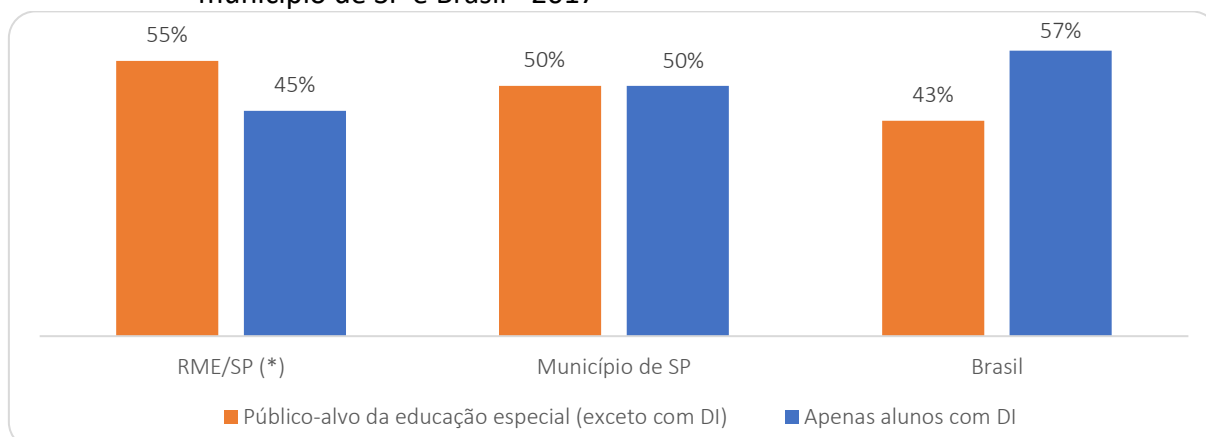


Fonte: Informações extraídas dos microdados da SME/SP (\*), da sinopse estatística da educação básica e organizadas pela pesquisadora.

<sup>71</sup> “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, foi alvo de intensos trabalhos e negociação por um período de 5 anos, tendo sido aprovada, até à data, por 127 países”. Disponível em: <<http://bit.ly/2BVtHeu>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

Entre as matrículas da educação especial em classe comum por tipo de deficiência, em 2017 a RME/SP contou com duas do grupo surdocegueira, 532 referentes à deficiência auditiva (DA), que corresponde à soma de surdez leve [moderada] e surdez severa [profunda] (SME/SP, 2017). A deficiência visual (DV) – cegueira e baixa-visão – contou com 664 matrículas, deficiência múltipla (Dmult.) com 1.130, deficiência física (DF) – cadeirantes e não cadeirantes – 3.238, enquanto a DI contabilizou o total de 6.075 matrículas, sendo, portanto, o maior grupo entre as categorias de deficiência. Essa proporção equivale tanto ao cenário nacional quanto ao município paulistano, como ilustrado no Gráfico 5.8. Em todos os cenários, observa-se a prevalência de alunos com DI, seguidos por estudantes com DF, com Dmult., DV, DA e com surdocegueira. O mesmo ocorre quando comparamos o cômputo de matrículas de alunos com DI com todo o público-alvo da educação (Gráfico 5.9).

Gráfico 5.9 – Percentual de matrículas, em classe comum, do público-alvo da educação especial (exceto alunos com DI) comparado a alunos com DI apenas - RME/SP, município de SP e Brasil - 2017



Fonte: Informações extraídas dos microdados da SME/SP (\*), da sinopse estatística da educação básica e organizadas pela pesquisadora.

É alarmante o percentual de matrículas de alunos com DI nas classes comuns da RME/SP, assim como no âmbito do município paulistano e do país quando comparado ao de todas as demais categorias que compõem o público-alvo da educação especial, inclusive outras deficiências. O Gráfico 5.9 denota a expressiva porcentagem dos alunos com DI que, na rede e no município de São Paulo, chega próxima da soma total das demais, respectivamente 45% e 49,9% e, no cenário nacional, chega a 57%.

Essa prevalência de alunos com DI nas classes comuns das escolas brasileiras e que se reflete na RME/SP pode ser expressão do problema acenado por Veltrone (2011) sobre os

procedimentos de identificação desse alunado nas instituições de ensino. Sobre esse aspecto, a Portaria nº 8.764, que regulamenta o Decreto nº 57.379 que institui a PPEE/16, estabelece que: “O responsável pelo cadastramento dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial no Sistema EOL e no Censo Escolar, deverá basear-se no Anexo I, parte integrante desta Portaria [...]” (SÃO PAULO, 2016b, art. 2º, parágrafo único) e, se necessário, em caso de dúvida, consultando os Cefai, lotados nas DRE.

No referido Anexo (I) constam:

Orientações quanto ao público-alvo da Educação Especial, cadastramento no Sistema EOL e acesso ao [...] AEE. Educandos e educandas com Deficiência, considerando o conceito presente na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2007), [...] são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Os educandos e educandas, público-alvo da Educação Especial: com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas/habilidades ou superdotação devem ser cadastrados no Sistema Escola Online – EOL - informados no Censo Escolar, de acordo com o indicado pelo MEC/INEP e as diretrizes da SME [...] (SÃO PAULO, 2016b, Anexo I).

O texto do Anexo I segue, então, apresentando a definição de DF, DA (surdez classificada em leve/moderada e severa/profunda), DV (baixa visão e cegueira), DI, Dmult., surdocegueira, TGD, AH/S. Sobre a DI, o texto da Portaria nº 8.764 expressa:

Deficiência Intelectual: caracteriza-se por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, em pelo menos duas áreas de habilidades, práticas sociais e conceituais como: comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho (SÃO PAULO, 2016b, Anexo I).

Nesses termos, o conceito de DI segue as normativas nacionais, que têm como base a AAIDD, conforme discutimos no Capítulo 3. Dentre as características desse público, foi possível apreender, por meio dos dados do EOL, informações sobre sexo e cor ou raça. Em relação ao sexo, conforme os destaques na Tabela 5.3, em 2017 a maior parte dos alunos com DI – 59,8% - era do sexo masculino. No quesito cor ou raça, em ambos os sexos, a maioria foi declarada branca, sendo 40% do sexo feminino e 38% do sexo masculino, seguido pela cor ou raça negra, com cerca de 30% feminino e 38% e 32% masculino, sendo ambos os casos compostos por cerca de 28% declarados pardos e 4% pretos. A terceira posição era ocupada pela ausência de declaração, com 29% tanto no sexo feminino quanto no masculino.

Tabela 5.3 – Número e percentual de matrículas de alunos com DI em classe comum, por sexo e cor ou raça - RME/SP – 2017

Cor ou raça	Feminino		Masculino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Amarela	7	0,29	9	0,25	16	0,26
Indígena	0	0,00	8	0,22	8	0,13
Não Declarada	701	29	1.064	29	1.765	29
Branca	978	40	1.382	38,03	2.360	38,85
Preta	94	3,8	160	4,40	254	4,18
Parda	661	27	1.011	28	1.672	27,52
Total	2.441	100	3.634	100	6.075	100

Fonte: Informações extraídas dos microdados da SME/SP e organizadas pela pesquisadora.

Declarados amarelos não somaram 1% e indígenas observa-se apenas no grupo masculino, com 0,2% assim declarados. Portanto, entre os alunos com DI, prevalecem meninos brancos, seguidos por meninos negros e não declarados.

Chama atenção o percentual de alunos sem declaração de cor ou raça. Apesar dos esforços nacionais (INEP, 2005, 2015) para que o alunado do país seja identificado também por esse quesito que, desde 2005, por orientação do Inep (2005), deve compor as fichas de matrícula das escolas de educação básica para que pais e responsáveis por bebês, crianças e adolescente até 15 anos de idade indiquem cor ou raça, ainda é significativo o número de não declarados.

Vale dizer que essas informações são coletadas na/da ficha de matrícula de cada aluno. “Em seguida, os dados são agregados conforme os campos previstos pelo questionário do Censo Escolar.” (ROSEMBERG, 2006, p. 30). A autora destaca que esse montante poderia ser bem menor caso os próprios alunos tivessem expressado sua identificação racial. Concordamos com Rosemberg (2006) ao refletir que

[...] ao adotar tal procedimento [heteroidentificação], o MEC/Inep desconsiderou o direito de crianças e adolescentes, até os 15 anos de idade, de expressarem sua pertença racial, em desrespeito à Convenção Internacional dos Direitos da Crianças e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (direito a expressar sua opinião). Pesquisa de Rocha (2005), entre crianças (4ª série do ensino fundamental), adolescentes (8ª série do ensino fundamental) e jovens (3ª série do ensino médio) paulistanos, evidencia que alunos da escola pública são capazes de responder corretamente a tal questão, com um índice de “sem resposta” em torno de

2%, portanto muito inferior ao obtido pelo Censo Escolar. (ROSEMBERG, 2006, p. 35).

Contudo, são esses os dados que têm servido às problematizações sobre as desigualdades educacionais expressas também pela cor ou raça no contexto brasileiro. Ademais, vale pontuar que entre as diferentes etapas e modalidades da educação, ao lado do ensino fundamental, a educação especial contou com a menor taxa de não declaração de cor ou raça em 2005, 17%, seguida EJA (19,8%), educação profissional (30,6), educação infantil (38,1%) e ensino médio (57,9%), conforme os dados organizados por Rosemberg (2006).

Estímulo à declaração de cor ou raça também foi instituído no município de São Paulo, desde 2015, por meio da Lei nº 16.129, a qual “[...] dispõe sobre a inclusão nos sistemas de informação, avaliação e monitoramento, coleta de dados, censos, bem como em suas ações e programas, do quesito cor/raça, e dá outras providências” (SÃO PAULO, 2015c). Conforme art. 2º: “Os indicadores agregados por cor ou raça nos sistemas de informações do governo, serão utilizados como instrumento de monitoramento e avaliação de políticas e programas” (SÃO PAULO, 2015c). Contudo, Gonzalez (2013), em pesquisa sobre a RME/SP, também identificou índice significativo de ausência de declaração cor ou raça entre os dados de alunos matriculados em serviços da educação especial paulistana.

Em relação às etapas educacionais, em 2017 as 6.075 matrículas em classe comum das pessoas com DI na DRE/FB eram distribuídas em todas as etapas da educação básica ofertadas pela RME/SP (Tabela 5.4).

Tabela 5.4 – Número de matrículas de pessoas com DI em classe comum por etapa da educação básica - DRE/FB - 2017

Educação infantil		Ensino fundamental		EJA		Ensino médio	Educação profissional	Pro jovem
Creche	Pré-escola	Fund-I	Fund-II	Ens. fundamental	Mova			
518	819	1.810	1.489	1.253	160	25	0	1

Fonte: Informações extraídas dos microdados da SME/SP e organizadas pela pesquisadora.

Exceto a educação profissional, que não contou com nenhuma matrícula, houve matrículas em: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (I e II), EJA (ensino fundamental), ensino médio e no Projovem.

Assim, como para as matrículas de todo o público-alvo da educação especial, tal como se distribuem as matrículas totais da RME/SP pelas etapas e modalidades, conforme apresentamos no Gráfico 5.6, em 2017 os alunos com DI estavam concentrados no ensino fundamental, sobretudo no Fund-I, que correspondia a 29,7% das matrículas totais, seguidas pelo Fund-II (24,5%), EJA, ensino fundamental (20,6%), pré-escola, com 13,4%, creche (8,5%), Mova (2,6%) e Projovem (0,02%). Esses dados corroboram os estudos de Bueno e Meletti (2011). Observa-se, nesse sentido, que se manteve a tendência dos últimos sete anos para as demais pessoas focalizadas pelos serviços da educação especial.

Como apresentaremos a seguir, a organização curricular do ensino fundamental na RME/SP está estruturada em Ciclos. Abordamos os dados por anos iniciais e finais dessa etapa, ou seja, Fund-I e Fund-II, porque, embora a estrutura de Ciclos oriente a organização curricular do município, ainda é corrente a identificação segmentada do ensino fundamental em Fund-I e Fund-II tanto no cotidiano da escola lócus da pesquisa quanto no Portal da SME/SP e nos microdados produzidos por essa secretaria. Assim, mantemos a utilização dessa divisão a fim de que cotejamentos possam ser realizados frente ao cenário nacional.

De acordo com a organização curricular paulistana, o alunado da educação básica é atendido em diferentes etapas e modalidades. Os mais de 700 mil educandos, entre eles o público-alvo da educação especial, matriculados na RME/SP em 2017 (Tabela 5.4), são distribuídos entre as três etapas da educação básica (infantil, fundamental e médio) e por meio de diferentes modalidades de ensino – educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional e educação especial. Todos são atendidos com base no Programa Mais Educação São Paulo, instituído pelo Decreto nº 54.452 (SÃO PAULO, 2013b), regulamentado pela Portaria nº 5.930 (SÃO PAULO, 2013c). Denominado Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo, ele tem por finalidade, conforme o art. 3º:

- I - a ampliação do número de vagas para a educação infantil e universalização do atendimento para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade;
- II - a integração curricular na educação infantil;
- III - a promoção da melhoria da qualidade social na educação básica e, conseqüentemente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB;
- IV - a ressignificação da avaliação, com ênfase no seu caráter formativo para alunos e professores;
- V - a **alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental**, nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC;

- VI - a integração entre as diferentes etapas e modalidades da educação básica;
- VII - o incentivo à autonomia e valorização das ações previstas nos projetos político pedagógicos das unidades educacionais;
- VIII - o fortalecimento da gestão democrática e participativa, com envolvimento das famílias (SÃO PAULO, 2013b, grifos nossos).

Considerando essa organização curricular da RME/SP, destaca-se que um Ciclo é definido pelas aprendizagens a que visa. Sendo uma etapa da escolaridade, está “[...] organizado em três anos, no qual os estudantes percorrem juntos um Projeto Político-Pedagógico definido, direitos e objetivos de aprendizagem claramente anunciados e gestão e implementação compartilhada por vários profissionais” (SÃO PAULO, 2014c, NT 3). Nessa perspectiva, tem-se uma “[...] nova concepção de currículo sócio-histórico e cultural com maior integração e articulação entre os anos do Ensino Fundamental [...] o ciclo tem a função de constituir progressões em etapas plurianuais” (SÃO PAULO, 2014c, p. 75 NT 3).

Por meio da proposição de um currículo integrador para a educação infantil, cujo atendimento abrange crianças de zero a cinco anos de idade, prevê-se para elas o “[...] compromisso de assegurar o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem a apropriação de diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade” (SÃO PAULO, 2013c). Para tanto, essa etapa da educação se consolida em três tipos de U.E.: (1) Centros de educação infantil (CEI); (2) Centros municipais de educação infantil (Cemei); e (3) Escolas municipais de educação infantil (Emei).

Na mesma perspectiva curricular, é ofertado o ensino fundamental regular e nas modalidades educação de jovens e adultos (EJA) e educação especial. O ensino fundamental em classe comum, com duração de nove anos, está organizado em três Ciclos de Aprendizagem (SÃO PAULO, 2013c, art. 5º, II, a): Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano); Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano); e Ciclo Autoral (7º ao 9º ano).

O Ciclo de Alfabetização se estende do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Sua finalidade é “[...] promover o sistema de escrita e de resolução de problemas matemáticos por meio de atividades lúdicas integradas ao trabalho de letramento e desenvolvimento das áreas de conhecimento, assegurando que, ao final do Ciclo, todas as crianças estejam alfabetizadas” (SÃO PAULO, 2013c). Além de língua portuguesa e matemática, são componentes curriculares do Ciclo de Alfabetização: ciências, história, geografia, inglês, arte e educação física. Uma singularidade desse Ciclo é a docência compartilhada entre a

professora de referência para a classe (polivalente) e as professoras especialistas para os componentes de inglês, arte e educação física.

O Ciclo Interdisciplinar atende o alunado do 4º ao 6º ano com o objetivo de:

[...] aproximar os diferentes ciclos por meio da interdisciplinaridade e permitir uma passagem gradativa de uma para outra fase de desenvolvimento, bem como, consolidar o processo de alfabetização/letramento e de resolução de problemas matemáticos com autonomia para a leitura e a escrita, interagindo com diferentes gêneros textuais e literários e comunicando-se com fluência e com raciocínio lógico (SÃO PAULO, 2013c).

No último ano desse Ciclo, as aulas de português e matemática também são contempladas por docência compartilhada, quando a professora polivalente realiza mediações junto com docentes especialistas nesses componentes curriculares.

O Ciclo Autoral abrange o ensino fundamental do 7º ao 9º ano com o propósito de “[...] promover a construção de projetos curriculares [interdisciplinares] comprometidos com a intervenção social e concretizado por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA”. Para tanto, focaliza o “[...] desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise crítica e a estimulação dos educandos à autoria” (SÃO PAULO, 2013c).

No decorrer do percurso escolar os alunos podem ser retidos ao final do 3º e do 6º ano, quando são encerrados os dois primeiros Ciclos, e em qualquer dos três últimos anos do ensino fundamental, durante o terceiro Ciclo.

Já dissemos que está expresso na PPEE/16 que o principal lócus de matrícula do público-alvo da educação especial é a classe comum, ou seja, para o ensino fundamental esse alunado deve perpassar a sua trajetória escolar pelos três Ciclos, beneficiando-se da principal função da escola – garantir o acesso ao currículo.

Nesse sentido, tal política é explícita em apresentar seu objetivo: “[...] **assegurar** o acesso, a permanência, a participação plena e a **aprendizagem** de [bebês<sup>72</sup>], crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento - TGD e altas habilidades [ou superdotação]” (SÃO PAULO, 2016a, art. 1º, grifo nosso) junto às unidades educacionais e espaços educativos da SME/SP.

---

<sup>72</sup> Terminologia acrescida, conforme: Retificação da publicação do dia 14 de outubro de 2016. Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016.



Buscando apreender o papel que a aprendizagem escolar ou o acesso ao currículo ocupa na PPEE/16, destacamos outros excertos. Os expressos no art. 1º anunciam como princípios:

[...] IV – da promoção da autonomia e do máximo desenvolvimento da personalidade, das potencialidades e da criatividade das pessoas com deficiência, bem como de suas habilidades físicas e intelectuais, considerados os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem [...].  
 VII – do currículo emancipatório, inclusivo, relevante e organizador da ação pedagógica na perspectiva da integralidade, assegurando que as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores da vida cotidiana dos educandos e educandas sejam articulados ao saber acadêmico [...].  
 X – dos direitos de aprendizagem, visando garantir a formação básica comum e o respeito ao desenvolvimento de valores culturais, geracionais, étnicos, de gênero e artísticos, tanto nacionais como regionais [...] (SÃO PAULO, 2016a).

Na mesma perspectiva, é possível observar menções sobre a aprendizagem também no art. 4º, que trata do acesso e da permanência:

A Secretaria Municipal de Educação, em suas diferentes instâncias, assegurará a matrícula, a permanência qualificada, **o acesso ao currículo**, a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos e educandas, de modo a garantir resposta às suas necessidades educacionais [...] (SÃO PAULO, 2016a, grifo nosso).

Assim, vemos na PPEE/16 a especificação da aprendizagem como fenômeno de acesso ao currículo escolar, o que anuncia o esforço da SME/SP em destacar em sua política que a educação especial deve ser ponte para a concretização do direito à educação em todas as suas dimensões.

Considerando as especificidades do público-alvo da educação especial, em conformidade com as prerrogativas nacionais (BRASIL, 1996, 2008), pontua-se que essa modalidade educacional está situada no âmbito do ensino comum como complementação ou suplementação. Para tanto, estão previstos como serviços e recursos humanos para atendimento das demandas da educação especial paulistanas aqueles prestados por:

I - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI;  
 II - Salas de Recursos Multifuncionais – SRM [antes denominadas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI];  
 III - Professores de Atendimento Educacional Especializado – PAEE<sup>73</sup>;  
 IV - Instituições Conveniadas de Educação Especial;  
 V - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs;  
 VI - Unidades Polo de Educação Bilíngue (SÃO PAULO, 2016b, art. 5º).

<sup>73</sup> Embora o item III refira-se a profissionais/recursos humanos e os demais itens a espaços de atendimento, é assim que consta no texto da PPEE/16.

Cabe ressaltar que: “De acordo com as suas especificidades, os Serviços de Educação Especial serão responsáveis pela oferta do AEE [atendimento educacional especializado], juntamente com as unidades educacionais [...]” (SÃO PAULO, 2016b, art. 7º, parágrafo único), podendo se dar: I - no contraturno; II - por meio de trabalho itinerante; ou, III - por meio de trabalho colaborativo (SÃO PAULO, 2016a, art. 5º, §3º).

Tal serviço é considerado como: “[...] o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público-alvo da Educação Especial que dele necessite” (SÃO PAULO, 2016a, art. 5º). É função do AEE:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes no processo de escolarização e desenvolvimento dos educandos e educandas, considerando as suas necessidades específicas e assegurando a sua participação plena e efetiva nas atividades escolares (SÃO PAULO, 2016a, art. 5º, §1º).

O AEE, que deve estar institucionalizado no PPP das U.E., será de responsabilidade do professor de AEE e do Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Paai) de maneira articulada com os educadores da U.E., observadas tanto as funções que lhe são próprias (SÃO PAULO, 2016a, art. 18), bem como as formas previstas na PPEE/16.

Das atribuições dos professores, observa-se no art. 41 que estes deverão semanalmente, dentre outras coisas e respeitados os limites estabelecidos na legislação em vigor, acompanhar sistematicamente o educando ou educanda atendido em SRM “[...] no seu turno regular, na sala de aula e nos demais espaços educativos para acompanhamento da aplicabilidade dos recursos e estratégias de acessibilidade desenvolvidas na SRM e o processo de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2016b, art. 41, § 2º).

Sobre o acompanhamento do processo de aprendizagem, o art. 43 estabelece entre as atribuições do professor de AEE:

I - **identificar as barreiras** que impedem a participação plena dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, nos diferentes tempos e espaços educativos, bem como a necessidade de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as especificidades deste público [...];

III - acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na SRM, na classe comum e nos demais espaços educativos, por meio do trabalho articulado com professores, com os demais profissionais da UE e com os familiares e responsáveis;

IV - produzir materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo [...];

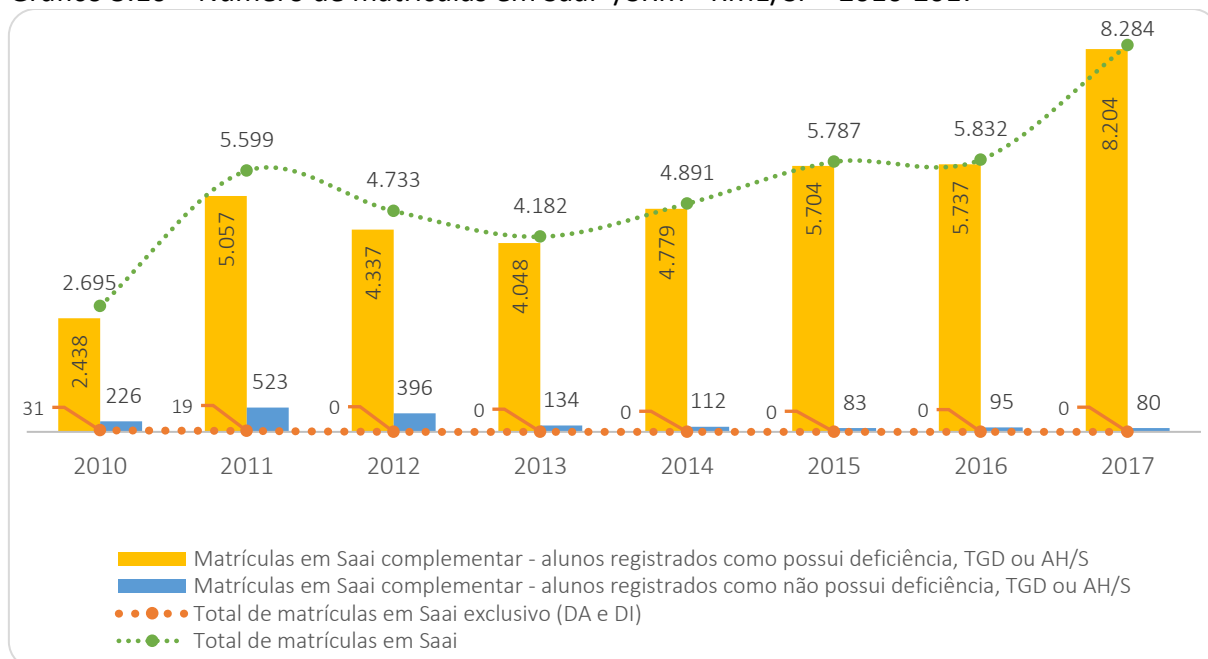
VII - **articular, acompanhar e orientar o trabalho dos professores em relação ao desenvolvimento, aprendizagem** e a participação plena dos educandos e educandas nas atividades educacionais [...];

IX - **manter atualizados os registros da SRM** e o controle de frequência dos educandos e educandas que estão matriculados neste serviço, bem como os registros relativos ao acompanhamento do AEE colaborativo [...] (SÃO PAULO, 2016b, art. 43, grifos nossos).

Dada a importância do AEE na potencialização da garantia do acesso ao currículo é que se observa no Capítulo I, sobre acesso e permanência, que: “Os educandos e educandas público-alvo da Educação Especial serão matriculados nas classes comuns e terão **assegurada a oferta do [...] AEE**” (SÃO PAULO, 2016a, art. 3º).

Observando os indicadores de matrícula no AEE (Gráfico 5.10) pode-se constatar que o serviço foi expandido significativamente nos últimos sete anos, com aumento de 207%, passando de 2.695 em 2010 para 8.284 atendimentos em 2017. Isso significa que, neste ano, dos 13.641 alunos elegíveis para os serviços de educação especial, 60,7% estavam matriculados em SRM.

Gráfico 5.10 – Número de matrículas em Saai<sup>74</sup>/SRM - RME/SP - 2010-2017



Fonte: Informações extraídas dos microdados da SME/SP e organizadas pela autora.

<sup>74</sup> Como já mencionado, a partir de 2017, as Saai passaram a ser denominadas SRM (SÃO PAULO, 2016a, art. 7º).

Os dados do Gráfico 5.10 demonstram também que o número de alunos registrados como “não possui deficiência ou TGD”<sup>75</sup> e contavam com matrículas no AEE diminuiu em 65%, passando de 206 matrículas a 80 no mesmo período.

Este é um dado importante porque, ao mesmo tempo que assinala uma preocupação ou melhores condições de acesso a diagnósticos clínicos que classifiquem os alunos como público-alvo da educação especial, pode sugerir também o condicionamento da matrícula em SRM ao diagnóstico clínico, apesar da Nota Técnica (NT) 4 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi (BRASIL, 2014b) acenar o contrário. Ao orientar quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, TGD e AH/S, a NT deixa explícito que “[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, [TGD e AH/S], uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico” (BRASIL, 2014b). Cumpre pontuar também que essa interpretação é a assumida pela SME/SP na atual PPEE/16, que apresenta concordância com a referida NT 4 da Secadi, conforme Anexo I da Portaria nº 8.764 (SÃO PAULO, 2016b).

Entretanto, por meio desses indicadores não é possível analisar se a SME/SP tem conseguido assegurar o AEE para todo o público a ele encaminhado, uma vez que seus microdados não apresentam números de alunos em espera por vaga. Vale mencionar que, além de produzidos, são publicados trimestralmente no Portal da SME/SP dados sobre o número de matrículas e a demanda de todas as etapas da educação básica e das modalidades EJA e educação profissional, ficando fora, portanto, desse levantamento, apenas os números referentes à modalidade educação especial<sup>76</sup>.

Ainda assim, cumpre destacar os esforços da RME/SP para cumprir o ordenamento jurídico do país (BRASIL, 1988, 2013), buscando assegurar o AEE ao alunado que dele necessite. Mais do que isso, a significativa expansão do número de matrículas em SRM ressalta a afeição da SME/SP em garantir o direito a aprendizagens ao público-alvo da educação especial, ao considerarmos o papel do AEE para o atendimento às especificidades desse

---

<sup>75</sup> Nos microdados da SME/SP, em “Dados do aluno”, dentre outras informações como idade, sexo, raça/cor, consta se é ou não “aluno com AH/S”, se é ou não “aluno com tipo de deficiência ou TGD”, onde é discriminada a deficiência ou transtorno, e também se o aluno “não possui deficiência ou TGD” (SÃO PAULO, 2017c, p.16).

<sup>76</sup> Para maiores detalhes, acessar o Portal da SME/SP, *link* Educação em números, Demanda escolar. Disponível em: <<https://bit.ly/2zNiSNV>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

alunado com vista à eliminação das barreiras e à garantia do acesso ao currículo, como explicitado no art. 4º da PPEE/SP (SÃO PAULO, 2016a).

Como vimos discutindo, a garantia do direito à educação pressupõe uma perspectiva de avaliação das aprendizagens que se coadune com os princípios inclusivos. Por essa importância e pela indissociabilidade entre avaliação e direito, focalizamos no texto da PPEE/16 as recomendações sobre processos e registros que visem a evidenciar a aprendizagem do público-alvo da educação especial no contexto da inclusão escolar.

Ao longo do Decreto que institui a PPEE/16 e da Portaria que a regulamenta é possível identificar algumas recomendações sobre a avaliação das aprendizagens do público-alvo da educação especial, o que tem importância ao considerar o objetivo estabelecido no art. 1º da política: “[...] **assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem** de [bebês] crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento - TGD e altas habilidades [ou superdotação]” (SÃO PAULO, 2016a, grifo nosso).

A garantia ao acesso ao currículo não se constitui sem uma adequada abordagem sobre avaliação, que é fundamental para a apreensão das evidências das aprendizagens dos alunos na escola.

O Capítulo II do Decreto nº 57.379 (SÃO PAULO, 2016a) dispõe sobre a permanência na escola e o acesso ao currículo pelos educandos e educandas, que serão assegurados considerando suas necessidades educacionais, mediante

[...] **avaliação pedagógica para a aprendizagem, utilizada para reorientação das práticas educacionais e promoção do desenvolvimento**, realizada pelos educadores da unidade educacional, com a participação, se necessário [...] das famílias e [...] outros profissionais envolvidos no atendimento (SÃO PAULO, 2016a, art. 4º, V, grifo nosso).

Com essa disposição da PPEE/16 fica evidente a importância atribuída à avaliação das aprendizagens para apoiar o replanejamento do trabalho pedagógico com base nas informações obtidas (SOUSA, 1997) com vista à aprendizagem do aluno.

É na regulamentação da PPEE/16 que são localizadas consideráveis orientações sobre processos e registros de avaliação das aprendizagens, tendo em vista a perspectiva da educação inclusiva adotada na política. A Portaria nº 8.764 (SÃO PAULO, 2016b), por seu caráter normatizador, considerando o objetivo da política de assegurar matrícula, permanência, participação plena e aprendizagem do público-alvo da educação especial em

classe comum, especifica instituições, profissionais e estratégias a serem empregadas em prol da garantia à aprendizagem, especialmente nos artigos do Capítulo III sobre o AEE.

O art. 45, que dispõe sobre a implementação das diretrizes PPEE/16, estabelece que competirá à SME/SP, junto à Coordenadoria Pedagógica e a Divisão de Educação Especial<sup>77</sup>: “[...] **garantir o direito à avaliação para aprendizagem** aos educandos e educandas com deficiência, [...] TGD, altas habilidades ou superdotação nas várias instâncias da SME [...] (SÃO PAULO, 2016b, art. 45, VI, grifo nosso).

Vemos, assim, que a preocupação com a avaliação das aprendizagens desse alunado está inscrita no âmbito mais amplo da RME/SP para que seja conduzida no interior das U.E. Sobre estas, no que tange às atribuições dos envolvidos direta ou indiretamente com esse serviço, é estabelecido pela portaria que, em relação ao AEE, competirá:

- I - Ao Coordenador Pedagógico: [...]
  - e) garantir o fluxo de informações com a comunidade educativa e **discutir, mediante registros atualizados, o processo de aprendizagem e desenvolvimento** dos educandos e educandas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação [...];
- IV - Aos docentes da Unidade Educacional: [...]
  - b) discutir com os educandos e educandas público alvo da Educação Especial e familiares as propostas de trabalho da Unidade Educacional específicas do AEE, as **formas de acompanhamento da vida escolar e procedimentos adotados no processo de avaliação** [...] (SÃO PAULO, 2016b, art. 44, grifos nossos).

Também em relação aos serviços de apoio, dispostos no Capítulo VI, aos estagiários do quadro denominado “Aprender Sem Limite” caberá “[...] acompanhar os momentos de intervenções pedagógicas do professor e o **processo de avaliação para a aprendizagem** (SÃO PAULO, 2016b, art. 86, II, grifo nosso).

É expressivo, nos destaques apresentados, que a avaliação das aprendizagens e os registros necessários desse processo estão intrinsecamente ligados às preocupações da SME/SP frente à escolarização do público-alvo da educação especial, reafirmando que, ao direito constitucional à educação a que todos os alunos fazem jus, impera a necessidade de recursos para acompanhar e evidenciar o percurso de aprendizagem. Contudo, no texto da PPEE/16 não são localizadas recomendações específicas sobre a avaliação das aprendizagens. Com isso, compreende-se que as normativas e orientações estabelecidas para todo o alunado,

---

<sup>77</sup> Para compreender a organização, as atribuições e o funcionamento da SME/SP, bem como a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica, ver Portaria nº 7.849 (SÃO PAULO, 2016c).

no âmbito da proposta curricular da RME/SP, devem guiar as ações escolares em relação ao público-alvo da educação especial.

Como já apresentamos, a organização curricular paulistana está estruturada em ciclos, instituídos pelo Decreto nº 54.452 (SÃO PAULO, 2013b) e regulamentado pela Portaria nº 5.930 (SÃO PAULO, 2013c), que dispõem sobre a “Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Programa Mais Educação São Paulo” (SÃO PAULO, 2013b, 2013c)

Com Barretto e Sousa (2004, p. 33), compreendemos que a organização curricular em ciclos é motivada pela “[...] intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva [...]”. Nessa perspectiva, à guisa de subsidiar a implantação do Programa nas U.E., a SME/SP produziu 23 NT (SÃO PAULO, 2014c).

De acordo com a NT de nº 3 (SÃO PAULO, 2014c), que aborda o conceito de ciclos de aprendizagem e a reorganização dos ciclos do ensino fundamental de nove anos na RME/SP,

[...] o ciclo de aprendizagem é uma etapa da escolaridade, organizado em três anos, no qual os alunos percorrem juntos um Projeto Político-Pedagógico definido, direitos e objetivos de aprendizagem claramente anunciados e gestão e implementação compartilhada por vários profissionais (SÃO PAULO, 2014c, NT 3).

A mesma NT explicita a abordagem avaliativa que a RME/SP assume a partir da nova organização curricular:

A avaliação é formativa, permitindo comandar as aprendizagens e os percursos de formação de modo que todos os alunos atinjam os objetivos ao final de cada ciclo. Os conhecimentos e as competências de diferentes saberes podem ser introduzidos, ampliados e consolidados dentro da especificidade de cada ciclo proposto, com o objetivo de assegurar a aprendizagem de conceitos e formas de lidar com o conhecimento em diferentes áreas e de diversas formas de sistematização (SÃO PAULO, 2014c).

Conforme o texto da NT mencionada aqui, a abordagem da avaliação formativa é orientadora e não definidora de pormenores ou da execução na prática cotidiana das U.E., de modo que, para retroinformar o ensino e a aprendizagem,

Cada comunidade escolar organizará as ações pedagógicas avaliativas, como parte do processo ensino e aprendizagem, visando a contribuir com os estudantes e seus responsáveis na tomada de consciência de seus avanços e necessidades, e visando ao redimensionamento das ações didáticas para o alcance dos direitos e objetivos de aprendizagem (SÃO PAULO, 2014c).

Tendo em vista o público-alvo da educação especial, entre as NT, a de nº 9 diz respeito à avaliação dos estudantes com deficiência, TGD e AH/S matriculados na RME/SP, reafirmando o compromisso da SME/SP com a efetivação de um sistema educacional inclusivo, em que todos possam aprender. Ademais reconhece “[...] que a escola possui um saber acumulado sobre o tema [avaliação das aprendizagens do público-alvo da educação especial]” (SÃO PAULO, 2014c). Nos termos originais:

No contexto da Educação Especial, a avaliação para a aprendizagem deverá considerar o respeito e o direito à diferença, e ser utilizada para a reorientação das práticas pedagógicas e promoção do desenvolvimento, considerando as condições próprias de cada estudante. Partindo deste pressuposto, a avaliação para a aprendizagem e o acompanhamento dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação devem estar direcionados ao seu progresso e avanço, dentro de seu contexto. A avaliação deve ser contínua, qualitativa, com ênfase no processo de ensino e aprendizagem, considerando as diversas formas e os diferentes níveis de desenvolvimento. É fundamental, quando necessário, a utilização de estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade ao currículo que atendam às necessidades educacionais destes estudantes (SÃO PAULO, 2014c).

A partir da NT nº 6 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a avaliação do estudante com DI, a RME/SP orienta que o “[...] processo de avaliação deve ser diversificado, objetivando o aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes” (SÃO PAULO, 2014c) e continua do seguinte modo: “[...] cabe à escola propor estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem”. Ainda que seja considerada a possibilidade de reprovação no final dos atuais ciclos, a nota recomenda que “[...] a aprovação ou reprovação, bem como a atribuição de conceitos, tem sido realizada a partir das premissas abordadas acima” (SÃO PAULO, 2014bc).

Embora a NT nº 9 (SÃO PAULO, 2014c) recomende a utilização do *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental I e II – Raadi*<sup>78</sup> (SÃO PAULO, 2008) não apenas para avaliação “[...] dos estudantes com deficiência

---

<sup>78</sup> O Raadi constitui um instrumento de avaliação das aprendizagens com base no currículo do ensino fundamental paulistano vigente na época (2010) e foi tomado como importante ferramenta avaliativa a partir da implementação do Projeto Avaliar no âmbito da promulgação do Decreto nº 51.778 (SÃO PAULO, 2010), que instituiu o Programa Incluir. Como explicita Raimundo (2013, p. 106), essa legislação “[...] reforçou a necessidade de sistemáticas de avaliação dos serviços municipais da educação especial e, no que se refere ao acompanhamento da aprendizagem escolar, reforçou-se a aplicação dos Raadi [...]”. Para acesso a análises sobre o Raadi, sugerimos a leitura de Valentim (2011) e Raimundo (2013). O Raadi foi elaborado pela SME/SP sob



intelectual, mas também dos que têm outras deficiências/TGD, respeitadas suas especificidades, sempre que se julgar apropriado e eficiente [...]” (SÃO PAULO, 2014c) – o que merece discussões específicas, sobretudo, porque o Raadi foi elaborado especificamente visando a alunos classificados na categoria DI e, portanto, não está voltado a nenhuma outro tipo de deficiência – com a implantação da nova PPEE/16, o Decreto nº 51.778 (SÃO PAULO, 2010), que instituía a obrigatoriedade do uso desse instrumento, foi revogado, deixando, assim, as U.E. livres para a sua utilização ou para a busca por outros instrumentos que melhor atendam às necessidades do aluno e/ou de seu PPP.

Dos registros sobre os processos de avaliação e, especialmente, dos registros de evidências das aprendizagens produzidos nos momentos avaliativos, a SME/SP publicou a Portaria nº 1.224 (SÃO PAULO, 2014a), que institui, nos termos do disposto no Programa Mais Educação São Paulo, o SGP no âmbito da RME/SP e dá outras providências, considerando a relevância de se implantar um sistema de gestão e documentação dos processos pedagógicos que possa:

- **disponibilizar com rapidez e transparência os dados pedagógicos para toda a comunidade escolar [...];**
- institucionalizar o **Boletim escolar bimestral de acompanhamento pedagógico dos educandos [...];**
- **racionalizar e dinamizar o processo de registro, leitura e análise das informações pedagógicas** por Professores, Equipes Gestoras das Unidades Educacionais, equipes das DREs e da SME;
- **disponibilizar aos pais ou responsáveis, o acesso rápido e transparente, dos boletins e relatórios de acompanhamento pedagógico** de seus filhos ao longo dos bimestres, anos e Ciclos de Aprendizagem (SÃO PAULO, 2014a, grifos nossos).

Assim, sendo o SGP “[...] um sistema tecnológico, integrado ao Sistema Escola On Line – EOL [...]”, seu principal objetivo consiste em **organizar e potencializar o acompanhamento pedagógico dos estudantes** pelos pais/responsáveis [...]” e todos os profissionais da RME/SP vinculados a esse acompanhamento, entre os quais os professores, os gestores das U.E., as diferentes DRE e a própria SME/SP (SÃO PAULO, 2014a, art. 1º, grifo nosso).

Para cumprir essa função, será disponibilizado, através do SGP, meio informatizado, “[...], as diferentes formas de registro, a organização sistematizada e a análise dos dados

---

assessoria da Profa. Dra. Anna Augusta S. Oliveira: “Professora Adjunta da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, na graduação e pós-graduação. Livre-docente em Educação Especial (UNESP) [...] Atualmente realiza pós-doutoramento na área da Educação, na Universidade de São Paulo (USP)”. Disponível em: <<https://bit.ly/2wGxWZ4>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

referentes ao planejamento, acompanhamento e avaliação do processo educativo [...]” (SÃO PAULO, 2014a, art. 1º), como:

- I – [...] informações sobre os seguintes assuntos:
  - a) dados de caráter pedagógico e administrativo;
  - b) síntese dos resultados e atas dos Conselhos de Classes;
  - c) Pautas das Reuniões de Pais ou Responsáveis;
  - d) Pautas das Reuniões Pedagógicas;
  - e) Planos de Trabalho anuais, bimestrais e Diários de Classe dos Componentes Curriculares de todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. [...]
- II - [e] as seguintes informações:
  - a) do Calendário de Atividades Anual;
  - b) **dos Boletins e/ou Relatórios de Acompanhamento Pedagógico para os educandos e pais ou responsáveis, de forma on-line e/ou impressa** (SÃO PAULO, 2014a, art. 2º).

A partir de sua implantação – início do ano letivo de 2014 –, o SGP passou a substituir o uso do Diário de Classe impresso, tendo, então, caráter de documento oficial (SÃO PAULO, 2014a, art. 7º e 8º). Conforme o art. 10 da Portaria nº 1.224 (SÃO PAULO, 2014a), ao final de cada ano, as U.E. “[...] deverão efetuar o arquivo eletrônico de todos os dados registrados no decorrer do ano, visando **assegurar os registros de toda a trajetória escolar dos educandos nela matriculados**”. Essas informações podem ser acessadas tanto pelos estudantes quanto seus familiares ou responsáveis, além dos professores de classe comum, professores de recuperação paralela (PRP) e de sala de leitura e a equipe gestora da escola.

Abordando as orientações e normas referentes aos processos e registros de evidências das aprendizagens dos alunos da RME/SP, buscamos apreender as especificidades atribuídas a tais processos junto ao público-alvo da educação especial em classe comum. Depreendemos que a PPEE/16 vincula as discussões sobre avaliação das aprendizagens às proposições mais amplas – leia-se para todos os alunos – da RME/SP sobre essa questão. É interessante notar que, no âmbito do Programa Mais Educação São Paulo (2013b, 2013c) e das orientações para sua implementação (SÃO PAULO, 2014b, 2014c), a SME/SP acena para a perspectiva da educação inclusiva, publicando, inclusive, NT que focaliza especificamente o alunado atendido pelos serviços da educação especial. Apreendemos ainda que, na esfera da SME/SP, o SGP é colocado atualmente como o principal instrumento de registro escolar, para o qual se visa assegurar não apenas o arquivamento de informações sobre o percurso escolar, mas também as evidências das aprendizagens dos educandos por meio das várias informações que deve comportar, como conceitos, notas e descrições sobre a aprendizagem de cada aluno.

Por fim, nesse capítulo abordamos a tendência do município quanto ao atendimento que, historicamente, tem como marca a matrícula desse alunado nas classes comuns. Faz-se uma ressalva, no entanto, quanto a esse aspecto. Quando se trata de surdos, há a possibilidade do atendimento em Emebs e em escolas polo. Quando se trata de alguns outros sujeitos, há o encaminhamento para instituições especializadas conveniadas com a SME/SP. Tem-se, assim, um resíduo de matrículas de estudantes cujas condições são consideradas incompatíveis com a organização do espaço, tempo e currículo da escola. Contudo, a tendência histórica do município é a de ter elevação gradual das matrículas em classe comum.

Historicamente, a ampliação do atendimento a esse alunado tem se dado em classe comum, juntamente com a expansão da oferta do AEE, oferecido pela própria rede e via conveniamento. Sobre os convênios, cumpre destacar que houve revisões nas suas normativas e a inserção da exigência de que, para financiamento do AEE conveniado, o estudante esteja matriculado em classe comum. Foi a partir de 2007, no mandato do Prefeito Gilberto Kassab, que teve início a expansão dos convênios para oferta do AEE complementar em detrimento do atendimento substitutivo (PRIETO, et al. 2013). Entretanto, com a PPEE/16, há ainda a possibilidade do atendimento substitutivo para o público-alvo da educação, o que tem ocorrido por meio de convênios com instituições que atuam com inserção no mundo do trabalho (o IMT) e também de instituições especializadas.

Compreendidos alguns aspectos que orientam e normatizam o atendimento ao público-alvo da educação especial, na próxima seção apresentamos algumas tendências no fluxo de matrícula desse alunado destacando a situação do lócus da pesquisa em cotejamento com os indicadores do cenário nacional, da RME/SP e da DRE/FB.

### **5.3 Tendências do atendimento ao público-alvo da educação especial na Emef Marielle**

Com o objetivo de caracterizar e contextualizar o lócus da pesquisa apresentamos as tendências no fluxo de matrículas da educação especial em classe comum da Emef Marielle Franco – período de 2010 a 2017. Para tanto cotejamos os indicadores da escola com os do cenário nacional, da RME/SP e da DRE/FB. Nos ativemos às etapas e modalidades da educação básica atendidas pela Emef – ensino fundamental e EJA – e tomamos como referência os

indicadores de matrículas disponíveis nos microdados da SME/SP e nas sinopses estatísticas da educação básica produzidas pelo Inep.

Iniciando pelos indicadores da educação básica como um todo, que abrange as etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, bem como as modalidades EJA, educação profissional e educação especial (INEP, 2018; SÃO PAULO, 2018a), apresenta-se a Tabela 5.5, a qual evidencia que entre os anos de 2010 e 2017 a Emef Marielle apresentou baixa de 4,3% no total das matrículas da educação básica, seguindo somente a tendência do cenário nacional, cuja baixa foi de 5,7%.

Tabela 5.5 – Número e diferença percentual de matrículas da educação básica - Emef Marielle, DRE/FB, RME/SP e Brasil - 2010/2017

Cenário		2010	2017	Diferença percentual %
	Emef Marielle	1.296	1.240	- 4,3
	DRE/FB	50.356	52.538	4,3
	RME/SP	718.572	722.020	0,5
	Brasil (*)	54.716.609	48.608.093	-5,7

Fonte: Informações extraídas dos microdados da SME/SP, das sinopses estatísticas da educação básica do Inep (\*) e organizadas pela pesquisadora.

A distinta evolução das matrículas nos cenários analisados, especialmente a queda observada na Emef e no Brasil, pode ser apreendida como aderência às mudanças demográficas nas regiões de abrangência desses contextos e/ou aos seus índices de repetência. As razões dessas peculiaridades devem, contudo, se constituir como objeto de outras pesquisas, tendo em vista que o fluxo de matrículas, assim como “[...] as dimensões da demanda [escolar] dependem de diversos fatores de natureza demográfica, socioeconômica e relacionados à gestão da educação” (CÁSSIO et al., 2016). Ademais, a Emef Marielle e DRE/FB não atendem todas as etapas e modalidades da educação especial.

Sobre o número de matrículas nas etapas e modalidades da educação básica cobertas pela Emef, observa-se a Tabela 5.6.

Tabela 5.6 – Número e diferença percentual de matrículas do ensino fundamental e EJA - Emef Marielle, DRE/FB, RME/SP e Brasil - 2010/2017

Cenário		Etapa/modalidade	2010	2017	Δ%
	Emef Marielle	Fund-I	<b>516</b>	<b>547</b>	+6
		Fund-II	505	460	-9
		EJA Fund-II	275	233	<b>-15</b>
	DRE/FB	Fund-I	12.174	<b>7.819</b>	<b>-36</b>
		Fund-II	<b>14.223</b>	5.106	-64
		EJA Fund-II	5.807	4.847	-17
	RME/SP	Fund-I	168.622	<b>117.657</b>	-30
		Fund-II	<b>205.669</b>	82.473	<b>-60</b>
		EJA Fund-II	66.301	80.579	+22
Brasil (*)	Fund-I	<b>16.893.490</b>	<b>15.328.540</b>	-9	
	Fund-II	14.254.717	12.019.540	-15	
	EJA Fund-I e II <sup>79</sup>	2.883.209	1.984.534	<b>-31</b>	

Fonte: Informações extraídas dos microdados da SME/SP, das sinopses estatísticas da educação básica do Inep (\*) e organizadas pela pesquisadora.

Nota: Δ% – Diferença percentual.

Por meio dos destaques da tabela acima apreende-se que, tanto em 2010 quanto em 2017, a escola seguiu a tendência nacional no que tange à proporção de matrículas entre as etapas e modalidade EJA, sendo que o país contou, em 2010 e 2017, respectivamente, com maior número de matrículas no Fund-I (16.893.490 e 15.328.540), seguidas pelo cômputo do Fund-II (14.254.717 e 12.019.540) e da EJA (2.883.209 e 1.984.534). Embora haja uma pequena diferença no cômputo do Fund-I e do Fund-II em 2010 – 11 matrículas –, é válido mencioná-la uma vez que pode ser expressão da não continuidade de estudos, evasão ou abandono. Entretanto, como já pontuado, a apreensão do fluxo de matrículas em diferentes anos e em diferentes etapas escolares exige análise de diversas dimensões que extrapolam os objetivos de nosso trabalho.

<sup>79</sup> Nas sinopses estatísticas do Inep os dados sobre a EJA não são desagregados por etapa.

Os dados da Tabela 5.6 evidenciam, ainda, que a EJA ocupou a menor parcela das matrículas na escola em ambos os anos letivos, acompanhando os diferentes cenários, sendo, prioritário, portanto, o atendimento ao ensino fundamental, acompanhando as determinações da LDB/96. Vale destacar que, para o Brasil, tivemos acesso apenas aos números da EJA do ensino fundamental, não sendo possível observar, de forma a proporção das matrículas da EJA correspondente aos anos iniciais desagregadas das de EJA relativa aos finais do ensino fundamental.

Analisando a variação percentual das matrículas (Tabela 5.6) entre os anos de 2010 e 2017, temos as seguintes considerações: a Emef Marielle Franco apresentou aumento pequeno de 6% das matrículas de Fund-I, divergindo de todos os demais cenários que contaram com queda, tendo o Brasil diminuído em 9%, a RME/SP em 30% e a DRE/FB em 36%, ou seja, nesses cenários paulistanos foi significativa a queda do número de matrículas. Foi baixa a variação percentual no Fund-II (-9%) e na EJA (-15%), acompanhando o movimento do Brasil, onde também foi maior a queda na EJA (-31%) em relação ao Fund-I (-9%) e II (-15%). Ademais, a pequena queda de 9% das matrículas do Fund-II na Emef Marielle se contrasta com a grande diminuição na DRE/FB (-64%) e na RME/SP (-60%).

Uma hipótese para essa redução pode ser a transferência dos estudantes de Fund-II para a modalidade EJA que, na Emef, equivale à formação dos anos finais do ensino fundamental, haja visto que, ao menos no cenário nacional, a “[...] baixa idade de parte dos alunos dos anos finais [entre 16 e 18 anos] e do ensino médio [19 anos] da EJA indica que etapa está recebendo alunos provenientes do ensino regular” (BRASIL, 2016).

Buscando apreender o significado desses índices do ponto de vista da garantia do direito ao ingresso e permanência dos estudantes em classe comum, podemos inferir que a baixa manutenção dos estudantes ao longo do ensino fundamental, sobretudo na passagem do Fund-I para o II, sinaliza que, em 2017, o poder público paulistano concentrou esforços na garantia do direito à educação nos anos iniciais do ensino fundamental, quando isso é observado (Tabela 5.6) no cenário da RME/SP, da DRE/FB e da Emef.

Focalizando as matrículas da educação especial em classe comum na Emef Marielle Franco, observamos a concentração no Fund-I (19) em detrimento do Fund-II (15), embora com pequena diferença (-4%), seguiu a tendência de todos os outros cenários (Tabela 5.7).

Tabela 5.7 – Número e diferença percentual de matrículas da educação especial em classes comuns de ensino fundamental e de EJA - Emef Marielle, DRE/FB, RME/SP e Brasil - 2010/2017

Cenário	Etapa/modalidade	2010	2017	Δ%
Emef	Total	34	27	<b>-21</b>
	<b>Fund-I</b>	<b>19</b>	<b>15</b>	-21
	Fund-II	15	12	-20
	EJA Fund-II	0	0	-
DRE/FB	Total	722	442	<b>-39</b>
	<b>Fund-I</b>	<b>433</b>	<b>225</b>	-48
	Fund-II	235	159	-32
	EJA Fund-II	54	58	+7
RME/SP	Total	8.875	6.558	<b>-26</b>
	<b>Fund-I</b>	<b>4.488</b>	<b>3.261</b>	-27
	Fund-II	3.723	2.249	-40
	EJA Fund-II	694	1.048	+58
Brasil (*)	Total	416.893	720.110	<b>+73</b>
	<b>Fund-I</b>	<b>256.280</b>	<b>392.854</b>	+53
	Fund-II	123.832	275.798	+123
	EJA Fund-I e II	36.781	51.458	+40

Fonte: Informações extraídas dos microdados da SME/SP, das sinopses estatísticas da educação básica do Inep (\*) e organizadas pela pesquisadora.

Diferentemente do que ocorreu com as matrículas da educação básica na Emef que, no Fund-I, registrou aumento de 6% entre 2010 e 2017 (Tabela 5.6), nos dados acima podemos observar que, na mesma etapa da educação e período, especificamente as matrículas da educação especial em classe comum baixaram em 21%. Já no Fund-II essas matrículas acompanharam o movimento descendente da escola, cuja variação percentual foi de -20%. Desse modo, a Emef Marielle Franco seguiu a tendência da RME/SP e da DRE/FB. É importante assinalar que, em relação à EJA, a Emef não computou nenhuma matrícula da educação especial no período, contrariamente ao que se registrou em relação aos demais cenários, que

apresentaram aumento dessas matrículas no interstício de sete anos, indicando a histórica flutuação ascendente das matrículas do público-alvo da educação especial em classes comuns de EJA, como já observado no estudo de Haas e Gonçalves (2015) no que se refere ao período de 2007 a 2013.

De modo geral, a variação percentual das matrículas da educação especial em classes comuns de ensino fundamental e EJA (Tabela 5.7) indica a tendência de queda em todos os contextos da SME/SP – ou seja, na RME/SP, na DRE/FB e na Emef Marielle.

Embora no Brasil a tendência tenha sido de concentração no Fund-I tanto em 2010 quanto em 2017 (Tabela 5.7), de modo inverso à tendência da variação percentual da SME/SP, as matrículas da educação especial em classes comuns de ensino fundamental e de EJA tiveram uma alta de 73%<sup>80</sup> no país.

Ainda assim, os dados nos permitem afirmar que o público-alvo da educação especial no Brasil, na RME/SP, na DRE/FB e na Emef Marielle tem se concentrado nos anos iniciais do ensino fundamental, reproduzindo a tendência que ocorre com todo o alunado da educação básica, de maneira geral, em 2017, como vimos pelas análises empreendidas a partir da Tabela 5.7. Isso denota que a prevalência de estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental não é um fenômeno exclusivo daqueles que têm sido classificados como público-alvo da educação especial, o que reitera a leitura de que os problemas enfrentados por esse alunado transcendem o âmbito da educação especial, sendo refletidos pelo complexo sistema educacional do país e atingidos por variáveis que extrapolam o âmbito da escola, exigindo-nos uma leitura do contexto mais amplo da sociedade (BUENO, 2011; PADILHA, 2003), como buscamos pontuar no aporte teórico desta tese.

Na Tabela 5.8 novamente observamos que, ao longo de sete anos, em todos os cenários paulistanos em análise, houve diminuição do número total do público-alvo da educação especial em classe comum, como já havíamos registrado no tocante ao Fund-I, Fund-II e EJA (Fund-II). Vale destacar que, na Tabela 5.8, trabalhamos com o cômputo de matrículas

---

<sup>80</sup> Vale rememorar que a produção dos dados sobre o fluxo de matrículas da educação básica pela SME/SP e pelo Inep ocorrem em períodos distintos do ano letivo. A SME/SP produz o seu levantamento no primeiro trimestre do ano letivo, o que pode afetar significativamente o número de estudantes classificados como elegíveis aos serviços da educação especial dado o período que pode transcender até essa definição, que nem sempre ocorre nos primeiros meses letivos. Já o Censo Escolar, conduzido pelo Inep, tem “[...] a última quarta-feira do mês de maio, de cada ano, como data de referência para as escolas informarem os dados educacionais ao Censo Escolar” (BRASIL, 2007, art. 2º).



de toda a educação básica e não somente com as etapas e modalidades abordadas na tabela anterior.

Na tabela que apresentamos agora (Tabela 5.8), relacionamos os números das classes comuns ao de SRM. Dada a importância do AEE complementar e suplementar para a garantia do acesso ao currículo pelo público-alvo da educação especial que necessita do atendimento e, portanto, do seu vínculo com a concretização do direito à educação, observamos os indicadores de matrículas em SRM da SME/SP. Não cotejamos com o cenário nacional pela indisponibilidade de desses dados nas sinopses estatísticas da educação básica publicadas pelo Inep, nas quais contam o número de turmas do AEE e não de matrículas. Vale lembrar que as matrículas da RME/SP em 2017 correspondem a diferentes formas de AEE: no contraturno, por meio de trabalho itinerante ou colaborativo.

Tabela 5.8 – Número e diferença percentual de matrículas da educação especial em classes comuns (todas as etapas e modalidades da educação básica), em Saai<sup>81</sup>/SRM - Emef Marielle, DRE/FB, RME/SP e Brasil - 2010/2017

Cenário		Modalidade	2010	2017	Δ%
	Emef	Classe comum	34	27	-21
		<b>Saai/SRM</b>	34	17	<b>-50</b>
	DRE/FB	Classe comum	1.033	911	-12
		<b>Saai/SRM</b>	384	694	<b>+81</b>
	RME/SP	Classe comum	14.127	13.641	-3,4
		<b>Saai/SRM</b>	2.664	8.284	<b>+211</b>
Brasil (*)		Classe comum	484.332	1.066.446	+151
		SRM	Dados não disponíveis		

Fonte: Informações extraídas dos microdados da SME/SP, das sinopses estatísticas da educação básica do Inep (\*) e organizadas pela pesquisadora.

Em relação à oferta de AEE em SRM dos três contextos da SME/SP, observamos que o serviço foi expressivamente ampliado, computando elevação de 211% de matrículas no cenário da RME/SP e de 81% na DRE/FB, enquanto a Emef Marielle apresentou baixa de 50%, quando, no início do ano letivo de 2010, contava com 34 matrículas em Saai e passou a 17 nas

<sup>81</sup> A partir de dezembro de 2016, as “Salas de apoio e acompanhamento à inclusão” - Saai - passaram a ser denominadas “Sala de recursos multifuncionais” - SRM (SÃO PAULO, 2016a, art. 7º).

SRM no começo de 2017. Essa baixa assume proporção alarmante, sobretudo ao considerarmos o papel do AEE para identificação e eliminação das barreiras em prol da permanência com aprendizagens por parte do público-alvo da educação especial, como preconizado na PPEE/16. Cabe, assim, reafirmar com Meletti (2014), que o modo como a escola se organiza e funciona, incluindo aí a insuficiência dos serviços de educação especial, se configura como um dos mecanismos que pode influenciar as não aprendizagens.

Até aqui pudemos acenar para o lócus de matrícula do público-alvo da educação especial na Emef Marielle Franco que, seguindo tendências nacionais e regionais no âmbito da SME/SP, tem atendido esse alunado, sobretudo em classe comum dos anos iniciais do ensino fundamental, havendo oferta de serviço complementar vinculado ao quadro de serviços da educação especial.

Tendo em vista as etapas e modalidades que atendem a esses estudantes, cumpre-nos agora indicar quem eles são, especialmente em relação à categoria que ocupam no âmbito da classificação do público-alvo da educação especial – deficiência, TGD e AH/S – e aos quesitos sexo e cor ou raça. Faremos uma caracterização do alunado como um todo para, depois, abordar os estudantes com DI, foco desta tese. Sobre o cômputo de matrículas da educação especial discriminado entre as categorias deficiência, TGD e AH/S, cumpre esclarecer desde já que o “[...] total pode ser maior que outros resultados tabulados, pois há estudantes contabilizados em duas ou mais categorias” (INEP, 2018).

A caracterização que apresentamos abrange a Emef Marielle Franco em cotejamento com o cenário nacional, a RME/SP e a DRE/FB nos anos de 2010 e 2017, assim como a variação percentual no cômputo de matrículas no período.

Na tabela a seguir dispomos sobre as três categorias que compõem o público-alvo da educação especial. Conforme os destaques na Tabela 5.9, apreendemos que, seguindo os demais cenários, em 2010 e 2017 a Emef Marielle Franco teve prevalência das matrículas da categoria deficiência, 34 e 25, respectivamente, seguidas pelo total em TGD (4 e 2) e nenhuma em AH/S, o que não surpreende, haja visto que a DRE/FB, a qual se vincula à Emef, contou, no período, apenas com 1 ou 2 alunos com AH/S. Seguindo a tendência dos demais cenários da SME/SP, a Emef computou queda de 29% no total de matrículas do público-alvo da educação especial entre 2010 e 2017. Contudo, a baixa mais acentuada ocorreu na categoria TGD, reduzida em 50%, contrariamente ao que ocorreu na RME/SP, na DRE/FB e no Brasil. Sobre o

cenário nacional ressalta-se que, em todas as categorias, houve aumento no cômputo de matrículas, as quais, somadas, chegaram a 95% a mais em 2017 em relação a 2010.

Tabela 5.9 – Número e variação percentual de matrículas da educação especial em classes comuns, por categoria do público-alvo da educação especial - Emef Marielle, DRE/FB, RME/SP e Brasil - 2010/2017

Cenário		Categoria	2010	2017	Δ%
	Emef	AH/S	0	0	0
		TGD	4	2	-50
		Deficiência	<b>34</b>	<b>25</b>	-26
		Total	38	27	-29
	DRE/FB	AH/S	1	2	+100
		TGD	96	168	+75
		Deficiência	<b>1.022</b>	<b>890</b>	-13
		Total	1.119	1.060	-5
	RME/SP	AH/S	7	30	+329
		TGD	1.117	1.970	+76
		Deficiência	<b>13.003</b>	<b>11.641</b>	-10
		Total	14.127	13.641	-3,4
Brasil (*)	AH/S	9.000	19.451	+116	
	TGD	53.156	127.002	+139	
	Deficiência	<b>465.589</b>	<b>882.028</b>	+89	
	Total	527.745	1.028.481	+95	

Fonte: Informações extraídas dos microdados da SME/SP, das sinopses estatísticas da educação básica do Inep (\*) e organizadas pela pesquisadora.

Nota: Δ% – Diferença percentual.

Esse acento merece atenção porque, se por um lado é possível compreender que estudantes com deficiência, TGD e AH/S estejam chegando às classes comuns, diferentemente de um passado recente, quando suas matrículas estavam concentradas em classes exclusivas (INEP, 2002), por outro lado, é possível que o país esteja acenando para o mesmo fenômeno identificado em outros países.

Um problema apontado em vários países é o de que, apesar das políticas nacionais enfatizando a integração, há indícios de um aumento significativo na proporção de alunos que são categorizados como especiais para que suas escolas possam ganhar recursos adicionais (BOOTH; AINSCOW, 1998). Por

exemplo, uma análise das políticas na Austrália, na Inglaterra, na Escandinávia e nos Estados Unidos realizada por Fulcher (1989) sugeriu que a burocracia maior, normalmente associada à legislação da educação especial (e às inevitáveis lutas por recursos adicionais), resulta em uma proporção maior de crianças que passam a ser rotuladas como deficientes (AINSCOW, 2009, p. 13).

Outro questionamento que se coloca quanto ao crescimento significativo dos alunos com deficiência, TGD e AH/S matriculados em classes comuns refere-se à forma como esse alunado é classificado como público-alvo da educação especial e quem são os responsáveis por essa classificação, pois, como apontam estudos de Veltrone (2011), o Brasil é marcado pela indefinição ou ausência de diretrizes do MEC sobre essa classificação, o que pode responder e/ou tem respondido à inflação do número das matrículas do público-alvo da educação especial no país. Em relação à Emef, os números não acenam para essa tendência, mas ao inverso, com o registro de queda no percentual de matrículas das categorias TGD (-50%) e deficiência (-26%).

Nos aproximando da categoria que focalizamos nesta tese, ou seja, a DI, observamos o lugar que ocupa o número de matrículas desse alunado. Para tanto, na Tabela 5.10 apresentamos o cômputo de matrículas da educação especial em classe comum por categoria de deficiência, sendo excluídas, portanto, as categorias TGD e AH/S. Vale explicitar que organizamos os dados em seis categorias. São elas: a surdocegueira, a Dmult., a DI e outras três que aglutinamos em subgrupos: DA, DV e DF. Os dados da Tabela 5.10 demonstram que, nos anos mencionados, a Emef não contou com matrículas de alunos com surdocegueira, assim como a DRE/FB. Já na RME/SP não foram registradas para essa categoria mais do que quatro matrículas, sugerindo que para esse público não tem sido priorizado o atendimento em classes comuns. Observa-se que, entre as demais categorias, somente alunos com Dmult. e com DI foram atendidos nos dois anos de referência. As outras (DA, DV), as quais, somadas, chegam ao total de 5 alunos em 2010, aparecem apenas nesse ano.

Dos dados presentes na Tabela 5.10, destaca-se, ainda, o número de matrículas da categoria DI que, em todos os cenários, tem supremacia em relação às demais deficiências, embora, nos diferentes contextos da SME/SP, observe-se a baixa de alunos com DI de 2010 para 2017, sendo que na RME/SP a queda foi de 22% e na DRE/FB de 28%. Já a Emef Marielle apresentou uma variação percentual menor, contando com -4% de alunos classificados na categoria DI no período. Destaca-se que a prevalência de alunos com DI observada na Emef

espelha a situação do país. Ademais enquanto em 2010 havia alunos de todas as categorias, exceto surdocegueira, em 2017 havia apenas uma aluna com Dmult. e 24 alunos com DI. Isso sinaliza que são os estudantes classificados na categoria DI que vão permanecendo na classe comum.

Tabela 5.10 – Número de matrículas da educação especial em classes comuns, por categoria de deficiência (exceto TGD e HA/S) - Emef Marielle, DRE/FB, RME/SP e Brasil - 2010/2017

Cenário		Categoria	2010	2017	Δ%
	Emef	Surdocegueira	0	0	0
		DA	1	0	-100
		DV	3	0	-100
		Dmult.	3	1	-67
		DF	2	0	-100
		<b>DI</b>	<b>25</b>	<b>24</b>	<b>-4</b>
	DRE/FB	Surdocegueira	0	0	0
		DA	27	20	-26
		DV	59	55	-7
		Dmult.	74	70	-5
		DF	144	228	+58
		<b>DI</b>	<b>718</b>	<b>517</b>	<b>-28</b>
	RME/SP	Surdocegueira	4	2	-50
		DA	795	532	-33
		DV	821	664	-19
		Dmult.	1.005	1.130	+12
		DF	2.596	3.238	+25
		DI	7.782	6.075	-22
Brasil (*)	Surdocegueira	439	316	-28	
	DA	52.500	55.553	+6	
	DV	75.289	76.991	+2	
	Dmult.	19.282	51.773	+169	
	DF	66.905	111.723	+67	
	<b>DI</b>	<b>251.174</b>	<b>585.672</b>	<b>+133</b>	

Fonte: Informações extraídas dos microdados da SME/SP, das sinopses estatísticas da educação básica do Inep (\*) e organizadas pela pesquisadora.

Todos os cenários da SME/SP não seguem a tendência nacional de aumento do alunado com DI ao longo desses anos, demonstrando a refração do número de matrículas desse aluno. No entanto, além de representar maior porcentagem quando comparado com as demais categorias de deficiência, é também expressivo o total de alunos com DI em comparação a todo o público-alvo da educação especial. Para essa observação apresentamos, na Tabela 5.11, o percentual de matrículas de todo o público-alvo da educação especial, ou seja, deficiência, TGD e AH/S, excluindo a categoria DI por um lado e, de outro, considerando o cômputo de matrículas de estudantes com DI, ano a ano, entre 2010 a 2017

Tabela 5.11 – Percentual de matrículas do público-alvo da educação especial (exceto DI) e apenas estudantes com DI em classes comuns - Emef Marielle, DRE/FB, RME/SP e Brasil - 2010-2017

Cenário		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Emef	PA-EE (exceto DI)	34%	41%	39%	45%	55%	76%	48%	11%
	Apenas DI	66%	59%	61%	55%	<b>45%</b>	<b>37%</b>	52%	89%
DRE/FB	PA-EE (exceto DI)	36%	40%	41%	45%	47%	48%	50%	51%
	Apenas DI	64%	60%	59%	55%	53%	52%	50%	<b>49%</b>
RME/SP	PA-EE (exceto DI)	45%	48%	49%	50%	44%	53%	54%	55%
	Apenas DI	55%	52%	51%	50%	56%	<b>47%</b>	<b>46%</b>	<b>45%</b>
Brasil (*)	PA-EE (exceto DI)	52%	49%	47%	45%	43%	43%	43%	43%
	Apenas DI	<b>48%</b>	51%	53%	55%	57%	57%	57%	57%

Fonte: Informações extraídas dos microdados da SME/SP, das sinopses estatísticas da educação básica do Inep (\*) e organizadas pela pesquisadora.

Nota: PA-EE - Público-alvo da educação especial.

Pelos dados que se apresentam, fica evidente a preponderância do alunado com DI em todos os cenários e em todos os anos no interstício de 2010 a 2017. Como destacado na Tabela 5.11, são pontuais os anos cujo percentual de matrículas desse alunado foi menor a 50% em relação a todo do público-alvo da educação especial. Especialmente na Emef, observa-se uma diferença de quase 90% no ano de 2017 que, após oscilações, apresentou, nesse ano, o maior índice de alunos com DI no período (89%), embora nos demais cenários que compõem a

SME/SP observa-se uma queda progressiva da diferença entre o percentual de todo o público-alvo da educação especial, exceto DI, e o cômputo de matrículas de apenas alunos com DI, de modo que na RME/SP e na DRE/FB, em 2017, houve taxa pouco menor a 50%. Esses cenários se distinguem do fluxo nacional que apresentou aumento progressivo entre 2010 e 2014, quando estabilizou em 57% a taxa de alunos com DI, mantendo-se assim até o ano de 2017.

Buscando caracterizar esse alunado pelos quesitos sexo e cor ou raça apresentamos na Tabela 5.12 dados dos cenários da SME/SP.

Tabela 5.12 – Número de matrículas de estudantes com DI em classes comuns, por sexo, cor ou raça - Emef Marielle, DRE/FB e RME/SP - 2010/2017

Cenário	Cor ou raça	2010				2017			
		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Emef	Amarela	0	0	0	0	0	0	0	0
Marielle	Indígena	0	0	0	0	0	0	0	0
	Não declarada	0	0	0	0	0	0	1	7,1
	Branca	5	62,5	5	29,4	4	40	5	35,7
	Negra	3	37,5	<b>12</b>	71,6	6	60	<b>8</b>	57,1
	Total	8	100	17	100	10	100	14	100
DRE/FB	Amarela	1	0,3	1	0,2	2	0,8	0	0
	Indígena	0	0	1	0,2	0	0	1	0,3
	Não declarada	29	10,2	48	11	54	23,9	70	24
	Branca	142	50,1	190	43,7	90	39,8	<b>126</b>	43,3
	Negra	111	39,2	<b>195</b>	44,8	80	35,4	94	32,3
Total	283	100	435	100	226	100	291	100	
RME/SP	Amarela	12	0,4	9	0,1	7	0,2	9	0,2
	Indígena	6	0,2	9	0,1	0	0	8	0,2
	Não declarada	596	20,1	944	19,5	701	28,7	1.064	29,2
	Branca	1.327	44,8	<b>2.027</b>	42	978	40	<b>1.382</b>	38
	Negra	1.018	34,4	1.834	38	755	30,9	1.171	32,2
Total	2.959	100	4.823	100	2.441	100	3.634	100	

Fonte: Informações extraídas dos microdados da SME/SP e organizadas pela pesquisadora.

Cumpramos esclarecer que não são apresentados dados do cenário nacional porque essas informações, desagregadas por tipo de deficiência, não contam nas sinopses estatísticas da educação básica do Inep. Cabe-nos, assim, retomar que, de acordo com o último Censo Demográfico (IBGE, 2010a), como expresso no Gráfico 3.3, a maior parte da população com DI foi declarada negra e do sexo masculino (29,6%). Contudo, é importante destacar que entre os dados demográficos dessa população não houve registro percentual de não declarados. Assim, como nesse cenário nacional, na Emef Marielle, em 2010, a nenhum aluno constou cor ou raça não declarada, o que se repetiu em 2017 para os registros do sexo feminino. Entre o masculino, há somente um aluno sem constar declaração.

Em 2010 e 2017, entre as matrículas de alunos classificados na categoria DI, houve prevalência do sexo masculino de cor ou raça negra, equivalendo a 71,6% do total de alunos com DI em 2010 e a 57,1% desse mesmo grupo em 2017. Os dados da Emef Marielle presentes na Tabela 5.12 destoam dos cenários da RME/SP e da DRE/FB no mesmo período, quando nesses contextos predominaram alunos com DI do sexo masculino declarados brancos, compondo cerca de 40% do total de estudantes, todos seguidos pelo índice de meninos negros, que atingiu a casa de 32%, não excedendo a 38%. Exceção se observa no cenário da DRE/FB no ano de 2010, quando, entre o alunado com DI, havia uma maioria de meninos negros (44,8%), cuja diferença em relação aos meninos brancos (43,7%) foi pequena, de apenas 1,1 ponto percentual.

O destaque desses dois cenários da SME/SP tem relevância, sobretudo ao considerarmos o percentual de alunos cuja declaração cor ou raça se fez ausente. Os destaques na Tabela 5.12 revelam que, no cenário de Emef, onde foi nula ou baixa a ausência dessa declaração, os meninos negros sobressaíram na categoria DI, como apresentamos há pouco. Nos outros cenários, por sua vez, as proporções de não declarações na RME/SP saltaram de cerca de 20% no ano de 2010 em ambos os sexos para aproximadamente 29% em 2017. Na DRE/FB, seguindo a mesma tendência, o aumento foi de 10% para 20%. Considerando a hipótese de esse percentual representar o cômputo de declarações da cor ou raça negra, teríamos nesses cenários a prevalência de meninos negros com DI, corroborando, assim, o cenário nacional e da Emef. Contudo, a ausência de declarações de cor ou raça na ficha de matrícula de alunos no ensino fundamental pode decorrer de decisões da gestão escolar, como o exemplo real apresentado por Rosemberg (2006, p. 34) que relata a



[...] posição sustentada por uma escola particular de Salvador que, aproveitando-se da instrução de que a obrigatoriedade da resposta não significava obrigatoriedade de declaração de cor/raça – daí a alternativa ‘não declarou’ –, optou por esta última alternativa para todos os seus alunos. Como se previra (Rosemberg, 2005), o número de ‘não declaração ao quesito foi extraordinariamente alto’.

Com isso, evidencia-se a relevância de ações políticas que garantam o registro do quesito cor ou raça para todos os alunos da RME/SP. Apesar dos esforços empreendidos pela gestão do município que, desde 2015, exige para todos os sistemas de dados paulistanos o preenchimento desse quesito (SÃO PAULO, 2015c), parece que esses empenhos não foram suficientes para atingir o âmbito da educação, sinalizando a necessidade de a SME/SP debater estratégias específicas junto aos profissionais das U.E. que são responsáveis pelo preenchimento das fichas de matrículas, onde há espaço para preenchimento do quesito (ANEXO A), seguindo determinações do MEC (INEP, 2005).

O insistente debate sobre a caracterização de todo o alunado por meio do quesito cor ou raça também se justifica ao pensamos a condição dos sujeitos em uma perspectiva interseccional. Crenshaw (2002, p. 176) nos ajuda a compreender que

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras [a exemplo da deficiência].

Tendo em vista a histórica marca de incapacidade e de descrédito imprimida nas pessoas com deficiência, sobretudo naquelas classificadas na categoria DI, bem como as consequências do racismo que, em nosso país, é estrutural e estruturante das relações sociais e da constituição dos sujeitos (ALMEIDA F., 2018), o constrangimento que se coloca para um estudante negro com DI certamente não é compreensível pelas vias utilizadas para a escolarização de um aluno branco com DI. É fundamental saber, desse modo, “de que” alunos falamos quando buscamos a discussão por políticas que visem assegurar direitos sociais, como a escolarização. Por isso, deve haver diferentes modos de pensar, debater, compreender e agir no cenário político, sempre com atenção a todos e a cada eixo de subordinação que cerceia os direitos de uma pessoa.

Um desses eixos pode ser constituído pela falta ou a “pouca” escolarização de uma pessoa. Nesse sentido, buscamos apreender, em termos de tendências, quais etapas da

educação básica ofertadas pela SME/SP contam com matrículas de alunos com DI por meio da Tabela 5.13, na qual apresentamos, por etapa da educação básica, o número e a variação percentual de matrículas de estudantes com DI em classes comuns. Não apresentamos os números da EJA, pois, como já foi mencionado, na Emef Marielle não foram registradas matrículas da educação especial nessa modalidade que atende jovens e adultos. Cumpre explicitar também que os dados não foram organizados conforme a atual organização curricular da RME/SP, por Ciclos de Aprendizagem, uma vez que, em 2010, não era esta a estrutura vigente na organização das U.E. municipais paulistanas.

Tabela 5.13 – Número e variação percentual de matrículas de estudantes com DI em classes comuns, por etapa do ensino fundamental - Emef Marielle, DRE/FB e RME/SP - 2010/2017

Cenário		Etapa	2010	2017	Δ%
	Emef	Fund-I	<b>14</b>	12	-14
		Fund-II	11	12	+9
	DRE/FB	Fund-I	<b>340</b>	52	-85
		Fund-II	164	<b>61</b>	-63
RME/SP		Fund-I	<b>2.932</b>	<b>1.810</b>	-38
		Fund-II	2.306	1.489	-35

Fonte: Informações extraídas dos microdados da SME/SP e organizadas pela pesquisadora.

Nota: Δ% – Diferença percentual.

Podemos observar pelos dados que, no período analisado, diminuiu em 14% o total de alunos em Fund-I na Emef Marielle, ao passo que aumentou 9% no Fund-II, o que pode ser indício de que eles têm aumentado o seu tempo de permanência no ensino fundamental, chegando até os anos finais. Ademais, em 2010, a distribuição dos alunos entre as duas etapas do ensino fundamental foi equilibrada, quando no Fund-I estavam 56% das matrículas desses alunos e no Fund-II 44%. A mesma situação ocorreu em 2017, quando, em cada etapa, havia 50% de matrículas desse alunado. Essa tendente distribuição balanceada das matrículas de alunos com DI nas duas etapas do ensino fundamental na Emef seguiu um padrão peculiar da escola em 2010, quando, comparando-a com os outros cenários, a matrícula em Fund-I se sobrepôs. Já em 2017 observa-se que na DRE/FB, diferentemente do que se passou na RME/SP, houve um equilíbrio, sendo que 54% das matrículas de alunos com DI no ensino

fundamental eram de Fund-I e 46% de Fund-II, o que parece ter refletido sobre o cenário da Emef, talvez por estratégias de regulação do fluxo das matrículas desse alunado.

Com isso, findamos a caracterização do público-alvo da educação especial na RME/SP nesta seção, onde buscamos apresentar e discutir indicadores sobre ingresso (matrículas) na educação básica e, dentro desta, especialmente o alunado classificado com DI na Emef lócus da pesquisa, na DRE/FB à qual a Emef se vincula, na RME/SP, fazendo um cotejamento com a tendência dos mesmos indicadores em nível nacional, sempre que existentes. Buscamos, ainda, situar o alunado com DI dentro desse contexto, em que foi possível observar tanto a prevalência de estudantes classificados nessa categoria de deficiência em detrimento das demais, bem como a representação de quase 50% de todo o público-alvo da educação especial nos quatro cenários apresentados.

Focalizando os quesitos sexo e cor ou raça das matrículas de alunos com DI em classes comuns nos cenários da SME/SP, pudemos apreender que prevaleceu o sexo masculino, em uma porcentagem aproximada de 60% contra 40% de meninas. Nos contextos em que foram poucos ou nulos os registros de não declarados por cor ou raça, pudemos observar a predominância de meninos negros classificados na categoria com DI, chegando a representar 40% entre o restante da categoria – é o que ocorreu na Emef Marielle Franco, que seguiu a tendência do cenário demográfico nacional de 2010. Contudo, na RME/SP e na DRE/FB, cujos percentuais de não declarados foram superiores a 10% do total de matrículas, aproximando-se de 30%, foi preponderante o índice de meninos brancos, reforçando os achados de Gonzalez (2013) e Pereira (2016) sobre a mesma rede de ensino, acenando, portanto, à urgência por políticas específicas da SME/SP para que possam retomar mais uma vez o importante: “Não deixe sua cor passar em branco<sup>82</sup>” (IBGE, 1991), bem como os “10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar<sup>83</sup>” (INEP, 2015), com o objetivo de que as especificidades ou os diferentes marcadores sociais que geram desigualdades e que atravessam as condições de

---

<sup>82</sup> A campanha “Não deixe sua cor passar em branco. Responda com bom C/Senso” foi realizada no Brasil na ocasião do Censo de 1991 como uma estratégia de intervenção social tendo como um dos propósitos “2. Contribuir na construção de indicadores nacionais sobre as condições sócio-econômicas da população de origem africana” (SANT’ANNA, 2009).

<sup>83</sup> A campanha “10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar” foi lançada pelo Inep, em 2015, com o objetivo de sensibilizar os gestores escolares e técnicos envolvidos no preenchimento dessa informação no campo cor/raça do Censo Escolar da Educação Básica.

ingresso, permanência e conclusão com aprendizagem de alunos com DI possam ser pautados em políticas educacionais.

Finalizamos, assim, este capítulo. No próximo buscamos apreender as características da escolarização dos estudantes com DI na Emef Marielle Franco. Pretendemos, desse modo, melhor apreender como estão sendo operados os percursos escolares desse alunado passados dez anos da implementação de uma política de educação nacional que assume a perspectiva da educação inclusiva, quando os indicadores sugerem que o ingresso desses estudantes não tem sido barrado, acenando, portanto, para a garantia de uma das dimensões do direito à educação. Observada a supremacia de alunos com DI entre os demais elegíveis aos serviços da educação especial, como registrado nas Tabelas 5.3.6 e 5.3.7 e nos indícios de que eles têm permanecido nas classes comuns paulistanas ao longo dos anos do ensino fundamental, nos ativemos a uma escola para aprofundarmos as compreensões sobre esses achados e, posteriormente, focalizar a dimensão do direito a aprendizagens por meio dos registros produzidos pela/na escola e também por ela arquivados.

No Capítulo 6 apresentamos e analisamos o que, ao longo da pesquisa, localizamos em termos de registros da trajetória e em termos de registros que evidenciam aprendizagens sobre o percurso dos alunos com DI na Emef Marielle Franco. Como já anunciamos, em função dos limites da pesquisa, situamos a produção e a análises dos dados no âmbito de uma única Emef, eleita por ser compreendida por profissionais da educação especial da RME/SP como uma U.E. com boas práticas pedagógicas junto aos alunos com DI.

## 6 Registros da trajetória escolar de estudantes com DI: estudo na Emef Marielle Franco

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar, analisar e discutir registros de trajetória escolar, com destaque aos registros de evidências das aprendizagens dos estudantes com DI matriculados em uma Emef paulistana. Para tanto, acessamos as informações disponíveis em documentação escolar por meio de trabalho de campo, com visita à escola no ano de 2017 e 2018. Nos valemos também do discurso de professoras e coordenadoras produzidos em entrevistas semiestruturadas. Iniciamos com a apresentação do cenário do lócus da pesquisa em relação ao ano em que os dados foram produzidos, 2017. Posteriormente, tecemos uma breve caracterização dos estudantes com DI na Emef (Seção 6.2). Feitas essas apresentações, seguimos às análises dos registros de trajetória escolar e de evidências das aprendizagens dos estudantes com DI nas Seções 6.3 e 6.4.

### 6.1 Caracterização da Emef Marielle Franco em 2017

Nesta seção apresentaremos dados da Emef Marielle Franco considerando as especificidades da organização curricular paulistana em que está inserida, ou seja, o Programa Mais Educação São Paulo, que estabelece a política de Ciclos. A intenção é focalizar o cenário específico em que concentramos a pesquisa de campo.

Para tanto, nos valemos dos dados produzidos e disponibilizados pelo *Portal Educação em Números/Números da secretaria*<sup>84</sup>, vinculado ao Portal da SME/SP. Os dados correspondem à realidade da Emef Marielle Franco em agosto de 2017, contendo, assim, maior proximidade com o lócus da pesquisa no período de produção dos dados. Traçamos paralelos entre os números gerais do ensino fundamental – etapa atendida pela escola – e as matrículas nas SRM. Os dados dessas salas foram disponibilizados pela secretaria da escola e correspondem as informações do EOL no período.

---

<sup>84</sup> O Educação em números/Números da secretaria da SME/SP disponibiliza informações relacionadas a: (a) tipos de escola; (b) unidade escolar por modalidade de ensino; (c) total de unidades e quantidade de alunos; (d) total de vagas e matrículas por série; (e) alunos por série e turno; (f) turmas por série e turno; (g) total de ambientes; (h) total de educadores por grau de escolaridade; (i) total de servidores por área de atuação; e (j) servidores por área de atuação. É possível consultar os dados totais ou por DRE. Há também dados sobre matrículas e demanda escolar de todas as etapas da educação básica e das modalidades EJA e educação profissional, cujo registro é por Distrito paulistano, ano e trimestre, de acordo com as informações do Sistema EOL. Disponível em: <<https://bit.ly/2zNiSNV>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Focalizando o espaço físico da U.E em 2017, observamos que a Emef possuía os diferentes ambientes listados no Portal da SME/SP e conhecidos pela pesquisadora no trabalho de campo. São eles: um laboratório de informática, uma sala de leitura, duas quadras de esportes, sendo uma interna e outra externa, de uso da comunidade, quatro sanitários adaptados para pessoas com deficiência, uma brinquedoteca, e 19 salas de aula, das quais duas funcionavam no térreo para atender em anos anteriores a necessidades de estudantes com DF usuários de cadeira de rodas. Seguem ilustrações de alguns desses espaços:

Ilustração 6.1 – Laboratório de informática



Ilustração 6.2 – Sala de leitura

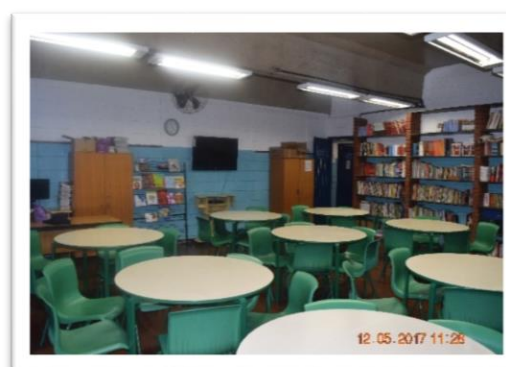


Ilustração 6.3 – Quadra de esportes interna



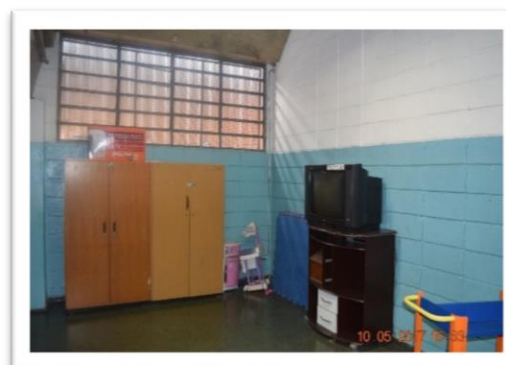
Ilustração 6.4 – Sanitário adaptado



Ilustração 6.5 – Sala de aula



Ilustração 6.6 – Brinquedoteca



Fonte: Ilustrações extraídas do acervo da pesquisa.

Vale mencionar que no Portal “Números da SME/SP” não constavam informações referentes aos serviços (espaços) e servidores da educação especial. Outros espaços também ausentes da relação disponível no Portal foram identificados no trabalho de campo. São eles: um pátio coberto, um refeitório, uma sala de secretaria, uma da direção, uma das assistentes de direção, uma sala da coordenação, uma sala de Jeif, uma sala de professores, uma sala de atividades do programa de recuperação paralela (PRP) e uma sala de recursos multifuncionais – um espaço físico onde, em horários distintos, funcionavam duas salas de SRM.

Ilustração 6.7 – Pátio e refeitório

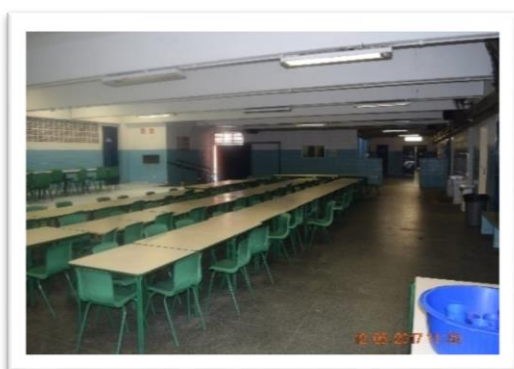


Ilustração 6.8 – Sala de Jeif



Ilustração 6.9 – Sala de professores



Ilustração 6.10 – Sala de professores

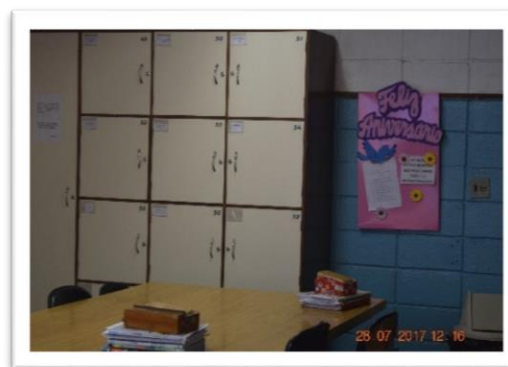


Ilustração 6.11 – Sala de recursos



Ilustração 6.12 – Sala de recursos





De acordo com os dados do EOL disponíveis no Portal da SME/SP – Números da Secretaria – em agosto de 2017, a Emef Marielle Franco contava com 77 servidores, distribuídos como segue na Tabela 6.1.

Tabela 6.1 – Quantidade de servidores por grau de escolaridade e área de atuação - Emef Marielle Franco - 2017

Servidores	Sem formação	Ensino médio	Licenciatura curta	Licenciatura plena	Total
Agente de apoio - Nível I	1	-	-	-	1
Agente escolar	1	-	-	1	2
Auxiliar técnico de educação	8	-	-	-	8
Diretor de escola	-	-	-	1(*)	1(*)
Assistente de diretor escolar	-	-	-	2(*)	2(*)
Coordenador pedagógico	-	-	-	2(*)	2(*)
Prof. Educação infantil e Fund-I	-	-	-	20	20
Prof. Fund-II e médio - Ciências	-	-	1	5	6
Prof. Fund-II e médio - Arte	-	-	1	3	4
Prof. Fund-II e médio - Educação física	-	-	-	5	5
Prof. Fund-II e médio - Geografia	-	-	-	4	4
Prof. Fund-II e médio - História	-	-	-	5	5
Prof. Fund-II e médio - Inglês	-	-	-	5	5
Prof. Fund-II e médio - Matemática	-	-	-	4	4
Prof. Fund-II e médio - Português	-	-	-	7	7
Secretário de escola	1	-	-	-	1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>64</b>	<b>77</b>

Fonte: Dados extraídos do Portal da SME/SP (ago./2017), do regimento da escola (\*) e organizados pela pesquisadora.

Observamos na tabela acima que quase a totalidade das professoras de educação infantil, ensino fundamental (I e II) e de ensino médio possuía licenciatura plena e somente dois professores do Fund-II possuíam licenciatura curta. Dentre o total de professoras, como já anunciamos, duas ocupavam função de professora de atendimento educacional



especializado, sendo uma ocupante do cargo de professora de educação infantil e Fund-I e outra de professora de Fund-II e médio da disciplina de história.

De acordo com os Dados do Portal da SME/SP, 11 servidores não tinham formação sendo, um agente de apoio, um agente escolar, oito auxiliares técnicos em educação e um secretário de escola. Contudo, não foi possível apreender se não tinham nenhum nível de instrução ou se educação básica incompleta, o que nos parece ser o mais provável, considerando a forma de ingresso via concurso público.

Ainda, conforme os dados da Tabela 6.1, a U.E. contava com duas assistentes de direção, duas coordenadoras pedagógicas e uma diretora com licenciatura plena, um agente de apoio – nível I, um agente escolar, oito auxiliares técnicos de educação e um secretário de escola sem formação especificada e, ainda, um agente escolar com licenciatura plena. No total havia 20 professores da educação infantil e do Fund-I, sendo todos com licenciatura plena, o que indica o atendimento à determinação legal quanto à formação mínima exigida para o exercício da docência (BRASIL, 1996). Contudo, quanto aos cargos que não exigem formação em nível superior – agente de apoio, agente escolar, auxiliar técnico de educação e secretário de escola –, havia apenas um com formação em ensino superior, acenando a fragilidade de oportunidades ou da valorização formativa desses quadros.

Vale destacar que, de acordo com relatos da CP1, o quadro de professores da escola era estável, ou seja, não havia muita rotatividade de professores e profissionais nessa U.E., o que propiciava a consolidação e a intensidade do trabalho com todos os estudantes da escola, inclusive em relação às professoras das SRM, em que uma está na instituição há 13 anos e a outra há três.

Sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb<sup>85</sup>) relativos à Emef Marielle Franco, em consulta ao Portal do Inep, observamos por meio do Quadro 6.1 que, entre 2005 e 2015, os índices estiveram todos abaixo das metas projetadas para a U.E., sinalizando alguns dos desafios enfrentados pela escola, no caso, o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações do Inep, cujas diferenças foram mais acentuadas para o 9º ano.

---

<sup>85</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, sendo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil para os municípios. (INEP, 2018). Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

Quadro 6.1 – Ideb e metas projetadas - Emef Marielle Franco - 2005-2021

Ideb	Série/ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ideb observado	4ª série/ 5º ano	4.1	4.0	4.1	4.1	(*)	5.3			
Metas projetadas		∅ <sup>86</sup>	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3
Ideb observado	8ª série/ 9º ano	4.7	2.9	3.3	3.9	4.4	5.5			
Metas projetadas		∅	4.8	4.9	5.2	5.5	5.9	6.1	6.3	6.5

Fonte: Dados extraídos do Portal do Inep (jan./2018). Solicitação de não divulgação (\*), conforme Portaria nº 304 (INEP, 2013).

Nota: ∅ – Vazio, sem informações, quando o dado não estava disponível e/ou não foi localizado.

É de se destacar que, embora, abaixo das metas estabelecidas, o Ideb observado para o 9º ano (antiga 8ª série) teve aumento contínuo no decênio de 2005-2015, diminuindo gradativamente a distância em relação às metas projetadas. Já o Ideb do 5º ano (antiga 4ª série) sempre teve menor distância de sua meta, girando em torno de 0.2 de diferença.

Foi nesse contexto estrutural, de recursos humanos e indicadores de desenvolvimento que, no período da pesquisa, de acordo com dados do Portal Secretaria em Números, referente ao mês de agosto de 2017, que a Emef Marielle Franco atendeu a 1.127 estudantes matriculados em classe comum, dos quais 29 contavam também com matrícula em uma das duas SRM existentes na escola. Cumpre esclarecer que a pequena diferença entre esses números da Emef e o que apresentamos na Tabela 6.2 decorre do mês de referência da publicação dos dados, pois nos microdados de 2017 consta o registro de 1.240 alunos matriculados na escola – diferença de cerca de 9% –, dos quais 27 também estavam matriculados em SRM, com diferença de aproximadamente 6% em relação aos dados de agosto do mesmo ano. A partir daqui trabalhamos com os dados desse mês de referência. Assim, falamos de 1.127 estudantes matriculados em classe comum, dos quais 29 frequentavam também uma das duas SRM da escola.

Essas matrículas estavam distribuídas entre os níveis e as modalidades da educação básica atendidas na escola, conforme sistematização na Tabela 6.2:

<sup>86</sup> Utilizamos o símbolo ∅ como sinônimo de ausência de informações a partir de seu uso no campo da matemática, no qual significa “conjunto vazio”, conforme Miraglia e Abud (2014, p. 7): “[...] o conjunto vazio – indicado por ∅ [...]”.

Tabela 6.2 – Número de matrículas por nível e modalidade de ensino - Emef Marielle Franco - 2017

Níveis e modalidades de ensino	Classe comum		SRM (*)	
	N	%	N	%
Ensino fundamental	1.056	93,7	29	2,5
EJA	71	6,3	0	-
Total	1.127		29	

Fonte: Dados extraídos do Portal da SME/SP, do EOL (\*) e organizados pela pesquisadora.

Do total de estudantes, observa-se que 1.056 estavam matriculados no ensino fundamental, ou seja, 93,7% do total, seguido pela EJA, com 71 educandos, ou seja, 6,3% do total, modalidade que era oferecida no período noturno.

O alunado estava distribuído em 39 turmas de classe comum e em 8 grupos de AEE, somando-se, assim, um total de 47 turmas atendidas em diferentes turnos: quatro classes em turno integral, 14 no turno da manhã, 18 no turno da tarde e três turmas de EJA, à noite. Os grupos de AEE estavam igualmente divididos entre os períodos matutino e vespertino, conforme o Quadro 6.2.

Quadro 6.2 – Anos escolares e turmas atendidas por turnos - Emef Marielle Franco - 2017

Ciclo/ modalidade	Ano/ Modalidade	Identificação das turmas	Turno	Nº de turmas por ano	Nº de turmas por Ciclo
Ciclo de Alfabetização	1º	A, B, C e D	Integral	4	12
	2º	A, B, C e D	Matutino	4	
	3º	A, B, C e D	Vespertino	4	
Ciclo Interdisciplinar	4º	A, B e C	Vespertino	3	13
	5º	A, B e C	Matutino	3	
	5º	D e E	Vespertino	2	
	6º	A, B e E	Matutino	3	
	6º	C e D	Vespertino	2	
Ciclo Autorial	7º	A, B, C e D	Matutino	4	11
	8º	A, B, C e D	Vespertino	4	
	9º	A, B e C	Vespertino	3	
EJA	EJA II	A, B e C	Noturno	3	3
SRM (*)	SRM	A, B, C, D	Matutino	4	8
	SRM	E, F, G e H	Vespertino	4	
Total	47				

Fonte: Dados extraídos do Portal da SME/SP, dos Diários de Classe da P1 e P2 (\*) e organizados pela pesquisadora.

Ainda de acordo com os Números da Secretaria (Portal da SME/SP), havia uma média de 29 estudantes por sala de aula. Entretanto, para o 9º ano havia significativa diferença, com média de 16 estudantes por turma, dados que sugerem um movimento de evasão e/ou abandono, ou ainda, de retenção no 8º ano.

Dado também importante para a pesquisa em questão é a quantidade de estudantes matriculados no ensino fundamental dividido por Ciclos – Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral. Apesar de o Portal SME/SP não trazer as informações das matrículas por Ciclos, fizemos um somatório das matrículas por ano/ciclo e chegamos aos números apresentados na Tabela 6.3.

Tabela 6.3 – Número de estudantes matriculados no ensino fundamental por Ciclos - Emef Marielle Franco - 2017

Ciclos	Classe comum		SRM (*)	
	N	%	N	%
Ciclo de Alfabetização	363	34,3	13	44,8
Ciclo Interdisciplinar	392	37,1	07	24,1
Ciclo Autoral	301	28,5	9	31
Total	1.056	100	29	100

Fonte: Dados extraídos do Portal da SME/SP, do EOL ago./2017 (\*) e organizados pela pesquisadora.

Observa-se que, dos 1.056 estudantes matriculados no ensino fundamental regular nessa escola, havia um número maior de matrículas no Ciclo Interdisciplinar, com 392, ou seja, 37,1% do total, seguido pelo Ciclo de Alfabetização, com 363 estudantes, 34,3% do total. Matriculados no Ciclo Autoral, totalizavam 301 estudantes, o que correspondia a 28,5%. É possível observar, assim, um pequeno aumento de matrículas do primeiro (Ciclo de Alfabetização) para o segundo ciclo (Interdisciplinar), enquanto no terceiro (Autoral) havia uma queda acentuada, reforçando a hipótese de que nos anos finais do ensino fundamental ocorre um fluxo de evasão e/ou abandono, ou ainda de retenção no 8º ano. Essa baixa de matrículas nos anos correspondentes ao Fund-II, como já pontuamos, não é uma característica peculiar da Emef Marielle. Ela espelha tanto o contexto da RME/SP quanto o brasileiro. Vale destacar também a concentração das matrículas nos dois primeiros Ciclos (Alfabetização e

Interdisciplinar), cuja soma do percentual da classe comum corresponde a 71,5% do total de matrículas e de SRM a 69%.

Quanto aos estudantes atendidos nas SRM, que correspondiam a 2,7% do total de matrículas na U.E. em agosto daquele ano, conforme ilustrado na Tabela 6.4, registrou-se que, entre os 29 alunos, não havia matrículas relacionadas às categorias DA, DV, DF e AH/S. Havia uma estudante classificada na categoria deficiência múltipla, matriculada no Ciclo Interdisciplinar, sete na categoria autismo, sendo seis no Ciclo de Alfabetização e um no Interdisciplinar e, por fim, 21 na categoria DI, distribuídos de forma equilibrada entre os três Ciclos. Esse percentual reitera a prevalência da DI no cômputo geral das matrículas da educação especial em classe comum da Emef, revelando que o lócus de nossa pesquisa é representativo dos demais cenários da SME/SP e do cenário nacional.

Tabela 6.4 – Distribuição do número de matrículas da educação especial em Ciclos por categoria de público-alvo da educação especial - Emef Marielle Franco - 2017

Ciclo	DI	Dmult.	Autismo	Total
Ciclo de Alfabetização	7	-	6	13
Ciclo Interdisciplinar	6	-	1	7
Ciclo Autoral	8	1	-	9
Total	21(*)	1	7	29

Fonte: Dados extraídos do EOL ago./2017 e organizados pela pesquisadora.

Nota: (\*) Número distingue-se do apresentado na Tabela 5.10 (24 alunos com DI) porque para a formulação daquela tabela compilamos os dados disponíveis no Portal Educação em Números da SME/SP e para esta, foram utilizados dados do EOL, tal como indicamos na fonte.

A distribuição desses estudantes por Ciclo demarcava uma importante diminuição do número de alunos entre os dois primeiros ciclos, de modo que 44,8% estavam no Ciclo de Alfabetização e 24,1% no Ciclo Interdisciplinar. Já no Ciclo Autoral observa-se um aumento das matrículas, que correspondiam a 31% desses alunos, conforme apresentamos na Tabela 6.3.

É de se destacar que a concentração de quase metade desses alunos no Ciclo Autoral indica que a possível refração do direito à educação desse alunado começa a ser demarcada no segundo Ciclo. Por isso, isto antecede significativamente o fenômeno que se observa com

o alunado geral da escola, para o qual a diminuição das matrículas pode ser registrada a partir do terceiro Ciclo, como há pouco demonstrado. Em outras palavras, embora a maioria dos estudantes estivesse nos dois primeiros ciclos na Emef Marielle Franco, ressalta-se que, do segundo ao terceiro Ciclo, há um pequeno aumento do número de matrículas. Ainda assim, mantém-se a proporção maior de estudantes nos anos iniciais ou nos dois primeiros Ciclos que, juntos, somavam 20 estudantes, ao lado de 9 alunos nos anos finais (Ciclo Autoral).

Essa discussão pode ser melhor apreendida quando desagregamos os dados por anos escolares. Na Tabela 6.5, pela distribuição do número de matrículas da educação especial por ano escolar na Emef Marielle Franco em 2017, podemos observar a manutenção de maior proporção de estudantes nos anos referentes aos Fund-I (1º ao 5º), com 19 alunos em relação aos 10 alunos matriculados nos anos relativos ao Fund-II (6º ao 9º).

Tabela 6.5 – Distribuição do número de matrículas da educação especial por ano escolar - Emef Marielle – 2017

Ano escolar	Categoria			Total
	DI	Dmult.	TGD/Autismo	
1º	1	-	3	4
2º	-	-	2	2
3º	6	-	1	7
4º	4	-	-	4
5º	2	-	-	2
6º	-	-	1	1
7º	1	1	-	2
8º	6	-	-	6
9º	1	-	-	1
Total	21	1	7	29

Fonte: Dados extraídos do EOL ago./2017 e organizados pela pesquisadora.

Com isso, vemos que, quanto mais o público-alvo da educação especial avança nas etapas educacionais, mais desafios são colocados às escolas, indicando a necessária

concentração de esforços das pesquisas e das políticas em compreender e vir a superar esse marcador de impedimento do direito à educação na Emef, refletindo os cenários da SME/SP e o nacional.

No que tange ao sexo desses estudantes, conforme Tabela 6.6, observa-se que, no somatório geral, constavam 20 estudantes do sexo masculino (68,9%), sendo que nove estavam no Ciclo de Alfabetização, cinco no Ciclo Interdisciplinar e seis no Ciclo Autoral.

Tabela 6.6 – Distribuição do número de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial por ciclo e sexo - Emef Marielle Franco - 2017

Categoria	Ciclo de Alfabetização		Ciclo Interdisciplinar		Ciclo Autoral		Total		Total
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	
	DI	5	2	4	2	6	2	15	
Dmult.	-	-	-	-	-	1	-	1	1
TGD/Autismo	4	2	1	-	-	-	5	2	7
Total	9	4	5	2	6	3	20	9	29

Fonte: Dados extraídos do EOL ago./2017 e organizados pela pesquisadora.

Do sexo feminino havia nove alunas (31%), sendo que quatro estavam no Ciclo de Alfabetização, duas no Ciclo Interdisciplinar e três no Ciclo Autoral. Por conseguinte, os meninos se sobrepunham em todos os Ciclos e em todas as categorias. Este é mais um indicador que revela a Emef como um cenário representativo do que temos observado em âmbito nacional e na SME/SP.

Cotejando as matrículas por categoria, sexo e ciclo, na mesma Tabela 6.6 é possível constatar que, dos 21 estudantes com DI, 15 eram do sexo masculino, distribuídos da seguinte forma: cinco no Ciclo de Alfabetização, quatro no Ciclo Interdisciplinar e seis no Ciclo Autoral. Seis alunas do sexo feminino estavam igualmente distribuídas entre os três Ciclos, ou seja, duas em cada. A aluna com deficiência múltipla, do sexo feminino estava no Ciclo Autoral. Com autismo havia sete alunos, sendo quatro estudantes e duas alunas no Ciclo de Alfabetização e um estudante no Ciclo Interdisciplinar.

Pudemos observar também que, dos 29 estudantes público-alvo da educação especial, todos eram atendidos pelas professoras de AEE nas SRM. Confirmamos essas informações também ao cotejarmos a relação de estudantes matriculados em SRM assim indicados pela professora da sala com a planilha do EOL, disponibilizada por profissionais do Cefai. Não identificamos nenhuma divergência. Com todos matriculados em SRM, não havia oficialmente demanda sem AEE na escola, sendo 14 estudantes atendidos pela P1 e 15 pela P2. Se a escola atendesse ao limite máximo, somadas as duas SRM dessa Emef, haveria atendimento a 40 estudantes, distribuídos entre as duas professoras de AEE, já que a PPEE/16 estabelece como capacidade máxima para cada SRM o total de 20 alunos (SÃO PAULO, 2016c, art. 35). Com isso, observou-se a presença de 11 vagas ociosas.

Questionada se além do número de estudantes listados na planilha do EOL haveria outros alunos com AEE e não registrados no EOL, a P1 respondeu: “Não. São apenas os 29 que constam no EOL mesmo. Agora, na lista para avaliação há vários que estão em processo [de avaliação a fim de identificarem a necessidade ou não de matrícula desses na sala]” (P2, 2017).

Com essa breve caracterização do cenário da Emef Marielle quando da produção dos dados da pesquisa, pudemos apreender que a U.E. espelhava tendências da SME/SP e do país ao concentrar matrículas do público-alvo da educação especial nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo a maioria do sexo masculino. Desse modo, evidencia-se que o lócus de nossa pesquisa era representativo dos demais cenários educacionais, reiterando, assim, a congruência com a perspectiva de estudo de caso instrumental.

Caracterizado brevemente o alunado com o qual lidamos na pesquisa, na próxima seção será tratada a trajetória de todos os estudantes com DI do ensino fundamental na Emef e, na sequência, focalizaremos os registros das aprendizagens.

## **6.2 Estudantes com DI na Emef Marielle Franco**

Conforme já informado, na Emef Marielle Franco, do total de 29 matrículas nas SRM, 21 correspondiam a estudantes com DI. Desse total, um faleceu em meados do letivo de 2017 e, por isso, seus dados não foram utilizados para a caracterização de trajetória na pesquisa. Assim, trabalhamos com a análise de documentos escolares de 28 estudantes de SRM, sendo 20 com DI. No Quadro 6.3 apresentamos algumas informações de cada estudante com DI,



entre elas a sua identificação na pesquisa, que se dá por um número precedido pela letra E, em menção à palavra estudante. Cabe esclarecer que E5 não consta na tabela por ter sido esta a identificação atribuída ao estudante que faleceu.

Quadro 6.3 – Estudantes com DI por Ciclo e ano escolar - Emef Marielle Franco - 2017

Estudantes com matrícula em SRM					
	Estudante com DI	Estudantes com DI por Ciclo		Estudantes por ano escolar	
		28	20	Ciclo de Alfabetização	6
2º	0				
3º	5				
Ciclo Interdisciplinar	6			4º	4
				5º	2
				6º	0
Ciclo Autoral	8			7º	1
				8º	6
				9º	1

Fonte: Dados extraídos da planilha EOL (disponibilizada pela secretaria da escola) e organizados pela pesquisadora.

Os dados informam que, entre 20 estudantes com DI, 12 cursavam o Ciclo de Alfabetização e o Ciclo Interdisciplinar, com igual distribuição entre esses Ciclos, havendo seis estudantes em cada. O Ciclo Autoral, por sua vez, contava com oito estudantes com DI. No Ciclo de Alfabetização, a maior concentração estava no 3º ano, com cinco estudantes, enquanto apenas um cursava o 1º e nenhum o 2º ano. Já no Ciclo Interdisciplinar observa-se prevalência no 4º ano, com quatro estudantes, dois no 5º e nenhum no 6º ano. No Ciclo Autoral, dos oito estudantes, a maioria, representada por seis estudantes, cursava o 8º ano e o 7º e o 9º ano contavam, cada um, com um estudante.

Entre os dados destaca-se a preponderância do alunado com DI no Ciclo de Alfabetização e no Ciclo Interdisciplinar (60%), com 12 estudantes, ficando a menor parcela no Ciclo Autoral, com 8 estudantes (40%). No Ciclo de Alfabetização, dos seis estudantes, cinco

estavam no 3º ano, o que pode ser explicado pela possibilidade de retenção ao final desse período, considerando que duas alunas (E9 e E10), ao cursarem esse Ciclo em anos anteriores, foram retidas, como apresentaremos adiante. O mesmo dado pode ser apreendido do número de estudantes no 8º ano, momento em que também é admitida reprovação na atual organização curricular da SME/SP, embora não possamos afirmar, uma vez que só acessamos os boletins a partir do ano de 2014, quando eles foram instituídos na RME/SP (SÃO PAULO, 2013b).

Além do ano escolar frequentado pelos estudantes, trazemos uma caracterização do alunado focalizado na pesquisa quanto ao sexo, pois também no âmbito da educação especial esse marcador tem contribuído para a construção de desigualdades (MENDES; LOURENÇO, 2009). Isso se intensifica quando da aglutinação de distintos marcadores da diferença comumente convertidos em desigualdades, como condição socioeconômica, sexo e cor ou raça, que permite um olhar interseccional (CRENSHAW, 2002) à identificação desses alunos. Como identificou Gonzalez (2013), são fatores que, agregados, certamente influem na garantia ao direito à educação e, somados à classificação do aluno na categoria DI, podem ter implicações distintas tanto em relação ao ingresso e permanência na escola como às possibilidades de aprendizagem desses estudantes em classes comuns.

Assim, no Quadro 6.4, no qual apresentamos a caracterização de cada estudante por meio de um desses marcadores bem como de aspectos de escolarização, observa-se que, entre os 20 estudantes com DI, há uma equilibrada distribuição entre os três Ciclos, havendo uniformidade entre os dois primeiros Ciclos, com quatro meninos e duas meninas em cada um. O Ciclo Autoral contava com o maior número de estudantes (8), o que revela que, entre os alunos com DI, não havia prevalência significativa de um Ciclo sobre os outros. Destaca-se, contudo, as matrículas no terceiro Ciclo, que, ao superar, ainda que por duas matrículas, os dois ciclos iniciais, indicam que as dimensões do direito ao ingresso e permanência dos alunos com DI ao longo dos anos do ensino fundamental tem sido concretizado na escola.

Sobre a identificação por sexo, no grupo com DI havia o predomínio de meninos (14, ou seja, 70%) frente a meninas (6, ou seja, 30%), reproduzindo a tendência nacional de prevalência do sexo masculino (2/3) entre o alunado atendido pelos serviços da educação especial e corroborando os estudos de Mendes e Lourenço (2009), Gonzalez (2013) e Pereira (2016), que identificaram a mesma proporção no universo de suas pesquisas.

Quadro 6.4 – Caracterização dos estudantes com DI<sup>87</sup> - Emef Marielle Franco - 2017

E	Ciclo	Ano	Cor ou raça	Sexo	Programas sociais	Distrito da residência
E1	Ciclo de Alfabetização	1º	Preta	M	Bolsa família	Brasilândia
E2		3º	Branca	F	∅	Brasilândia
E3		3º	Parda	F	∅	Brasilândia
E4		3º	Preta	M	∅	Brasilândia
E6		3º	Branca	M	∅	Brasilândia
E7		3º	Parda	M	Renda cidadã	Brasilândia
E8		Ciclo Interdisciplinar	4º	Não declarada	M	∅
E9	4º		Parda	F	∅	Brasilândia
E10	4º		Branca	F	Bolsa família e Auxílio reclusão	Brasilândia
E11	4º		Parda	M	Nenhum	Brasilândia
E12	5º		Parda	M	Bolsa Família e Renda Mínima	Brasilândia
E13	5º		Branca	M	∅	Brasilândia
E14	Ciclo Autoral	7º	Parda	M	∅	Brasilândia
E15		8º	Preta	M	Bolsa Família e Bolsa Escola	Brasilândia
E16		8º	Parda	M	Renda Mínima	Brasilândia
E17		8º	Parda	F	∅	Brasilândia
E18		8º	Branca	F	Nenhum	∅
E19		8º	Parda	M	∅	Brasilândia
E20		8º	Branca	M	∅	Brasilândia
E21		9º	Parda	M	Renda Mínima	Brasilândia

Fonte: Informações extraídas dos prontuários da escola e das SRM e organizadas pela pesquisadora.

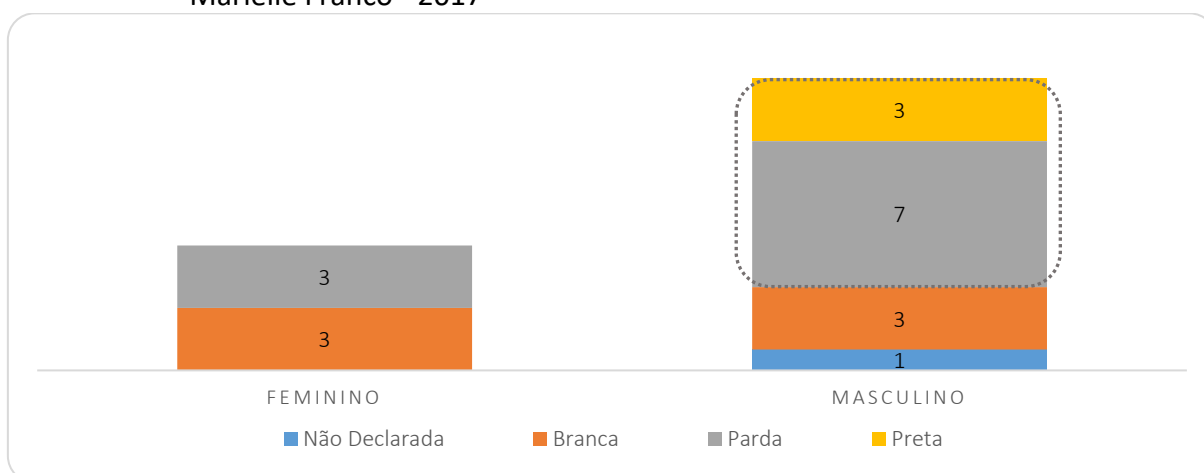
Nota: ∅ – Vazio, sem informações.

<sup>87</sup> Conforme já informado, E5 não consta na relação dos estudantes por ter deixado de compor o quadro de análises após o seu falecimento.

Agregando o marcador cor ou raça a partir das categorias utilizadas no Censo Demográfico e no Censo Escolar, constata-se que nenhum estudante foi declarado indígena ou amarelo. Cotejando sexo com a categoria cor ou raça, tem-se a seguinte distribuição representada no Gráfico 6.2.1, no qual observamos a prevalência de meninos, que representam 70% do total contra 30% de meninas. Em relação ao quesito cor ou raça, observamos, entre o sexo masculino, que apenas um estudante não apresenta declaração. Três foram declarados brancos, outros três, pretos, e sete, pardos.

A partir de Osório (2003), compreendemos que a soma do número de pessoas pretas e pardas constitui o total da população negra. Nesse sentido, conforme o destaque no Gráfico 6.1, em 2017 e nessa Emef na categoria DI, entre os 20 estudantes havia a preponderância de declarados negros (13 ou 65%), seguido por declarados brancos (6 ou 30%) e não declarados (1 ou 5%). Esta proporção difere-se do cenário da Emef Marielle que, no ano de 2017, contou com maior percentual do alunado declarado branco (47%), seguido por negro (46%) e não declarados (7%)<sup>88</sup>. Com isso, podemos inferir a estreita relação entre a identificação da DI e a população negra como possível efeito das mazelas do racismo estrutural sobre essa população no país (ALMEIDA F., 2018).

Gráfico 6.1 – Distribuição do número de estudantes com DI por sexo e cor ou raça - Emef Marielle Franco - 2017



Fonte: Informações extraídas das fichas de matrículas da Emef, do prontuário das SRM e organizadas pela pesquisadora.

<sup>88</sup> Informações extraídas do Portal Pátio Digital - SME/SP. Data base: 31/03/2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2Qan9IA>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

Considerando cor ou raça e sexo, observa-se o predomínio de meninos negros (10), seguida por três meninos brancos e um cuja cor/raça não foi declarada. Entre as meninas, pode-se dizer que havia paridade, sendo três declaradas pardas e duas, brancas.

De modo geral, depreende-se que a maioria do alunado com DI na Emef era composta por meninos negros, destoando dos achados de Gonzalez (2013) que identificou uma maioria de meninos brancos no cenário escolar nacional e paulistano, especificamente na RME/SP, seguido por meninos pardos e pretos e por não declarados (22%). Esse resultado difere também dos dados analisados por Pereira (2016), que computou uma maioria de meninos brancos entre o público-alvo da educação especial na RME/SP, ainda que tenha aglutinado o número de pardos e pretos na categoria negro, como fizemos.

Essa diferença no cômputo de matrículas estudantes por cor ou raça entre essas pesquisas e os dados aqui expostos, como já discutimos, pode ser reflexo do alto índice de não declarados apontados nos dados de Gonzalez (2013) e no cenário da RME/SP no octênio 2010-2017, o que não ocorreu entre o alunado da Emef no mesmo período, demonstrando ser tendência e não casualidade daquele momento naquela Emef. Contudo, a prevalência de meninos negros na escola se coaduna com a literatura internacional, sobretudo os estudos norte-americanos mapeados e apresentados por Gonzalez (2013), que pode ser reflexo do contexto de definição da população negra dos países do norte.

Podemos considerar, portanto, que o grupo de estudantes atendido nas SRM na Emef é composto por uma maioria de meninos negros. A despeito das descobertas de Gonzalez (2013), cujos dados apontam a não declaração de parcela significativa dos estudantes matriculados nos serviços de educação especial em 2011, tanto em nível nacional (38%) quanto na rede municipal de ensino paulistana (22%), na Emef Marielle Franco há registro de declaração de cor ou raça para a maioria dos estudantes com DI.

Sobre a situação socioeconômica de cada estudante cabe primeiro esclarecer que tivemos acesso a poucos registros, pois a escola não os produz, de acordo com relato de uma das coordenadoras. Em entrevista, esta, ao ser questionada sobre o levantamento de informações sobre o perfil socioeconômico dos estudantes atendidos na Emef e seus familiares ou responsáveis, respondeu:

Não [a escola não tem informações sobre a condição socioeconômica da população que atende]. E tem aquela questão assim de que depois a gente fica sabendo assim talvez aqueles que têm Bolsa Família ou não tem Bolsa Família ou algum auxílio governamental, mas porque esses pais vêm atrás de

presença, frequência. Não tem nada. Porque eu acho que a ficha da prefeitura ela poderia ter mais isso, né? De quantas pessoas trabalham em casa, como a gente responde em outras situações. Não tem. Não tem esse tipo de pergunta. (CP1, 2017)

Assim, as informações que sugerem alguns indicativos sobre essa condição foram localizadas na Ficha de Saúde B (Anexo D) existente em todos os prontuários e obrigatoriamente preenchida na matrícula dos estudantes<sup>89</sup>. Na ficha há espaço para informe sobre usufruto ou não de programas sociais, em sua maioria de transferência de renda.

De acordo com o Portal da Secretaria Municipal de Assistência de Desenvolvimento Social (SMADS) da prefeitura paulistana, os programas de transferência de renda

[...] beneficiam indivíduos ou famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza por meio de transferência monetária. A transferência de renda tem como objetivo o enfrentamento e alívio imediato da pobreza e as condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social. [...] Ações e programas complementares visam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade. Atualmente, os programas geridos pela SMADS são: - Bolsa Família; - Renda Mínima; - Renda Cidadã; Benefício de Prestação Continuada (BPC); - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); - Programa Ação Jovem” (SÃO PAULO, 2018b)

Entretanto, para onze estudantes, esses campos não foram preenchidos. No Quadro 6.4 eles são representados pelo símbolo  $\emptyset$ , indicativo de que a informação não existia e/ou não foi localizada. Entre as fichas de estudantes que apresentavam dados relacionados à condição socioeconômica, sabe-se que dois (E11 e E18) não eram contemplados por nenhum dos programas sociais aqui mencionados. Um aluno (E7) era beneficiário do Renda Cidadã<sup>90</sup>, enquanto E1, E10, E12 e E15 contavam com o Bolsa Família, entre os quais E10 tinha concomitância com Auxílio Reclusão<sup>91</sup>, E12 com Renda Mínima<sup>92</sup> e E15 com Bolsa Escola<sup>93</sup>.

---

<sup>89</sup> Conforme Portaria nº 3.056 da SME/SP, que dispõe sobre a adoção de Fichas de Saúde pelas U.E. (SÃO PAULO, 2004).

<sup>90</sup> “Renda Cidadã é um programa de transferência de renda [...] cujo objetivo é atender famílias em situação de pobreza, com renda mensal familiar per capita de até meio salário mínimo nacional, prioritariamente até ¼ do salário mínimo”. Disponível em: <<https://bit.ly/2yd3Kc2>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

<sup>91</sup> “O auxílio-reclusão é um benefício devido apenas aos dependentes do segurado do INSS preso em regime fechado ou semiaberto, durante o período de reclusão ou detenção”. Disponível em: <<https://bit.ly/2lhPbHE>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

<sup>92</sup> “A família, para ser inserida nesse programa [de transferência de renda], deve ter renda de até R\$175,00 por pessoa, ter filhos ou dependentes em idade escolar (6 a 15 anos) matriculados na escola [...]” Disponível em: <<https://bit.ly/2JQzOqs>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

<sup>93</sup> O Bolsa Escola “[...] constitui o instrumento de participação financeira da União em programas municipais de garantia de renda mínima associados a ações socioeducativas [...]” (BRASIL, 2001, art. 1º, § 1º).

Em virtude das finalidades dos programas de transferência de renda – atender a pessoas e famílias em situação de pobreza e extrema pobreza (SÃO PAULO, 2018b) –, é possível afirmar que sete estudantes com DI da Emef, sendo uma menina (E10) e seis meninos (E1, E7, E12, E15, E16 e E21), eram afetados por uma condição socioeconômica de pobreza. De modo geral, considerando as características socioeconômicas da população residente no Distrito de Brasilândia, apresentadas no Capítulo 5 desta tese, onde residiam 19 dos 20 alunos, podemos inferir que os estudantes atendidos pela Emef compartilhavam da vulnerabilidade social da região. Apenas sobre E18 essa informação não foi localizada. Depreendemos, com isso, que, na Emef Marielle Franco, a maioria do alunado com DI em 2017 era composta por meninos (14) e metade deles eram negros (10), entre os quais para seis há marcadores de pobreza (E1, E7, E12, E15, E16 e E21).

Vale reiterar que elegemos estudantes identificados pelas professoras de SRM como alunos com DI e assim também identificados na Planilha EOL. Não nos ativemos a averiguar a confirmação ou não do diagnóstico da deficiência para além do que constava nos registros escolares, mas ao modo como a escola considerava o grupo e atuava em relação a este. Visando a apreender possíveis relações entre a identificação da deficiência e a trajetória escolar de cada estudante, organizamos informações do percurso entre o encaminhamento e a matrícula em uma das SRM da escola, momento em que parece ser crucial a classificação na categoria DI.

É importante mencionar que, além do encaminhamento por professora de classe comum, outro registro que tem implicações para a decisão de matrícula dos alunos em SRM é a indicação de familiares no momento da matrícula na escola. Ao explorar os dados das Fichas de Matrículas, identificamos apenas em uma a indicação da DI por familiar ou responsável do estudante, a do E12, assim registrado no item ‘tipo de necessidade especial’ da ficha. Para cinco alunos (E2, E7, E13, A14, A20) havia a informação genérica ‘tem necessidades educacionais especiais’, ou seja, sem especificação da deficiência. Para oito estudantes foi assinalada a opção ‘não tem necessidades’ (E1, E3, E4, E10, E11, E15, E18 e E21) e os campos não foram preenchidos para cinco estudantes (E6, E8, E9, E17 e E19). Esses dados indicam que, ao ingressar na escola, seis estudantes já eram sugeridos pelos familiares ou responsáveis como público-alvo da educação especial. Os demais (23) foram identificados no curso da escolarização.

Buscando apreender em que momento da escolarização esses alunos classificados na categoria DI ou na suspeita de, atentamo-nos a informações sobre encaminhamento e matrícula em SRM organizadas no Quadro 6.5, em que são apresentadas as seguintes informações de cada estudante: ano escolar à época do primeiro encaminhamento para avaliação em SRM, ano escolar quando da matrícula em SRM, data do primeiro encaminhamento, data de matrícula e tempo de espera até a consolidação da matrícula na sala.

Quadro 6.5 – Ano escolar e Ciclo quando do encaminhamento para avaliação e da matrícula de estudantes com DI em SRM - Emef Marielle Franco - 2017

Estudante	Ano escolar e Ciclo na data do encaminhamento do estudante à SRM	Ano escolar na data da matrícula do estudante em SRM
E1	1º ano - 1º Ciclo	1º ano - 1º Ciclo
E2	2º ano - 1º Ciclo	3º ano - 1º Ciclo
E3	2º ano - 1º Ciclo	3º ano - 1º Ciclo
E4	1º ano - 1º Ciclo	2º ano - 1º Ciclo
E6	2º ano - 1º Ciclo	2º ano - 1º Ciclo
E7	∅	1º ano - 1º Ciclo
E8	∅	3º ano - 1º Ciclo
E9	3º ano - 1º Ciclo	3º ano - 1º Ciclo
E10	1º ano - 1º Ciclo	3º ano - 1º Ciclo
E11	2º ano - 1º Ciclo	3º ano - 1º Ciclo
E12	∅	4º ano - 2º Ciclo
E13	∅	1º ano - 1º Ciclo
E14	∅	7º ano - 3º Ciclo
E15	∅	7º ano - 3º Ciclo
E16	∅	3º ano - 1º Ciclo
E17	1º ano - 1º Ciclo	1º ano - 1º Ciclo
E18	4º ano - 2º Ciclo	∅
E19	1º ano - 1º Ciclo	4º ano - 2º Ciclo
E20	∅	6º ano - 2º Ciclo
E21	∅	6º ano - 2º Ciclo

Fonte: Informações extraídas dos prontuários das SRM, do EOL e organizadas pela pesquisadora.



Os dados compilados no Quadro 6.5 indicam que, sobre os encaminhados formalmente para avaliação em SRM, havia registros de pouco mais da metade dos estudantes (12), havendo oito estudantes sem tais registros em seus respectivos prontuários das SRM (E7, E8, E12, E13, E15, E16, E20 e E21). Por isso, nesse caso, não se pôde identificar a data de encaminhamento e matrícula em SRM nem mesmo o ano escolar e Ciclo frequentado por esses estudantes à época e tampouco foi possível apreender os motivos pedagógicos que culminaram em suas matrículas nesse serviço de atendimento educacional especializado.

Cabe registrar que, de acordo com relato da P1 em entrevista, os procedimentos adotados pela Emef e que regulam os processos de avaliação para indicação de SRM tem como principal ponto de partida o preenchimento da ficha por professores de classe comum. Nas palavras da professora:

Primeiro a gente vê na matrícula quando o pai coloca lá se tem deficiência ou não. Então quando lá o pai coloca 'tem deficiência', aí já passam pra nós. Se não é por aí, quando começam as aulas os professores [de classe comum] vão vendo o desenvolvimento do aluno e, quando detectam uma dificuldade muito grande, eles pedem para nós Pae fazermos uma avaliação. Nós damos uma ficha para que o professor preencha [ANEXO F], é uma ficha de encaminhamento. A gente lê, chama o aluno e começa a observá-lo. Tendo alguma coisa que a gente acha que tem a ver com deficiência intelectual, nós fazemos um encaminhamento de avaliação [clínica] (P1, 2017).

Com isso, não podemos afirmar que os encaminhamentos de alguns alunos não tenham ocorrido, mas que o registro desse processo não foi localizado.

Ainda considerando o Quadro 6.5, dos onze alunos que identificamos o ano escolar de seu encaminhamento para avaliação em SRM, podemos apreender que cinco (E1, E4, E10, E17 e E19) foram levados à avaliação em SRM quando cursavam o 1º ano do ensino fundamental, quatro (E2, E3, E6 e E11) ao cursarem o 2º ano, uma (E9) no 3º ano de escolarização e um (E18) no 4º. Isso evidencia que a suspeita de DI, do ponto de vista da escola, tem ocorrido nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os dados organizados no Quadro 6.5 mostram também, quando da matrícula em uma das SRM da Emef Marielle Franco, que a maioria dos estudantes frequentava um dos anos correspondentes ao Ciclo de Alfabetização (44,8%), estando quatro no 1º ano (E1, E7, E13, E17), dois no 2º (E4, E6), sete no 3º (E2, E3, E8, E9, E10, E11, E16), dois no 4º ano escolar, quando E12 e E19 foram matriculados. Foram contabilizados dois alunos (6,9%) que foram matriculados em SRM ao cursarem um dos anos referentes ao Ciclo Interdisciplinar, E20 e E21,

que cursavam o 6º ano. Outros dois encontravam-se no decurso do 7º ano escolar (E14, E15) e apenas para um, E18 (3,4%), não foi localizada a ficha com registro de sua matrícula em SRM.

Considerando tanto o momento escolar de encaminhamento para SRM quanto a consolidação da matrícula na sala, podemos compreender que foi nos primeiros anos de escolarização que a maior parte dos alunos focalizados na pesquisa foi classificada na categoria DI, expressando, assim, consonância com o cotejamento que realizamos entre os dados do último Censo Demográfico realizado no país e os do Censo Escolar, quando o primeiro demonstra a DI como a de menor percentual (1,4%) entre diferentes categorias de deficiência (IBGE, 2010a) e o segundo a DI no topo do mesmo ranking, compondo mais de 50% do total de alunos com alguma deficiência no Brasil e na RME/SP (INEP, 2018). Infere-se, desse modo, a intrínseca relação entre escolarização e identificação da DI, colocando a trajetória escolar como marco da identificação da deficiência desse alunado. Foi possível identificar em qual idade, bem como o momento da trajetória educacional em que cada um foi classificado na categoria DI, mostrando que, para a maioria, tal categorização não antecedeu e parece não ter se dado de forma independente do ingresso na educação escolar.

É importante observar também o tempo decorrido entre o encaminhamento e a matrícula em SRM, o que apresentamos no Quadro 6.6. O cálculo sobre o tempo de espera até consumir matrícula em SRM foi possível apenas para 27,6% dos estudantes, ou seja, oito (E2, E3, E4, E6, E9, E10, E11 e E19), haja visto que não foram localizadas as fichas com registro de encaminhamento e de matrícula para 21 alunos, para os quais havia uma ou outra ficha. É possível observar que, para aqueles oito alunos, o período entre o encaminhamento para avaliação em SRM e a matrícula na sala variou entre seis meses e dois anos e nove meses e o tempo médio de espera até o início das atividades em uma das SRM foi de dez meses. Para E3, E6 e E9 o processo até a matrícula transcorreu por seis meses, enquanto E4 aguardou por oito meses. Para E11 decorreram um ano e dois meses e para E2 passaram-se um ano e quatro meses. O maior tempo foi registrado, por sua vez, para E10 e 19, com respectivamente um ano e dez meses e dois anos e nove meses de espera. Considerada a importância imputada ao AEE em SRM é de se considerar que o interstício entre encaminhamento e matrícula em SRM – 6 a 33 meses - interfere nas possibilidades das aprendizagens.

Quadro 6.6 – Datas e período de espera entre o encaminhamento para avaliação e a matrícula de estudantes com DI em SRM - Emef Marielle Franco - 2017

Estudante	Data do 1º encaminhamento à SRM	Data da matrícula em SRM	Tempo de espera até a matrícula em SRM
E1	22/3/17	∅	∅
E2	29/2/16	23/7/17	1 ano e 4 meses
E3	18/09/15	18/3/16	6 meses
E4	30/07/15	18/3/16	8 meses
E6	29/2/16	9/9/16	6 meses
E7	∅	4/2/15	∅
E8	∅	14/3/16	∅
E9	∅ /9/15	21/3/16	6 meses
E10	∅ /05/14	16/3/16	1 ano e 10 meses
E11	20/05/15	22/3/16	1 ano e 2 meses
E12	∅	23/5/16	∅
E13	∅	18/2/13	∅
E14	∅	06/02/2017	∅
E15	∅	09/03/2016	∅
E16	∅	24/07/2012	∅
E17	02/06/2010	26/05/2010	∅
E18	06/03/2013	∅	∅
E19	18/08/2010	22/05/2013	2 anos e 9 meses
E20	∅	29/02/2016	∅
E21	∅	25/02/2014	∅

Fonte: Informações extraídas dos prontuários das SRM, do EOL e organizadas pela pesquisadora.

O intervalo entre o encaminhamento e a matrícula em SRM, sobretudo no caso daqueles estudantes que aguardaram a matrícula por mais de um ano letivo, nos faz questionar o direito ao AEE instituído por lei (BRASIL, 1988, 1996) e preconizado tanto na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) quanto na política paulistana (SÃO PAULO, 2016a). O problema colocado está em postergar esse direito, já que a ausência desse serviço se configura como um dos mecanismos que pode influenciar a não aprendizagem dos alunos, como já nos alertou Meletti (2014), considerando a potencialidade e a função do AEE no apoio ao processo de aprendizagem daqueles que dele necessitam (BRASIL, 2010).

Contudo, embora seja possível inferir algumas causas da morosidade do processo até a matrícula, a exemplo da demanda de avaliações ou da insuficiência de vagas em SRM, não temos ainda elementos suficientes para uma análise diligente.

Sobre a matrícula de E7, do qual não localizamos a ficha de encaminhamento à SRM, presume-se – porque em 2017 cursava o 1º ano – que ele tenha sido levado à avaliação em uma das SRM nesse mesmo ano ou na educação infantil (em outra U.E.), já que foi matriculado em uma das salas no primeiro mês letivo daquele ano, no mês de fevereiro (SÃO PAULO, 2016).

Do percurso escolar extraímos também informações sobre o motivo e a data do encaminhamento de cada estudante para avaliação em SRM, presente em ficha utilizada para esse fim (Anexo F). Seguindo orientação nacional (BRASIL, 2009c) e municipal (SÃO PAULO, 2016b) sobre a avaliação para definição de matrícula de estudantes em SRM, dados de cunho pedagógico devem ser produzidos descrevendo não apenas a necessidade dos serviços da educação especial, mas também as características de aprendizagem dos estudantes e as barreiras que se interpõem à escolarização.

Na Emef, essa caracterização inicial é feita por professoras da classe comum ao preencher uma ficha de encaminhamento para avaliação em SRM (Anexo F), modelo este elaborado pela SME/SP, conforme relato da P1. Essa ficha contém duas questões norteadoras: “1 - Motivo do encaminhamento do(a) aluno(a) para avaliação na SRM [...] 2 - Relate alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem [...]”. Essa segunda questão conta com quatro itens:

- a) Comportamento do(a) aluno(a) em situações que precise mostrar o que sabe fazer;
- b) Como é a relação do(a) aluno(a) com os objetos de conhecimento;
- c) Relate uma aprendizagem do(a) aluno(a) observando os processos, mecanismos e as estratégias que utiliza para resolver os problemas propostos;
- d) Qual o vínculo do(a) aluno(a) com o professor (FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA AVALIAÇÃO EM SRM).

Por esses registros, buscamos apreender quais motivações pedagógicas condicionaram o encaminhamento e a matrícula dos estudantes em SRM. No Quadro 6.7 sistematizamos os motivos alegados pelas professoras de classe comum ao encaminharem estudantes à avaliação em SRM na Emef bem como o registro sobre aprendizagem do(a) aluno(a). Antes de apresenta-los é interessante notar que a ausência da ficha de

encaminhamento para avaliação em SRM ocorre, sobretudo, para os alunos com mais tempo de escolarização, o que pode ser indício de que a prática de registro e/ou arquivamento desse processo tem se consolidado mais recentemente, ou ainda, da fragilidade em se resguardar documentação escolar por todo período de escolarização desses estudantes.

Quadro 6.7 – Motivo do encaminhamento de estudante à SRM e registro de aprendizagem - Emef Marielle Franco - 2017

E	Registro
E1	<p><u>Motivo</u>: “Aluno quase não fala, sem iniciativa pra tudo. Não executa atividade alguma sem ajuda e acompanhamento em tudo”.</p> <p><u>Aprendizagem</u>: “Estamos fazendo o trabalho cobrindo traçados pontilhados, mas acompanhando de perto pois, mesmo nas brincadeiras, ela larga os brinquedos e abandona as brincadeiras facilmente”.</p>
E2	<p><u>Motivo</u>: “Dificuldades de aprendizagem, não alfabetizada. Desequilíbrio motor, problemas na fala e coordenação motora”.</p> <p><u>Aprendizagem</u>: “É necessário repetir diversas vezes de maneira diferente o que deve ser feito. Mesmo assim apresenta dificuldades”.</p>
E3	<p><u>Motivo</u>: “A aluna não está conseguindo avançar no processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita. Houve diversas tentativas usando diferentes métodos de alfabetização, porém não obtivemos o retorno esperado”.</p> <p><u>Aprendizagem</u>: “A aluna apresenta dificuldade para qualquer atividade sozinha. As lições, por mais simples que sejam, precisam ser orientadas passo a passo, senão ela se perde. Em alguns momentos demonstra interesse para aprender, em outros não”.</p>
E4	<p><u>Motivo</u>: “Aluno com dificuldades de concentração, resistente a regras, pouca coordenação motora, muito inseguro, chora com facilidade, autoestima baixa, desiste sempre de uma situação desafiadora”.</p> <p><u>Aprendizagem</u>: <b>“Formar nome próprio ou do colega ao lado com letras móveis.</b> Começa até bem com as letras de seu nome. Reconhece até mais depressa com facilidade na hora de registrar no caderno”.</p>
E6	<p><u>Motivo</u>: 1º) “Dificuldade nas relações interpessoais com os colegas, apresentando agressividade quando contrariado”.</p> <p><u>Aprendizagem</u>: “Em relação à motricidade se desenvolvia bem tanto nas aulas dirigidas quanto nas aulas livres utilizando-se de sua individualidade para a resolução das situações problemas propostas”.</p>
E7	∅
E8	∅
E9	<p><u>Motivo</u>: “A aluna apresenta muita dificuldade de aprendizagem, seu desempenho é mínimo. <b>Começa agora reconhecer as letras do alfabeto.</b> Seu desenvolvimento físico (estatura pequena e fisionomia) também chama a atenção e há um grande comprometimento em sua fala”.</p> <p><u>Aprendizagem</u>: Durante os processos de aprendizagem, se ela percebe que sabe se empolga e faz, mas se julga que está difícil não busca mecanismos e não faz tentativas”.</p>

(Continua)

E	Registro
E10	<u>Motivo</u> : “A aluna não realiza as tarefas de classe, faz garatuja (rabiscos e desenhos), chora quando a professora se ausenta da sala”. <u>Aprendizagem</u> : “A aluna tenta fazer algumas atividades a seu modo, usa seus materiais escolares. Age como qualquer outro aluno”.
E11	<u>Motivo</u> : “O aluno tem apresentado problemas para assimilar e reter informações e conteúdos trabalhados durante a aula, além de não compreender as normas e regras da sala”. <u>Aprendizagem</u> : Ele apenas copia tudo. Se não tiver algo para se apoiar, ele não consegue fazer a atividade”.
E12	∅
E13	∅
E14	∅
E15	∅
E16	∅
E17	<u>Motivo</u> : “A aluna demonstra uma certa deficiência na aprendizagem”. <u>Aprendizagem</u> : “Notei que a aluna tem dificuldade de entender tudo o que é proposto em sala. <b>Gosta de ouvir histórias</b> , porém não consegue relatar o enredo”.
E18	<u>Motivo</u> : “Incoerência idade/comportamento. Fala infantilizada. Dificuldade de aprendizagem”. <u>Aprendizagem</u> : “Desiste na primeira dificuldade e parte para a brincadeira, gritos e indisciplina”.
E19	<u>Motivo</u> : “A família relata agitação excessiva e narra que ele nasceu antes do tempo, ficando internado algumas vezes por problemas de saúde. Em todos os lugares demonstra agressividade para lidar com as pessoas. Recentemente foi expulso das 'atividades' do OSEM <sup>94</sup> ”. <u>Aprendizagem</u> : “É um aluno desatento às atividades em sala e fora se mostra agressivo”.
E20	∅
E21	∅

Fonte: Informações extraídas dos prontuários das SRM e organizadas pela pesquisadora.

(Conclusão)

Sobre os registros que necessitariam evidenciar uma aprendizagem de cada aluno, os destaques no quadro acima alertam para as raras incidências desses relatos, ainda que explicitamente solicitados inclusive na ficha de encaminhamento para avaliação em SRM – item C: “Relate uma aprendizagem do(a) aluno(a) observando os processos, mecanismos e as estratégias que utiliza para resolver os problemas propostos”.

Focalizando as motivações registradas no quadro, entre elas sobressaltam-se as queixas relacionadas a dificuldades de aprendizagem de cada estudante, especialmente em relação à leitura, à escrita e ao seu comportamento manifestado na escola. Expressas de

<sup>94</sup> Não localizamos o significado da sigla.

diversos modos, as justificativas informam o que esses estudantes não realizavam, como: “não executa atividade” (E1); “não acompanha a turma” (E2); “não está conseguindo avançar no processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita” (E3); “tem dificuldade de concentração” (E4); “tem dificuldade nas relações interpessoais com os colegas, apresentando agressividade quando contrariado” (E6); “seu desempenho é mínimo” (E9); “não realiza as tarefas de classe, faz garatuja (rabiscos e desenhos)” (E10); “tem apresentado problemas para assimilar e reter informações e conteúdos trabalhados durante a aula” (E11); “A aluna demonstra uma certa deficiência na aprendizagem” (E17); “Fala infantilizada. Dificuldade de aprendizagem” (E18); e “Em todos os lugares demonstra agressividade para lidar com as pessoas” (E21).

Com esses excertos, percebe-se que o principal motivo de encaminhamento de estudantes para serviços de educação especial foi a não aprendizagem de conteúdos escolares e seu baixo rendimento acadêmico. Nesse sentido, ressalta-se que, mais do que encaminhamento à SRM, esses registros refletem a avaliação que é feita sobre evidências das aprendizagens e a valorização conferida aos comportamentos considerados inadequados à escolarização dos estudantes, marca comum apontada pelos estudos que focalizam avaliação das aprendizagens (LUCKESI, 1996; SOUSA, 1997, 2009), o que nos reservamos a explorar na Seção 6.4 sobre os registros de evidências das aprendizagens. Por hora, destaca-se que essas questões anteriores ao âmbito da educação especial assentam-se na avaliação das aprendizagens e, assim, são urgentes na formação docente com vistas a uma avaliação que sirva à educação inclusiva. Por isso, há necessidade e dever da rede em disponibilizar

[...] aos professores e especialistas de apoio formação apropriada para a prática de avaliação inclusiva. Devem existir políticas claras para a formação inicial e para o desenvolvimento contínuo dos professores que faculte a toda a equipa interveniente na avaliação os conhecimentos e competências relevantes para a avaliação inclusiva. Um elemento-chave desta política é o de que a formação deve pôr em evidência a avaliação como resolução de problemas e não a avaliação como identificação dos déficits dos estudantes que podem funcionar como uma barreira à inclusão. A formação deve evidenciar a avaliação para identificar e desenvolver áreas fortes e capacidades enquanto instrumento-chave para apoiar o processo de aprendizagem do aluno (EADSNE, 2007, p. 61).

Compreendemos pelos quadros desta Seção que os estudantes da Emef Marielle foram enquadrados na hipótese/suspeita de DI ou assim classificados em função de desempenho e comportamento escolar distinto do esperado pelas professoras, tendo se dado

no início de sua escolarização e, por vezes, até coincidindo com o ingresso no ensino fundamental, como apresentamos. Agrega-se a essas marcas pareceres clínicos quanto à classificação dos alunos na categoria DI (Quadro 6.8).

Quadro 6.8 – Encaminhamento de estudantes com DI para avaliação em SRM e parecer clínico - Emef Marielle Franco - 2017

Estudante	Parecer clínico e síntese diagnóstica	Assina o parecer
E1	Sem parecer clínico. Suspeita de DI (*)	∅
E2	Com parecer clínico: deficiência mental. Classificação Internacional de Doenças – CID-10 F79	Neuropediatra
E3	Sem parecer clínico. Suspeita de DI (*)	∅
E4	Com parecer clínico: DI leve. CID-10 F70	Neuropsicóloga
E6	Em avaliação clínica. Suspeita de DI (*)	∅
E7	Com parecer clínico: síndrome de Down. CID-10 ∅	Médico
E8	Com parecer clínico: déficit intelectual. CID-10 F701 e F81	Médica
E9	Com parecer clínico: DI leve. CID-10 F70	Neuropsicóloga
E10	Sem parecer clínico. Suspeita de DI (*)	∅
E11	Sem parecer clínico. Suspeita de DI (*)	∅
E12	Com parecer clínico: dificuldade escolar. CID-10 F79 e F81	Neuropediatra
E13	Com parecer clínico: déficit cognitivo. CID-10 F70	Neuropediatra
E14	Com parecer clínico: DI leve. CID-10 F70	Neuropsicóloga
E15	Com parecer clínico: retardo mental leve. CID-10 F70.1 e transtorno afetivo bipolar. CID-10 F31	Psiquiatra
E16	Com parecer clínico: deficiência mental. CID-10 F70	Neurologista
E17	Com parecer clínico: ∅ (Informação em lista EOL).	∅
E18	Em avaliação clínica. Suspeita de DI (*)	∅
E19	Com parecer clínico: DI. CID-10 F70 e alteração de comportamento de origem orgânica. CID-10 F0.6	Médica
E20	Com parecer clínico: deficiência mental. CID-10 F71	Neurologista infantil
E21	Com parecer clínico: desempenho intelectual abaixo do esperado para a idade o que sugere DI. CID-10 ∅	Assistente social, fonoaudióloga, psicóloga e Paai

Fonte: Informações extraídas dos prontuários das SRM, do EOL (\*) e organizadas pela pesquisadora.



No Quadro 6.8 apresentamos os dados (descrições, denominações ou sínteses) resultantes de avaliações clínicas, em sua maioria assinadas por profissionais da área médica e da psicologia. É evidente a importância dada à avaliação clínica quando, entre 20 estudantes com DI, a maioria contava com essa documentação e todos os demais estavam em processo de aquisição. Dos dados, destaca-se que todos os estudantes estavam classificados na categoria DI. Aqueles em processo de avaliação clínica (E6 e E18) e também aqueles sem parecer clínico (E1, E3, E10 e E11) eram apontados com suspeita de DI e assim categorizados na lista EOL e também pela professora de SRM. Todos os demais estudantes contavam com pareceres clínicos atestando a suspeita de ou a DI, o que pode ter sido a justificativa para os 20 estudantes participarem das atividades de SRM a despeito de suas características de aprendizagem. Essa apreensão pode ser observada também em entrevista com a P1 que, questionada sobre o processo de encaminhamento de alunos para avaliação em SRM, após explicitar os procedimentos que ocorrem na escola, completou:

Era muito difícil ter avaliação [clínica], porque antes tinham instituições conveniadas com a prefeitura e agora diminuiu. Mas agora nós conseguimos com a DRE e com a Paai daqui uma parceria com a Dra. [...] hospital [público da região de FB]. Então nos casos que a gente vê que precisa de uma avaliação, temos encaminhado para ela. Às vezes não é para ela. Às vezes é para a APAE [Associação de Amigos dos Excepcionais], que faz bastante avaliações e aí retorna para nós. Muitas vezes retorna que o aluno realmente tem a deficiência. E ele é matriculado aqui. Depois que a gente vê que tem a deficiência realmente a gente faz a matrícula [...]

Muitas vezes enquanto a documentação não chega, a gente vai atendendo o aluno [...]

Fica registrado como aluno da sala, e em quando a gente precisa justificar para a DRE a gente coloca que o aluno não tem laudo e está em avaliação (P1, 2017).

Conforme NT do MEC/Secadi/DPEE n°4/14: “[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) [...]” (BRASIL, 2014b) para matrícula de estudantes no AEE, seja esse atendimento prestado em SRM ou em Centros de AEE (BRASIL, 2009c, art. 9º). Assim, embora legalmente o parecer ou avaliação clínica não deva ser condicionante à efetivação da matrícula de estudantes com deficiência, TGD e AH/S em AEE, o parecer clínico não tem sido desprezado na RME/SP.

Essa situação corrobora o relato da CP1 e de uma das professoras de SRM, ao afirmarem que o laudo tem sido a condição para a manutenção de estudantes na SRM, cobrado em função da demanda de estudantes ser maior que a oferta de vagas para as SRM.

Questionada sobre a aparente dependência da escola em relação à avaliação clínica para matrícula de estudantes em SRM, a CP1 explicou:

Porque a sala de recursos não consegue autorização da DRE para atender os alunos que não tem laudo. Lá fica só com aquele período de investigação. Então enquanto o aluno está sendo investigado, ela pode atender. Mas ela se ficar atendendo por longo tempo um aluno que não tem laudo, eles dão uma barrada (CP1, 2017).

Essa situação corrobora estudos nacionais (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017) que identificaram, a despeito das recomendações do MEC, como a expressa na NT 04/14 (BRASIL, 2014b), que o processo de definição sobre o ingresso do aluno em AEE se sustenta, muitas vezes, em diagnósticos clínicos, havendo casos em que a decisão por matricular ou não estudantes em SRM depende de indicações e avaliações de profissionais da área da saúde, sobretudo da medicina e da psicologia, como se destaca entre os profissionais que assinaram os pareceres clínicos dos alunos da Emef Marielle Franco, entre os quais há prevalência de médicos especialistas em neurologia e psicólogas em neuropsicologia (Quadro 6.8).

Além da estratégia de equacionar a oferta de vagas e demandas por matrícula nas SRM, outro motivo que impulsiona a busca por avaliações clínicas que classifiquem estudantes na categoria DI é o fato de o acesso a outros serviços sociais estar condicionado à documentação que ateste a deficiência, como compreende uma professora de SRM:

Pra gente aqui, para o atendimento, o clínico, o CID, o diagnóstico médico não é importante porque quando a gente recebe um relatório do professor [de classe comum] e o professor sente essa necessidade e a gente avalia e também vê que a criança tem necessidade, eu acho que o laudo fica em segundo plano. A gente pede o laudo para os benefícios que a criança vai ter através desse laudo. É o transporte, são as bolsas [de programas sociais] que eles recebem. Mas para a nossa sala aqui, a gente não vê o laudo. A gente vê o relatório pedagógico mesmo (P2, 2017).

Sobre a mesma questão, CP1 argumentou:

Outra questão é o transporte, o TEG [transporte escolar municipal gratuito]. Se você tem um aluno com laudo ou que está em processo de laudo, você consegue um TEG. Se você não tem laudo, não tem TEG. E aí o que é que a gente tem? A gente tem esse aluno que ele precisa de um laudo pra ele ter o TEG, para ele ter esse auxílio que ele vai ter. Até o financeiro. Porque aí esse pai, ele tendo o auxílio financeiro ele entende que esse filho tem uma necessidade de ajuda. E esse filho termina ajudando essa família [...]. [Com auxílio] Monetário. No sentido do auxílio doença, que muitos terminam tendo depois que é diagnosticado. Dependendo da deficiência muitos têm. Então a família passa a aceitar porque agora ele vira um ajudador ao invés daquele zero à esquerda que dava trabalho pra ele [...].

Eu fiz um curso [...], a gente falando sobre inclusão. E ela ficava muito brava com a gente porque a gente falava dessa coisa do laudo. Ela falava:

– Gente, mas vocês têm que tratar o aluno. Por que o laudo? Com o laudo você está rotulando o aluno.

Na realidade deles da pobreza e dessa falta de atendimento, ter o laudo vira algo a favor desse aluno do que contra esse aluno. Então ele tem mais acesso a um Caps, ele tem mais acesso ao CRAS, ele tem acesso aos outros ramos da sociedade que ele não tem [...] (CP1, 2017).

Exemplo que reitera o vínculo do relatório clínico com o atestado da condição de deficiência, TGD e AH/S de estudantes da SME/SP para usufruírem de outros serviços fundamentais à garantia do direito à educação são as históricas determinações para acesso ao transporte escolar municipal gratuito (TEG), como relatado pela CP1. Ilustra essa situação a Portaria nº 52 da SME/SP (SÃO PAULO, 2015d), que: “Dispõe sobre o Programa de Transporte Escolar Municipal Gratuito – Vai e Volta para os educandos da Rede Municipal de Ensino”. Considerando a necessidade de informar e esclarecer as famílias sobre todas as questões e critérios de atendimento e inclusão de estudantes no programa, a Portaria resolve, em seu art. 2º, que: “São candidatos ao atendimento pelo Programa os alunos matriculados nas EMEIs, EMEFs e EMEFMs até 12 anos de idade” (SÃO PAULO, 2015d). Sobre o público-alvo da educação especial, de acordo com o art. 3º,

Os educandos/crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e aqueles com problemas crônicos de saúde, que dificultem ou impeçam a sua locomoção, **que possuam laudos médicos devidamente cadastrados no Sistema EOL, terão prioridade no atendimento**, ainda que, residam a menos de 2 (dois) quilômetros da Unidade Educacional e independente de sua idade.

§ 1º - **Os educandos/crianças referidos no caput, ainda que impedidos de locomoção em caráter temporário deverão apresentar, através de seus pais/responsáveis, relatório médico atualizado** descrevendo os motivos/justificativas médicas, identificados com o CID, o período de tratamento e o CRM do médico, para inclusão no Programa, devendo este ser anexado à solicitação de Transporte Escolar Municipal Gratuito – Vai e Volta e arquivado no prontuário do aluno.

§ 2º - **Não havendo, no decorrer do ano letivo, a reapresentação de relatórios médicos** que justifiquem a permanência desses educandos/crianças no Programa de Transporte Escolar Gratuito – Vai e Volta, **os mesmos serão desligados** ao final do prazo estabelecido nos relatórios médicos, caso residam até dois quilômetros da Unidade Escolar sem existência de barreira física no percurso.

§ 3º - Quando se tratar de educandos/crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação regularmente matriculados no Sistema EOL, o atendimento deverá abranger tanto o transporte para as Escolas Municipais de ensino regular ou de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS, quanto o atendimento/apoio educacional complementar realizado em turmas das SAAs [atuais SRM] nas Escolas

Municipais da Rede Municipal de Ensino e/ou em Instituições de Educação Especial conveniadas com a SME;

§ 4º - Para os educandos/crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação serão necessários a complementação das informações solicitadas, visando à definição do tipo de veículo e número de viagens/itinerários requeridos para o atendimento (SÃO PAULO, 2015d, grifos nossos).

Conforme os destaques, depreende-se que, embora, “laudo médico” não seja inicialmente colocado como obrigatório para que o público-alvo da educação especial tenha acesso ao TEG, o fato de ser demarcada a oferta prioritária a estudantes “que possuam laudos médicos devidamente cadastrados no Sistema EOL” indica a importância que essa documentação clínica acaba assumindo, sobretudo para estudantes que são atendidos em dois turnos, classe comum e SRM. Essa situação foi também relatada pela CP1:

[...] a gente tem o TEG, que agora esse TEG pode buscar essa criança não só pra aula, ele pode buscar para a SRM. Então fora do horário ainda vem na sala de SRM. A gente consegue que ele seja atendido pela PRP [Programa de Recuperação Paralela] dependendo. A recuperação paralela a gente consegue também. Alguns que são mais leves a gente consegue fazer com que o PRP atenda. Então é uma coisa assim [...]

Essa rede de proteção não existe pra ele quando ele não tem o laudo. É absurdo, mas você de certa forma rotula ele para ajudar ele. E ele tem um rótulo agora de laudado, mas esse rótulo não é rótulo porque dá pra ele condições. Ele tem agora uma carteirinha de pessoa com necessidades especiais e o acompanhante dele tem a carteirinha de acompanhante. Então esse pai não paga mais condução para ter que ir com ele ao médico. Porque o pai dizia: – Eu não tenho dinheiro para levá-lo ao médico (CP1, 2017)

Entre os alunos atendidos pelo transporte escolar gratuito, observamos que a maioria contava com parecer clínico sobre a DI (E7, E8, E9, E12, E14, E15, E16, E17, E19, E20, E21) e dois (E6 e E18) estavam em processo de avaliação clínica. Não se configura coincidência, portanto, entre os sete alunos que não utilizavam o transporte escolar gratuito e os quatro (E1, E3, E10 e E11) que estavam “sem parecer”. Quanto aos três que contavam com laudo clínico (E2, E4 e E13) e não utilizavam o transporte, isto foi opção das famílias ou responsáveis, de acordo com a P2, de modo que há alunos que não contam com TEG: “Uns porque moram perto e outros porque não têm laudo. Tem criança que tem laudo, mas a mãe não quis” (P2, 2017). Com isso, observa-se que o parecer clínico pode estar se tornado resolução para um problema que é social e econômico.

Em relação aos serviços de apoio previstos na PPEE/16 para o público-alvo da educação especial, no Quadro 6.9 apresentamos a relação de estudantes por tipo de acompanhamento – estagiárias e/ou AVE.

Quadro 6.9 – Relação de estudantes com DI por tipo de apoio - Emef Marielle Franco - 2017

Aluno acompanhado por estagiária e por AVE	Aluno(a)s com acompanhamento de estagiária	Aluno(a)s sem apoios
E7	E6, E15, E16, E17, E18, E21	E1, E2, E3, E4, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E19, E20

Fonte: Informações extraídas dos prontuários das SRM, do EOL e organizadas pela pesquisadora.

Sobre os serviços de apoio, é possível destacar que, dentre os estudantes, sete eram acompanhados por estagiárias, sendo dois (E6 e E7) alunos do 3º ano, dos quais um (E7) era acompanhado também por uma AVE, o único que contava com ambos os serviços de apoio. Quatro alunos cursavam, por sua vez, o 8º ano e um estava no 9º. Com isso, destaca-se a prevalência de estagiárias no acompanhamento de alunos nos anos finais do ensino fundamental, o que sugere que nesse momento escolar concentra-se maiores desafios da U.E em relação aos alunos com DI, coadunando com estudos que apontam o mesmo cenário e reiterando a importância de pesquisas que elucidem as especificidades da inclusão escolar no Fund-II a fim de garantir que o direito à educação seja consumado por ingresso, permanência e conclusão do ensino fundamental com aprendizagem.

No cenário da RME/SP os profissionais de apoio, conforme regulamentado na PPEE/16, “[...] deverão atuar para a promoção da autonomia e independência dos educandos e educandas [...] evitando a tutela, de forma a respeitar a dignidade inerente à autonomia individual e a individualidade do sujeito” (SÃO PAULO, 2016b, art. 83). Assim, cabe ao AVE a função de “[...] oferecer suporte intensivo aos educandos e educandas com deficiência e TGD que não tenham autonomia para as atividades de alimentação, higiene e locomoção” (SÃO PAULO, 2016a, art. 21, I). Já ao estagiário compete “[...] apoiar, no desenvolvimento do planejamento pedagógico e atividades pedagógicas, os professores das salas de aula que

tenham matriculados educandos e educandas considerados público-alvo da Educação Especial, mediante avaliação da necessidade do serviço [...]” (SÃO PAULO, 2016a, art. 21, II).

Vale destacar que os estagiários, embora acionado em função da demanda escolar de aluno público-alvo da educação especial, “são de apoio ao professor regente da classe” (SÃO PAULO, 2016b, art. 86) e não para atendimento exclusivo de um estudante.

Além dos serviços de apoio, os 20 estudantes com DI contavam com o serviço de AEE no contraturno da classe comum. Como já anunciamos, a Emef Marielle Franco contava com duas salas de recursos que funcionavam em um único espaço físico, em diferentes períodos (manhã e tarde). Cada SRM contava com uma professora e comportava quatro grupos de alunos. O AEE realizado na sala ocorria de segunda a sexta-feira, disposto em diferentes horários e grupos, conforme registrado no Diário de Classe de cada uma das professoras de AEE e organizado no Quadro 6.2.8.

Quadro 6.10 – Distribuição de estudantes com DI por professora de AEE e por grupo - Emef Marielle Franco - 2017

Profa.	Grupo	Total de estudantes	Identificação dos estudantes	Nº de dias de atividade por semana
P1	A	6	E6, E16, E17, E18, E20 e E21	3 dias (2ª, 4ª e 6ª feira)
	B	4	E2, E3, E4, E8	2 dias (2ª e 5ª feira)
	C	1	Um estudante (*) do Ciclo Interdisciplinar	2 dias (3ª e 5ª feira)
	D	3	E11, E13 e um estudante (*) do Ciclo de Alfabetização	2 dias (3ª e 4ª feira)
P2	E	4	E1, um aluno (*) e uma estudante (*) do Ciclo de Alfabetização e uma estudante do Ciclo Autoral	3 dias (2ª, 3ª e 5ª feira)
	F	5	E7, E9, E10, E15 e E19	3 dias (2ª, 3ª e 5ª feira)
	G	3	E12, E14 e um aluno (*) do Ciclo Interdisciplinar	2 dias (3ª e 4ª feira)
	H	2	Uma aluna (*) e um aluno (*) do Ciclo de Alfabetização	2 dias (3ª e 4ª feira)

Fonte: Informações extraídas dos Diários de Classe das professoras de SRM e organizadas pela pesquisadora.

Nota: (\*) Alunas e alunos de SRM com TGD ou Dmult. e, por isso, não focalizados/as na pesquisa.

A conformação dos grupos variou de um a seis alunos, havendo grupos compostos apenas por alunos com DI (Grupos A, B e F), somente alunos com TGD (Grupos C e E) e outros com diferentes categorias de público-alvo da educação especial. A conformação dos grupos foi explicitada pela P1 em entrevista, quando informou que a definição da carga horária de atendimento em cada uma das SRM e para cada grupo é em

[...] média de duas vezes por semana. Para fechar a carga horária de trabalho da professora, um grupo tem que ser atendido três vezes na semana. Esse é escolhido definido de acordo com desenvolvimento do aluno e da disponibilidade do TEG. Na verdade, é o TEG que mais direciona a definição e composição dos grupos e horários.

Finalizamos, assim, a caracterização do alunado com DI na Emef Marielle Franco, destacando que, na trajetória escolar desses alunos, variadas inversões se fizeram presentes. Além do laudo clínico como condição para a garantia do direito ao transporte escolar, há dependência da logística do transporte para definição de grupos de SRM que, como indica a professora, deveria ter como princípio orientações pedagógicas. Vemos, nesse sentido, trajetórias que foram sendo marcadas pela articulação entre serviços intersetoriais, como o TEG, o que é de extrema importância, tendo como prioridade, contudo, a organização desse transporte e não o principal, a escolarização dos sujeitos.

Outro lastro que marginaliza a escolarização dos alunos com DI foi o notório vínculo de relatórios clínicos com o acesso ou agilidade para inscrição em programas que são fundamentais para a garantia do direito à educação. No âmbito da prática escolar, que incide sobre as decisões pedagógicas para melhor atendimento a qualquer estudante, parece-nos que a dependência desses pareceres pode estar muito mais relacionada à ausência de uma robusta avaliação pedagógica que descreva as condições escolares, as barreiras e os potenciais de aprendizagem de estudantes como identificado em nosso panorama de pesquisas sobre o tema e reiterado pelos motivos que conduziram alunos à avaliação em SRM bem como os relatos de suas não aprendizagens como parte marcante desse percurso.

Do ponto de vista pedagógico, o que determinou a matrícula de alunos em SRM foi primordialmente o registro do não fazer, do não seguimento às normas e, por isso, classificados como “não escolarizáveis” (ANGELUCCI, 2009b) somente por vias da classe comum. Sobre esse aspecto, a literatura nacional tem apontado que é frequente a classificação de estudantes na categoria DI em função do baixo desempenho escolar (VELTRONE, 2011; VELTRONE; MENDES, 2009). Esses aspectos corroboram o estudo de

Veltrone (2011) que, ao investigar processos de avaliação para identificação da DI, reconhece a intrínseca relação entre o início da escolarização com o desempenho abaixo do esperado pela escola e a classificação desse estudante na categoria DI. Com esses estudos corroboram os dados desta tese, ao também observarmos que essa classificação ocorre no decurso do ensino fundamental, especialmente com alunos em meados do Ciclo de Alfabetização. Com isso não queremos negar a DI como condição humana que acarreta consequências na vida cotidiana e escolar dos sujeitos, mas ressaltar em qual momento ela passa a fazer parte da trajetória escolar dos sujeitos.

No que diz respeito aos alunos com pareceres clínicos que, em sua maioria, resumem-se à indicação da CID, que especifica a DI, os registros clínicos não trazem outras informações que possam contribuir com decisões de cunho pedagógico, reiterando, assim, que tal parecer tem servido mais ao controle da demanda de alunos a serem matriculados nas SRM e ao serviço de transporte escolar do que a questões pedagógicas.

Na próxima seção serão exploradas informações sobre a trajetória educacional de alunos com DI, iniciando pela educação infantil e seguindo pelo ensino fundamental.

### **6.3 Ingresso e permanência de estudantes com DI na educação básica**

Apresentadas as características dos estudantes com DI da Emef Marielle Franco, nessa seção nos dedicamos a apresentar e a analisar o percurso educacional desse alunado, buscando apreender as etapas e as modalidades de educação percorridas pelos estudantes e o período de ingresso e de permanência na educação infantil e no ensino fundamental, com atenção às aprovações e/ou reprovações no percurso. Não focalizamos conclusão da educação básica, uma vez que o lócus de pesquisa, como já anunciado, foi uma Emef, U.E. que não oferece atendimento para o ensino médio, última etapa da educação básica.

As análises aqui empreendidas estão organizadas em duas subseções. Em uma apresentamos informações do percurso dos estudantes na educação infantil, sempre que localizadas essas informações. Em seguida, são apresentados dados sobre a trajetória dos estudantes no ensino fundamental.



### 6.3.1 Início do percurso educacional: educação infantil

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996), por isso, olhamos para dados desse momento do percurso educacional a fim de apreender se e quais estudantes tiveram essa experiência educacional.

No Quadro 6.11 são apresentadas informações que revelam se os alunos frequentaram a educação infantil, quais etapas (creche e/ou pré-escola) e os anos de frequência.

Quadro 6.11 – Informações sobre o percurso das crianças com DI na educação infantil por etapa, creche e pré-escola - Emef Marielle - 2017

E	Creche			Pré-escola		
	Frequentou	Frequência e ano letivo	Acompanhado por AVE e/ou estagiário	Frequência e ano letivo	Ano	Acompanhado por AVE e/ou estagiário
E1	∅	∅	∅	Sim	2016	∅
E2	∅	∅	∅	∅	∅	∅
E3	∅	∅	∅	Sim	2016	∅
E4	Sim	∅	∅	Sim	∅	∅
E6	∅	∅	∅	∅	∅	∅
E7	∅	∅	∅	Sim	2014	AVE
E8	∅	∅	∅	∅	∅	∅
E9	∅	∅	∅	∅	∅	∅
E10	∅	∅	∅	Sim	∅	∅
E11	Sim	∅	∅	Sim	∅	∅
E12	∅	∅	∅	∅	∅	∅
E13	∅	∅	∅	Sim	∅	∅
E14	∅	∅	∅	∅	∅	∅
E15	Sim	∅	∅	∅	∅	∅
E16	Sim	∅	∅	∅	∅	∅
E17	Sim	2006 e 2007	∅	Sim	2008 e 2009	∅
E18	Sim	∅	∅	∅	∅	∅
E19	∅	∅	∅	Sim	2008 e 2009	∅
E20	∅	∅	∅	∅	∅	∅
E21	∅	∅	∅	∅	∅	∅

Fonte: Informações extraídas dos documentos escolares dos alunos e organizadas pela pesquisadora.

Para tanto, exploramos a documentação pedagógica sempre que existente no prontuário de cada estudante. Quando ausente, recorremos aos registros do “Histórico vital da criança” (Anexo E), no qual consta uma única questão sobre o percurso escolar – “Escolas anteriores” e a Ficha de registro da Saai (Anexo B), que tem o campo “Trajetória escolar do(a) aluno(a)” com espaço para registro do ano, nível ou modalidade de ensino e escola de origem.

Conforme o Quadro 6.11, três dos alunos focalizados na pesquisa iniciaram a sua trajetória educacional em creche e passaram também por pré-escola (E4, E11 e E17). Sobre oito estudantes (E2, E6, E8, E9, E12, E14, E20 e E21) não foi possível resgatar quaisquer informações relacionadas à educação infantil. Dos 20 alunos com DI, apenas sobre 30%, ou seja, seis alunos (E4, E11, E15, E16, E17 e E18), foram localizados registros de sua frequência em creche; porém, sem identificar para todos a instituição e nem mesmo outros registros, como data de matrícula e/ou período de permanência. Vale dizer que não localizamos nos prontuários dos estudantes instrumento que preveja o registro desses dados, nem mesmo no roteiro de entrevista utilizado para o primeiro contato das professoras de AEE com os familiares e/ou responsáveis pelos estudantes, o “Histórico Vital da Criança” (Anexo E), utilizado para se obter mais informações sobre o aluno.

Já para a Emei, sobre o percurso de nove estudantes (E1, E3, E4, E7, E10, E11, E13, E17 e E19), ou seja, 45%, foi possível identificar inclusive a instituição frequentada, sendo que todos esses alunos, por um ou dois anos, passaram por Emei municipais vinculadas à DRE/FB e somente sobre três (E4, E10 e E13) não se sabe informar o ano de ingresso e conclusão dessa etapa. Essas informações são mais completas do que se observou sobre a etapa creche, o que pode decorrer também das preocupações imprimidas sobre o histórico educacional desses sujeitos.

No caso da Emef Marielle Franco, as informações sobre os alunos em momentos anteriores ao ingresso em SRM constam na Ficha de Registro em Saai (Anexo B), com informações de trajetória a partir do ensino fundamental. Sobre a educação infantil, alguns dados foram localizados no “Histórico Vital da Criança”. Nesse roteiro, apenas uma das questões – “Dados escolares/escola anterior” – incide sobre a trajetória educacional/institucional, cujas respostas, em sua maioria, remetem somente à pré-escola, etapa que precede o ensino fundamental. A maior parte das perguntas são referentes ao histórico e às condições de saúde (parto, amamentação, traumas, acidentes, doença,

medicação), características emocionais (calma, agitada, agressiva, apática, etc.) e de autocuidado (uso do banheiro e banho).

Os registros localizados explicitam, portanto, que a creche é uma etapa educacional que não está evidente nos registros escolares dos alunos com DI, de modo que não se pode ter certeza se ela foi ou não frequentada pelos alunos focalizados na pesquisa. Contudo, uma hipótese é que a falta de informações sobre o atendimento em creche do alunado com DI decorre do não arquivamento de documentação pedagógica. Outra leitura plausível é a opção de famílias ou responsáveis por não matricular as crianças em creches, uma vez que essa etapa não compõe a educação obrigatória. Entretanto, focalizando a histórica demanda por vagas na etapa creche na RME/SP, a ausência desses alunos em creche, quando em idade correspondente, pode ser reflexo do não atendimento à fila de crianças em espera por uma vaga, apesar dos esforços acentuados pelos conveniamentos com creches/instituições conveniadas (privadas ou da rede indireta) que, como já pontuamos, no ano de 2017 chegou a ser responsável pelo atendimento de 68,5% das matrículas na RME/SP e 80,4% na DRE/FB, contra respectivamente 31,5% e 19,6% em 2010.

De modo geral, está em sobressalto a falta de visibilidade da educação infantil na trajetória educacional de crianças com DI da Emef Marielle Franco, o que corrobora os apontamentos dos estudos localizados e mencionados no Capítulo 2 desta tese (TONINI, 2001; ANTUNES, 2012). São produções que mencionaram essa etapa da educação básica no bojo do percurso educacional de sujeitos com DI focalizados em suas pesquisas.

A ausência de informações sobre a educação infantil pode ser decorrência do não encaminhamento de registros pedagógicos às Emef, a despeito da Orientação Normativa SME/SP nº 01 (SÃO PAULO, 2013c), sob o título “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares”, que reitera a obrigatoriedade da produção de documentação pedagógica nessa etapa da educação e o seu encaminhamento às escolas de ensino fundamental, conforme preconizado na legislação nacional por meio da Resolução CNE/CEB nº 05 (BRASIL, 2009d), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNei/09), e da LDB/96, alterada pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013).

Como já observado, considerando o ano de publicação dessas legislações nacionais assumidas pelo município paulistano, poderíamos ter localizado documentação pedagógica ao menos de E1, E3 e E7, que frequentaram a pré-escola entre 2014 e 2016. Entretanto, apenas o estudante E7 contava com documentação educacional anexa ao seu prontuário da

escola e com cópia no prontuário da SRM em atendimento à Orientação Normativa SME nº 01, de 02 de dezembro de 2013. Vale dizer que E7 frequentou Emei paulistana em 2014, ou seja, após a publicação dessa orientação normativa. Outros dois alunos (E1 e E3) também frequentaram a pré-escola em anos posteriores a essa legislação, em 2016.

Sobre esses marcos legais destacamos o art. 31 da LDB/96, que estabelece:

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; [...] **V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

As DCNei/09 ratificam os dispositivos da LDB/96 e orientam que a avaliação deve ser compreendida como parte do trabalho pedagógico, sem o objetivo de promoção ou classificação. Assim, torna-se uma recomendação o registro de experiências educacionais pelas crianças por meio de múltiplos instrumentos. O art. 10 da mesma Resolução assim determina:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) [...]; **III – a continuidade dos processos das aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental)**; IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil. [...]; V – a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009d, grifo nosso).

E continua no seu art. 11:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009d).

Na mesma esteira, o Parecer CNE/CEB 20 (BRASIL, 2009d), que acompanha a Resolução CNE/CEB 5 (BRASIL, 2009d), assim dispõe quanto à questão do registro, reafirmando os demais textos legais supramencionados:

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças ou [...] e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc. feita ao longo do período... [...]) **A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória na Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental [...]** (BRASIL, 2009d, grifo nosso).

Finalizando o Parecer CNE/CEB nº 20 (BRASIL, 2009d), ao tratar sobre o acompanhamento da continuidade do processo de educação, o relator ainda expressa:

As Instituições de Educação Infantil devem assim: [...] c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem; **d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior da mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação** (BRASIL, 2009d, grifos nossos).

É com base nessas fontes legais que a RME/SP, por meio da Orientação Normativa nº 01 (SÃO PAULO, 2013d) “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares”, estabelece:

Os registros da documentação pedagógica, das crianças do Infantil II, após sua expedição, ficarão disponíveis em formato digital possibilitando o acesso das Unidades de Ensino Fundamental e das famílias das crianças às informações com relação ao acompanhamento das crianças. Indica o que deve conter o relatório descritivo: Para que isso se efetive, o relatório descritivo deverá conter, no mínimo: a) o percurso realizado pelo grupo decorrentes dos registros semestrais; b) o percurso realizado pela criança individualmente nesse processo; c) anotações contendo falas ou outras formas de expressão da criança que reflitam sua auto análise; d) parecer do(a) educador(a) fundamentado nas observações registradas no decorrer do processo; e) parecer da família quanto as suas expectativas e os processos vividos; f) observações sobre a frequência da criança na Unidade, como indicador de sua interferência no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; g) outras informações julgadas pertinentes (SÃO PAULO, 2013d)

Apesar do destaque dado à documentação pedagógica como elemento importante para o ingresso do aluno no ensino fundamental porque deveria comportar registros a serem utilizados no planejamento de ensino, entre os nove alunos (E1, E3, E4, E7, E10, E11, E13, E17

e E19) que contam com a pré-escola em seu percurso educacional, localizamos documentação pedagógica de um apenas, E7. Destaca-se, com isso, a inviabilidade de análises sobre o direito a aprendizagens nessa etapa educacional, ainda que não seja esse um compromisso assumido em nossa pesquisa.

Focalizando o nosso objetivo ao discutir trajetória, cabe ressaltar, por fim, que o percurso na educação infantil é marcado por poucas informações sobre a frequência em unidades educacionais específicas ao atendimento em creche, de modo que é possível afirmar a matrícula de seis estudante quando em idade dessa etapa, sem ser possível, contudo, asseverar que os demais não passaram por essa fase educacional. Já a pré-escola se fez presente na trajetória de nove alunos, mostrando maior ocorrência na trajetória desse grupo. Embora não tenhamos informações sobre o ano de ingresso desses alunos na pré-escola, olhando a partir do movimento de políticas educacionais é possível inferir que esse ingresso tenha sido impulsionado pela Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b<sup>95</sup>), que modificou a definição da educação obrigatória no Brasil dos 4 aos 17 anos, mudança incorporada no PME-SP/15 que, seguindo o prazo dado pela União para que os municípios se adequassem à lei, em sua Meta 5 estabelece:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e assegurar, durante a vigência do Plano, atendimento para 75% das crianças de zero a 3 anos e 11 meses ou 100% da demanda registrada, o que for maior (SÃO PAULO, 2015b).

Observam-se, desse modo, com teto superior ao nacional para a cobertura das vagas em creche, possíveis implicações de legislação nacional e municipal na trajetória educacional dos alunos paulistanos, em especial dos que focalizamos na pesquisa. Não localizamos, no entanto, informações sobre o logro da meta. Ainda assim, da educação infantil podemos inferir que o direito ao ingresso e permanência foi logrado por parte dos sujeitos que foram foco de nossas análises.

---

<sup>95</sup> “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” (BRASIL, 2009).

Seguindo as etapas da educação básica, na próxima seção nos dedicamos a compreender aspectos da trajetória escolar dessas mesmas crianças a partir do ingresso no ensino fundamental.

### 6.3.2 O percurso dos estudantes com DI no ensino fundamental

Para compreender a trajetória escolar dos estudantes com DI na etapa do ensino fundamental, valemo-nos das informações contidas no SGP, sistema instituído em 2014 e de uso obrigatório pelas U.E. até o momento (SÃO PAULO, 2014a). Para isso, em trabalho de campo na Emef Marielle Franco, após autorização e abertura do sistema por integrantes da equipe gestora, foi possível compilar de cada estudante informações sobre sua trajetória escolar e sobre suas evidências das aprendizagens registradas de modo descritivo e de modo sintético por meio de conceitos e notas. Todas essas informações ficam organizadas em boletins escolares que podem ser acessados e impressos por profissionais da escola, estudantes e seus familiares que, utilizando uma senha pessoal, têm acesso ao sistema. Os boletins devem ser atualizados bimestralmente. Para o ano de 2017, a Portaria SME nº 7.775 (SÃO PAULO, 2016), que dispôs sobre as diretrizes para a elaboração do calendário de atividades nas unidades de educação infantil, de ensino médio e/ou de ensino fundamental, de EJA e das Emeps da RME/SP, para fins de registro no SGP, foram considerados os seguintes espaços de tempo para cada um dos quatro bimestres (Bim.): 1º Bim: de 06/02 a 28/04/17; 2º Bim: de 02/05 a 07/07/17; 3º Bim: de 24/07 a 29/09/17; 4º Bim: de 02/10 a 22/12/17.

Foi possível acessar o percurso escolar dos estudantes com DI durante o ensino fundamental em razão das informações arquivadas nos boletins eletrônicos. Sobre as informações que são inseridas no boletim, vale explicitar o que e como pode ocupar cada seção do boletim:

- I. Desenvolvimento e aprendizagem: espaço para registro descritivo sobre evidências das aprendizagens e de desenvolvimento do aluno.
- II. Recomendações ao aluno: para seu preenchimento, assinala-se uma ou mais opções de frases disponíveis no SGP. Não há espaço para informação elaborada pela professora.
- III. Recomendações aos pais/responsáveis: também se assinala uma ou mais opções de frases prontas disponíveis no sistema. Não há espaço para informação elaborada pela professora do aluno. De acordo com as coordenadoras da Emef Marielle Franco, tanto estas quanto

as recomendações ao aluno são discutidas em Conselho de classe e, posteriormente, preenchidas por elas (coordenadoras pedagógicas).

- IV. **Notas e faltas:** Embora apareça o termo notas, aqui, no caso do Ciclo I, são registrados os conceitos (S, P, NS) referentes a cada componente curricular. Até o 5º, as faltas administradas pela professora de referência da classe e de inglês são registradas juntas. Os conceitos e faltas são registrados bimestralmente. Consta também a síntese final (do conceito), o total de ausências e de compensações e o percentual de frequência final.
- V. **Parecer conclusivo:** Apresentado apenas para o 4º bimestre, quando se decide por “continuidade dos estudos” – para os anos que não é permitida a retenção por desempenho, “promoção”, “aprovação por conselho de classe” ou “reprovação” – para os anos em que a reprovação por desempenho é permitida.
- VI. **Enriquecimento curricular:** Nesse item são computadas faltas por bimestre, além do total de ausências, total de compensações e parecer final (frequente ou não frequente) para as seguintes atividades complementares oferecidas pela U.E. No caso da Emef Marielle Franco, em 2017 havia informática educativa e sala de leitura como atividades complementares.
- VII. **Projetos/atividades complementares – Recuperação paralela (PRP):** Item que consta apenas nos boletins de alunos matriculados em PRP oferecido pela U.E. Há registro de faltas por bimestre, total de ausências e parecer final. Na Emef Marielle Franco em 2017 havia somente recuperação paralela para a área de Português – PRP.
- VIII. **Atendimento educacional especializado:** Assim como para PRP, o espaço é reservado ao registro de faltas por bimestre, total de ausências e parecer final.

Nos boletins de 4º e 5º anos constam todos os itens presentes nos boletins de 1º, 2º e 3º anos, com a diferença de que o registro é feito por notas (de 0 a 10) e não por conceitos. Além disso, no boletim de 4º e 5º anos, ao lado do perfil do estudante, há espaço reservado a sua manifestação sob o título: “ALUNO - Compromisso de estudo” – com dois itens a serem respondidos pelos estudantes: “O que tenho feito? O que pretendo fazer?” Em nenhum dos boletins acessados localizamos o preenchimento desses itens.

Nos boletins de 6º, 7º, 8º e 9º anos estão presentes todos os itens que constam para o 4º e 5º anos, com a diferença de notas e faltas computadas por componente curricular e individualmente.

A seguir, na Ilustração 6.13, apresentamos a cópia de um boletim escolar com registros sobre a trajetória de um ano letivo – 3º ano do ensino fundamental em 2017 – de um dos alunos focalizados na pesquisa.



Ilustração 6.13 – Modelo de boletim escolar de 3º ano do ensino fundamental

23/01/2018 SME-SP - SGP

**PREFEITURA DE SÃO PAULO**  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO FREGUESIA/BRASILANDIA  
EMEF

Nome do aluno: \_\_\_\_\_  
Código EOL: \_\_\_\_\_ Ciclo de Alfabetização \_\_\_\_\_ Ano/Turma: EF-3

**PERFIL DO ALUNO** - Dados do Conselho de Classe

**Desenvolvimento e aprendizagem**

O aluno apresenta aprendizado e desenvolvimento satisfatório, pois participa na sala RCM, por ter laudo e também na recuperação paralela. Ele realiza leitura de algumas palavras, reconhece números e participa oralmente, demonstrando o avanço no aprendizado, pois pouco registra nas atividades propostas.

**Recomendações ao Aluno**

Frequente bibliotecas e sites confiáveis para pesquisa. Leia, releia, converse com seus colegas e outros adultos sobre temas estudados, buscando ampliar seu entendimento sobre eles.

**RECOMENDAÇÕES AOS PAIS/RESPONSÁVEIS**

Incentive o aluno a ler diversos tipos de gêneros, para enriquecer o seu vocabulário.

**NOTAS E FALTAS**

Componente curricular	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Síntese Final	Total de Ausências	Total de Compensações	Frequência Final(%)
	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas				
Língua portuguesa	NS		NS		NS		S		S			91
Matemática	NS		NS		NS		S		S			
Ciências	S	4	S	3	S	9	S	2	S	18	0	
Geografia	S		S		S		S		S			
História	S		S		S		S		S			
Língua inglesa	S		S		P		S		S			
Arte	NS	0	S	1	S	1	S	1	-	3	0	
Educação física	P	2	P	5	S	3	S	2	S	12	0	
<b>Parecer conclusivo: Promovido</b>												
Enriquecimento curricular	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total de Ausências	Total de Compensações	Parecer Final	
	Faltas		Faltas		Faltas		Faltas					
Informática educativa	0		0		2		0		2	0	F (Frequente)	
Sala de leitura	0		0		0		0		0	0	F (Frequente)	
Projetos/Atividades complementares	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total de Ausências	Parecer Final		
	Faltas		Faltas		Faltas		Faltas					
RECUPERAÇÃO PARALELA PORTUGUES	0		0		2		0		2		F (Frequente)	
Atendimento educacional especializado	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total de Ausências	Parecer Final		
	Faltas		Faltas		Faltas		Faltas					
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	-		-		-		-		-			

O boletim do aluno pode ser acessado pela internet através do endereço: <http://boletimonline.sme.prefeitura.sp.gov.br>.

Apresentada a estrutura básica dos boletins, vamos aos dados. Analisamos os registros produzidos a partir de 2014, ano de implantação do SGP. Ressalte-se a valiosa colaboração da escola, que nos permitiu acesso irrestrito aos arquivos desse sistema. Para os anos anteriores, deixamos de acessar marcas na trajetória de E9 e de E13 a E21, pois, embora já matriculados na Emef Marielle Franco, ainda não estava em cena a utilização do SGP.

Ainda que não faça parte do escopo da pesquisa uma análise do SGP como ferramenta do processo de avaliação, cabe destacar a sua importância para o arquivamento dos registros da trajetória escolar dos estudantes da RME/SP. Sem eles o acesso a esses dados certamente ficaria restrito à organização instituída pela escola e/por professoras, pois estudos que buscaram apreender aspectos da escolarização de estudantes com DI têm demonstrado a fragilidade de registros sobre o percurso escolar desses estudantes (PRIETO; SOUSA, 2006; FANTACINI; DIAS, 2015) bem como a ausência desses documentos (BRAUN, 2012; AGUIAR, 2015), o que compromete a análise dos efeitos da política de educação inclusiva para o público por ela beneficiado.

Nos próximos dois quadros apresentamos o percurso de cada estudante no ensino fundamental, relacionando idade, ano letivo, ano escolar, turma<sup>96</sup>, parecer conclusivo e reprovações (quando ocorridas). No Quadro 6.12 concentramos as informações de aluno(a)s de que tivemos acesso a registros desde o seu primeiro ano de escolarização (E1 a E13). No Quadro 6.13 foram organizados os dados do(a)s demais estudantes (E14 a E21).

Sobre o percurso dos alunos de que tivemos acesso a registros desde o seu primeiro ano de escolarização – E1 a E13, embora E3 e E9 contassem com uma retenção – foi possível apreender a ausência de distorção idade/série, pois, de acordo com o Inep (2004), essa distorção ocorre quando um(a) estudante cursa uma série/ano com dois ou mais anos de idade superior à recomendada, ou seja, quando tal estudante está com mais de dois anos de atraso escolar. Sobre a distorção idade/série, a literatura aponta ser comum na trajetória de estudantes com DI. Foi o que identificaram Tonini (2001), Terra (2004), Azevedo (2010), Antunes (2012), Braun (2012), Sousa (2013), Mendonça (2014) e Vitorino (2016), embora sem a motivação disto, ou seja, se por reprovação, abandono, evasão ou ingresso tardio no ensino fundamental.

---

<sup>96</sup> A nomenclatura real das turmas foi modificada por letras fictícias (correspondentes às verídicas) a fim de preservar a identidade das professoras entre elas e demais profissionais da escola.

Quadro 6.12 – Informações sobre trajetória escolar dos estudantes com DI, no ensino fundamental - Emef Marielle - 2014-2017

E	Idade em 31/01/2017	Ano	Ano escolar e turma/letra	Parecer conclusivo	Nº e ano de reprovação
E1	6 anos	2017	1º U	Continuidade de estudo	0
E2	8 anos	2015	1º Ø (1)	Ø (1)	0
		2016	2º Y	Continuidade de estudo	
		2017	3º T	Promovida	
E3	9 anos	2014	1º T	Continuidade de estudo	1 3º ano
		2015	2º T	Continuidade de estudo	
		2016	3º U	Promovida pelo Conselho de classe	
		2017	3º T	Promovida pelo Conselho de classe	
E4	8 anos	2015	1º U	Continuidade de estudo	0
		2016	2º T	Continuidade de estudo	
		2017	3º Z	Promovido	
E6	8 anos	2015	1º T	Continuidade de estudo	0
		2016	2º T	Continuidade de estudo	
		2017	3º U	Promovido	
E7	8 anos	2015	1º Z	Continuidade de estudo	0
		2016	2º U	Continuidade de estudo	
		2017	3º Y	Promovido	
E8	9 anos	2014	1º Ø (2)	Continuidade de estudo	0
		2015	2º Ø (2)	Continuidade de estudo	
		2016	3º U	Promovido pelo Conselho de classe	
		2017	4º Z	Continuidade de estudo	
E9	10 anos	2013	1º Ø (3)	Ø (3)	1 3º ano
		2014	2º Y	Continuidade de estudo	
		2015	3º Z	Retida	
		2016	3º T	Promovida	
		2017	4º U	Continuidade de estudo	
E10	8 anos	2014	1º T	Continuidade de estudo	0
		2015	2º T	Continuidade de estudo	
		2016	3º Z	Promovida	
		2017	4º U	Continuidade de estudo	
E11	8 anos	2014	1º Z	Continuidade de estudo	0
		2015	2º T	Continuidade de estudo	
		2016	3º U	Promovido pelo Conselho de classe	
		2017	4º U	Continuidade de estudo	
E12	10 anos	2013	1º Ø (1)	Ø (1)	0
		2014	2º Ø (1)		
		2015	3º Ø (1)		
		2016	4º W	Continuidade de estudo	
		2017	5º Z	Continuidade de estudo	
E13	10 anos	2013	1º Z	Ø (3)	0
		2014	2º Z	Continuidade de estudo	
		2015	3º Z	Promovido	
		2016	4º Z	Continuidade de estudo	
		2017	5º W	Continuidade de estudo	

Fonte: Dados extraídos do SGP e organizados pela pesquisadora.

Nota: (1) Frequentou rede estadual de ensino. (2) Frequentou outra Emef. (3) SGP foi implantado em 2014.

Observamos também que esse(a)s estudantes ingressaram no 1º ano do ensino fundamental na idade recomendada<sup>97</sup>, ou seja, aos 6 anos de idade, conforme a legislação municipal (SÃO PAULO, 2013c), que acompanha a nacional (BRASIL, 1996). Esse dado indica também a inexistência de represamento desse alunado na educação infantil. Destaca-se esse dado porque, embora a nossa legislação educacional (BRASIL, 1996) não conceba essa barragem, o estudo de Tonini (2001) aponta a permanência de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil após a idade recomendada, fato que resulta em ingresso tardio no ensino fundamental.

Outra característica comum na trajetória desse grupo é que a maioria cursou o ensino fundamental na RME/SP desde o 1º ano de escolarização. Apenas dois estudantes iniciaram seu percurso em escolas da rede estadual de ensino (E2 cursou o 1º ano e E12 cursou do 1º ao 3º ano em distintas escolas localizadas no Distrito de Brasilândia), enquanto E8 frequentou o 1º e 2º em outra Emef, vinculada a outra DRE que não a de FB. Nenhum estudante passou por escolas comuns privadas, algo já observado na etapa da educação infantil e que pode reiterar a condição socioeconômica que os vincula a classes populares. Ademais, esse dado indica a importância da RME/SP no atendimento ao público do ensino fundamental, pois aqueles que não iniciaram a sua trajetória nessa rede foram transferidos para ela depois. Isso reverbera nos dados do atendimento do alunado público-alvo da educação especial no município de São Paulo, pois, como vimos no Capítulo 5, a RME/SP tem sob sua responsabilidade o montante mais expressivo de matrículas desse alunado em classe comum se comparada com as demais esferas administrativas, ainda que não seja a maior rede de ensino no atendimento ao ensino fundamental, ficando atrás, atualmente, da rede estadual e das escolas privadas.

---

<sup>97</sup> No Inep (2004, p. 17), incorporando as alterações da LDB/96 referentes ao ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2009b), é possível compreender o cálculo necessário para medição da distorção: "Em um sistema educacional seriado, existe uma adequação teórica entre a série [o ano] e a idade do aluno. No caso brasileiro, considera-se a idade de [6] anos como a idade adequada para ingresso no ensino fundamental, cuja duração, normalmente, é de [9] anos. Seguindo este raciocínio é possível identificar a idade adequada para cada série [ano]. Este indicador permite avaliar o percentual de alunos, em cada série [ano], com idade superior à idade recomendada. Como o Censo Escolar obtém a informação sobre idade por meio do ano de nascimento, adotamos o seguinte critério para identificar os alunos com distorção idade-série [idade-ano]: considerando o Censo Escolar do ano t e a série k do ensino fundamental, cuja a idade adequada é de i anos, então o indicador será expresso pelo quociente entre o número de alunos que, no ano t, completam i + 2 anos ou mais (nascimento antes de t - [i + 1]), e a matrícula total na série k. A justificativa deste critério é que os alunos que nasceram em t - [i + 1], completam i + 1 anos no ano t e, portanto, em algum momento deste ano (de 1º de janeiro a 31 de dezembro) ainda permanecem com i anos e, por isso, o critério aqui adotado, considera estes alunos como tendo idade adequada para esta série [este ano]. Os que nasceram depois de t - [i + 1] completam, no ano t, i anos ou menos".

Já mencionamos que, para o grupo de E14 a E21, todos cursavam, em 2017, anos referentes ao Ciclo Interdisciplinar ou ao Ciclo Autoral, não sendo possível focalizar seus percursos nos anos iniciais de escolarização. Conforme os dados dispostos no Quadro 6.13, foi possível apreender aspectos da escolarização de E16, E17, E18 e E19 a partir do 5º ano, de E15, E20 e E21 do 6º em diante, e de E14 no 7º ano, quando ingressou na Emef Marielle Franco. Entre estes, destaca-se que, como o(a)s aluno(a)s do Ciclo de Alfabetização (Quadro 6.12), a maioria cursou o segundo e/ou terceiro Ciclos completos na Emef Marielle Franco. Somente E14 e E20 foram matriculados na Emef no decurso do Ciclo Interdisciplinar.

Com os dados do Quadro 6.13 é possível apreender ainda outras dimensões do percurso escolar. Considerando a idade de cada estudante em janeiro de 2017 e o ano escolar frequentado nesse mesmo ano, pode-se afirmar que entre este(a)s também não havia distorção idade/série. Isso sinaliza também que atendimentos substitutivos à classe comum – classes especiais ou instituições especializadas – não fez parte do percurso escolar de nenhum(a) aluno(a), reiterando os estudos de Antunes (2012). Consideradas as devidas proporções, por se tratar de uma escola, esse dado sugere a manutenção do alunado com DI nas classes comuns, em consonância com os indicadores educacionais. Contudo, não podemos apreender se e quantos desses estudantes foram encaminhados para atendimento substitutivo, cuja matrícula não se consumou.

Como já mencionamos, seguindo a proposta curricular paulistana (SÃO PAULO, 2013b), desde 2014, ao término do 3º, 6º, 7º, 8º e 9º anos, havia três possibilidades de parecer conclusivo:

- 1) Promoção: permite a(o) estudante matrícula no ano seguinte em razão das aprendizagens e frequência escolar esperadas para tal decisão;
- 2) Promoção por decisão do Conselho de classe: quando aprendizagens e frequência escolar são consideradas incompatíveis à promoção, mas por decisão desse colegiado o(a) estudante é aprovado(a);
- 3) Retenção: exige que a(o) estudante curse novamente o ano escolar por não apresentar aprendizagens e frequência escolar esperadas pela escola.

Observando os dados dos Quadros 6.12 e 6.13, com exceção do(a)s estudantes que ainda não haviam ingressado na Emef Marielle Franco (E2 e E12), evidencia-se entre os demais que a retenção por falta não ocorreu no percurso de nenhum(a) aluno(a), uma vez que, ao cursarem anos escolares que permitiam reprovação por frequência menor a 75%, ou seja, os

dois primeiros anos do Ciclo de Alfabetização e do Ciclo Interdisciplinar, assim como todos os anos do Ciclo Autoral, para todo(a)s estudantes observa-se “continuidade de estudo” como parecer conclusivo. Isso significa que não excederam o limite de faltas e/ou compensaram as faltas excedentes. Por isso, não há estudantes com retenção nesses períodos, o que poderia ocorrer caso não atingissem a frequência mínima exigida de 75% no ano, como determina a legislação nacional (BRASIL, 1996) e segue a legislação municipal (SÃO PAULO, 2013c), a qual prevê compensações de ausências quando não atingido esse percentual (SÃO PAULO, 2013c).

Quadro 6.13 – Informações sobre trajetória escolar dos estudantes com DI, no ensino fundamental - Emef Marielle - 2014-2017

E	Idade em 31/01/2017	Ano	Ano escolar e turma	Parecer conclusivo	Nº e ano de reprovação
E14	12 anos	2017	7º T	Promovido pelo Conselho de classe	Não
E15	13 anos	2015	6º Y	Promovido	Não
		2016	7º T	Promovido	
		2017	8º T	Promovido	
E16	13 anos	2014	5º U	Continuidade de estudo	Não
		2015	6º U	Promovido	
		2016	7º U	Promovido pelo Conselho de classe	
		2017	8º Z	Promovido	
E17	13 anos	2014	5º Y	Continuidade de estudo	Não
		2015	6º Y	Promovido	
		2016	7º U	Promovido pelo Conselho de classe	
		2017	8º Z	Promovido	
E18	13 anos	2014	5º Y	Continuidade de estudo	Não
		2015	6º Y	Promovido pelo Conselho de classe	
		2016	7º U	Promovido	
		2017	8º U	Promovido	
E19	13 anos	2014	5º Z	Continuidade de estudo	Não
		2015	6º Z	Promovido	
		2016	7º Y	Promovido	
		2017	8º U	Promovido	
E20	13 anos	2015	6º Ø (1)	Ø (1)	Não
		2016	6º W	Promovido pelo conselho de classe	
		2017	8º Y (2)	Promovido	
E21	15 anos	2014	6º T	Promovido	Não
		2015	7º Z	Promovido	
		2016	8º T	Promovido	
		2017	9º U	Promovido	

Fonte: Dados extraídos do SGP e organizados pela pesquisadora.

Notas: (1) Frequentou rede estadual de ensino.

(2) Aluno reclassificado do 6º para o 8º ano, ou seja, não frequentou o 7º ano.

Observa-se que, nos anos em que a retenção é prevista, preponderou a promoção escolar na trajetória do(a) estudantes. Entre os dez que cursaram o 3º ano na Emef Marielle Franco (Quadro 6.12), sete (E2, E4, E6, E7, E9, E10 e E13) foram aprovados em função de indicadores de avaliações das aprendizagens, cujas sínteses avaliativas foram expressas em conceitos e três (E3, E8 e E11) contaram com aprovação pelo Conselho de classe, todas no ano de 2016, o que pode ser indicativo da conformação do Colegiado no ano letivo desse resultado. Contudo, não foi uma decisão unânime (por maioria dos conselheiros) para todos os estudantes com DI, já que E9 e E10 foram promovidas. Com isso, queremos destacar que a promoção por Conselho de classe não se evidencia como única forma de promoção escolar de estudantes com DI na Emef. Isso se reafirma ao observarmos o percurso do(a)s estudantes nos dois últimos Ciclos (Quadro 6.13), entre o(a)s quais a promoção por Conselho de classe em algum momento ocorreu para cinco estudantes (E14, E16, E17, E18 e E20) do total de oito aluno(a)s. Sendo assim, três (E15, E19, E21) foram promovido(a)s em todos os anos escolares em que a retenção poderia ocorrer.

Esses dados anunciam que a aprovação via Conselho de classe teve maior ocorrência nos Ciclos finais em relação ao Ciclo de Alfabetização. Em contrapartida, nenhum(a) aluno(a) no Ciclo Interdisciplinar e no Ciclo Autoral contou com reprovação em seu histórico (Quadro 6.13). Já no Ciclo de Alfabetização (Quadro 6.12) há duas alunas com reprovação na trajetória escolar (E3 e E9). Apesar de, ao final do ano de 2016, E3 contar com parecer conclusivo indicando promoção pelo Conselho de classe para o 4º ano, ou seja, para o Ciclo Interdisciplinar, em 2017 a aluna cursou novamente o 3º ano. Não identificamos, porém, os motivos dessa incongruência, sendo possíveis desde o equívoco no preenchimento dessa informação no SGP ou a posterior decisão por retenção sem que tenha sido registrada no sistema. Na segunda vez em que cursou o 3º ano, E3 foi promovida pelo Conselho de classe, o que sugere que suas evidências das aprendizagens não indicavam o esperado pela escola.

Também pelo Quadro 6.12 observa-se que outra aluna, retida em 2015, a E9, ao cursar novamente o último ano do Ciclo de Alfabetização, em 2016, foi promovida, o que indica que seus registros evidenciaram aprendizagens, ou seja, sugeriram acesso ao currículo escolar. Esses aspectos serão abordados na próxima seção desta tese. Vale lembrar que, apesar de as alunas contarem com retenção em um ano escolar, isso não configura distorção idade/série.

Podemos, assim, considerar que a não retenção é marca predominante imprimida pela Emef Marielle Franco na trajetória escolar do alunado com DI, haja visto que, entre os 20

estudantes que focalizamos, apenas duas alunas foram retidas uma vez em seus percursos escolares. É provável que sejam marcas importantes dessas decisões registros que evidenciam aprendizagens, o que indicaria que a maior parte do alunado com DI tem acessado o currículo escolar. É o que trataremos na próxima seção. Por ora, pontuamos que, na Emef Marielle Franco, a DI parece não ser fator determinante para o parecer conclusivo, de modo que nem as aprovações, conferidas ou não via Conselho de classe, nem as retenções observadas sugerem relação direta com a classificação do(a)s aluno(a)s na categoria DI. As decisões por retenção ou por aprovação via Conselho de classe não demonstram estarem diretamente relacionadas com a trajetória do(a)s estudantes com DI na Emef Marielle Franco, uma vez que nem todos tiveram as mesmas marcas ao longo de sua escolarização. É importante destacar, porém, que nossa defesa não prima pela reprovação escolar. Buscamos apenas apreender tendências na trajetória escolar dos alunos com DI e possíveis relações que estas estabelecem com a classificação desse(a)s como público-alvo da educação especial.

Outra marca que merece destaque quanto à trajetória desse(a)s aluno(a)s é que, uma vez matriculados na SRM, estes(as) permaneceram na sala ao longo de toda a escolarização na Emef Marielle. Esse dado se confirma por meio do relato da P1 ao ser questionada sobre critérios e procedimentos para desligamento de estudantes da SRM. Nas palavras da professora, para ser desligado é preciso

Que o aluno [menino] tenha independência tanto na alfabetização, como na parte de comportamento. Seria isso. Se tivesse uma dificuldade mais leve de aprendizagem e também ter um comportamento tranquilo e adequado dentro da sala de aula. [...]. Na experiência aqui da escola são poucos os alunos desligados porque o aluno tem a dificuldade. A partir do momento que ele tem a deficiência intelectual, a dificuldade dele se prolonga por todos os anos. Ainda mais no Fund. II. Se deixá-lo só por conta da classe comum, o aluno acaba ficando perdido. Então a gente não tem a prática de desligar o aluno. Mesmo que seja deficiência leve. Só se o aluno não quiser vir pra cá. Porque às vezes tem isso, o aluno com uma deficiência leve começa a ter uma visão de que se ele vier para cá, que ele tem uma doença, um estigma. E aí ele fica com receio dos colegas da sala de aula. Aí não quer vir pra cá. Então é só nesses casos, em que o aluno rejeita vir (P1, 2017).

Os registros apontam para a ausência de interrupções na trajetória dos estudantes – há apenas uma –, o que pode indicar que a escola tem uma dada forma de orientar a passagem de um ano para o outro, inclusive em final de Ciclo, quando é possível a retenção, de maneira que esses estudantes não fiquem reprovados. Análises mais apuradas podem ser imprimidas à trajetória de estudantes ao fim do Ciclo Interdisciplinar e nos três anos do Ciclo Autoral para



que se possa compreender a dinâmica dos pareceres conclusivos nos anos escolares em que se permite a retenção de estudantes e se em outros anos escolares é "prática" comum da escola reter estudantes com DI. No ano de 2014 e em 2017, ano do desenvolvimento da pesquisa de campo, nenhum estudante foi reprovado.

Por fim, analisando os dados sobre a trajetória escolar dos estudantes com DI na Emef Marielle Franco, apreendemos que duas facetas do direito à educação – o ingresso e a permanência na classe comum – têm sido garantidas aos alunos com DI, reiterando os achados do estudo de Antunes (2012), bem como os indicadores de matrículas desse alunado em âmbito local, municipal e nacional. Em outras palavras, queremos apontar que os estudantes com DI têm ingressado na escola, muitas vezes tendo a deficiência identificada no seu percurso inicial de escolarização e tem seguido a trajetória sem interrupção entre os anos escolares, com poucas exceções – duas alunas no universo de 20. A garantia do direito à educação desse alunado têm ainda se expressado pela oferta do AEE na Emef, sobretudo quando a há vagas ociosas na SRM, como observamos para os anos de 2017.

Tendo analisado aspectos das dimensões ingresso e permanência, o passo seguinte da pesquisa consistiu em analisar a face do direito a aprendizagens – que parece ser a mais importante no atual momento histórico quando assistimos à crescente materialização do ingresso e da permanência desses estudantes na classe comum. É o que apresentaremos na próxima seção.

#### **6.4 Registros de evidências das aprendizagens de alunos com DI no Ciclo de Alfabetização**

Com o intuito de apreender se o direito à educação (BOAVENTURA, 1998, 2004; CURY, 2002, 2009) está sendo assegurado pela SME/SP a alunos com DI, focalizamos até aqui as dimensões do ingresso e da permanência em classe comum em estudantes com DI na Emef Marielle Franco. Como anunciamos, as análises sobre o direito à educação desses alunos, historicamente alijados desse direito, sobretudo por serem, muitas vezes, considerados “não escolarizáveis” (ANGELLUCI, 2009), exigem especial atenção à dimensão do direito a aprendizagens, que é insubstituível das demais dimensões. Entretanto, em relação a esse alunado, não localizamos estudos e/ou indicadores que nos permitam apreender o que de fato esses alunos têm aprendido na escola.

Assim, a esta seção reservamos esforços para cumprir o terceiro objetivo desta tese, ou seja, sistematizar e analisar possíveis formas de apreender o direito a aprendizagens de alunos com DI. Para tanto, partimos da análise de documentos escolares que pressupõem o registro de evidências das aprendizagens dos alunos da RME/SP. Como já apresentamos, essa rede de ensino conta, desde 2014, com o SGP, um sistema informatizado que serve ao arquivamento de informações da trajetória escolar de cada aluno.

Considerando a organização curricular estabelecida pela SME/SP, para focalizar o direito à educação de seu alunado é indispensável que o olhar recaia sobre as especificidades da organização curricular paulistana, distribuída em três Ciclos. Como já anunciado, elegemos apenas um Ciclo para abordarmos registros de evidências das aprendizagens (HERNÁNDEZ, 1998; SERRA, 2011), o Ciclo de Alfabetização, opção que decorre tanto dos limites da pesquisa quanto da experiência profissional da pesquisadora.

Para apreender como e o que a escola registra sobre evidências das aprendizagens seguimos à exploração dos boletins online, focalizando os conceitos atribuídos a(o)s estudantes ao longo dos anos que compõem o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Ativemo-nos também à frequência de cada aluno(a) na escola.

Utilizamos como referência para as análises a definição e os objetivos estabelecidos para o Ciclo de Alfabetização. De acordo com orientações da SME/SP publicadas na Nota técnica nº 3, o primeiro dos três Ciclos deve atender a crianças de 6 a 8 anos ao longo de três anos, de forma contínua e progressiva, com a meta de “[...] alfabetizá-las considerando suas potencialidades, seus diferentes modos de aprender e seus diversos ritmos como processos intersubjetivos sócio-históricos e culturais” (SÃO PAULO, 2014c, p. 75).

A concepção de alfabetização anunciada pela SME/SP se assenta na perspectiva do letramento, a qual “[...] supõe que o estudante avance rumo a uma alfabetização não somente na aprendizagem do sistema de escrita, mas também nos conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita” (SÃO PAULO, 2014c, p. 76). O pressuposto é de que o trabalho pedagógico inter-relacione todos os componentes curriculares em todo o processo do Ciclo, sem perder de vista as especificidades das infâncias, ou seja, “[...] das crianças como sujeitos produtores de cultura” (SÃO PAULO, 2014c, p. 76). Nesse sentido, orienta-se que, no processo pedagógico, sejam contempladas atividades lúdicas, entre as quais: “[...] o brincar, o ouvir, contar e ler histórias com/para as crianças de modo que a cognição e ludicidade

caminhem juntas e integradas para garantir os espaços de apropriação e produção de conhecimentos [...]” (SÃO PAULO, 2014c, p. 76).

Ainda nos termos da orientação da Nota Técnica nº 3:

O plano curricular no Ciclo de Alfabetização aponta para a necessidade de planejar a organização do tempo sem fragmentar os conhecimentos oriundos dos diferentes componentes curriculares. Os conhecimentos devem, portanto, ser tratados de modo articulado, retomados e aprofundados de um ano para o outro. Para isso o planejamento deve estar fundamentado nos direitos de aprendizagem, que expõem como tratar a progressão de conhecimento e capacidade durante o Ciclo de Alfabetização.

Na Nota Técnica nº 4 tanto a aprendizagem como a alfabetização são tratadas como direito, seguindo princípios de normativas nacionais sobre o tema (BRASIL, 2012b). Nos termos da Nota a que nos referimos:

Os princípios dos direitos e objetivos de aprendizagem encontram-se expressos no documento Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental [BRASIL, 2012b], que aborda o contexto atual do movimento curricular do Ensino Fundamental e do conceito de **aprendizagem como um direito humano**, e, portanto, a **alfabetização como um direito social**. Garantir esse direito significa proporcionar a todas as crianças condições para expressarem suas escolhas e exercerem sua cidadania, em qualquer situação social. **Faz-se necessário, portanto, construir, no cotidiano do sistema educacional, condições que permitam a plena concretização desse direito** (SÃO PAULO, 2014c, p. 76, grifos nossos).

Para tanto, é indispensável

[...] um planejamento para os três anos, para cada ano e para os componentes curriculares, elaborado coletivamente pelos professores do Ciclo de Alfabetização, visando a **atender a cada criança em seu processo de aprendizagem**. Essa forma de planejamento cria oportunidades diferenciadas para cada criança, o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos, **sem excluir ninguém**, e na garantia da construção dos direitos e objetivos de aprendizagem por todas as crianças no ciclo (SÃO PAULO, 2014c, p. 77, grifos nosso).

Com essas prerrogativas, a Nota Técnica nº 4 estabelece que:

- Ao final do 1º ano do Ciclo de Alfabetização as crianças devem ter se apropriado do sistema de escrita alfabética e conseguir ler e escrever palavras, frases e textos, ainda que apresentem dificuldades;
- Ao final do 2º ano deve ser garantido o progresso dos conteúdos e das aprendizagens;

- Ao final do 3º ano, portanto, ao final do Ciclo, deve ser garantido que as crianças sejam capazes de ler e produzir textos de diferentes gêneros com autonomia (SÃO PAULO, 2014b).

Cruzamos as metas do Ciclo de Alfabetização com os conceitos atribuídos aos estudantes e com os registros descritivos referentes a aprendizagens por bimestre e componente curricular do 1º ao 3º ano. Buscamos, assim, a partir dos registros de evidências das aprendizagens arquivados nos boletins (conceitos e descrições), apreender o que sinalizam em termos das aprendizagens de cada estudante e, portanto, da concretização do direito à educação.

Elucidamos, todavia, que nosso olhar recaiu sobre os registros produzidos pela e na Emef Marielle Franco e o que nesse contexto é tomado como evidência das aprendizagens. Queremos explicitar, desse modo, que não nos atentamos para o processo de aprendizagem, pois não foi nosso objetivo e demandaria outro delineamento metodológico da pesquisa. Tratamos, então, de falar sobre os registros produzidos em processo de avaliação das aprendizagens anotados no boletim online, tendo como referência mais ampla os objetivos previstos para o Ciclo de Alfabetização.

A Portaria nº 5.930, que regulamenta o Programa de Reorganização Curricular em vigência na RME/SP (SÃO PAULO, 2013c, art. 15), estabelece que no ensino fundamental “[...] a avaliação para a aprendizagem será contínua, aplicada no decorrer do processo e, obrigatoriamente, na periodicidade bimestral, para realização de síntese resultante da análise do desempenho global dos educandos”. Para tanto, “[...] deverão ser utilizados instrumentos diversificados, dentre eles, as provas, trabalhos de pesquisas e atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, sintetizadas em um único instrumento, bimestralmente” (SÃO PAULO, 2013c, art. 15). Com isso, observa-se que as evidências das aprendizagens dos alunos podem ser apreendidas por meio dos conceitos, já que eles expressam a síntese da avaliação do processo de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2013c, art. 15, § 2º). Para tanto, os conceitos bimestrais são expressos em:

- I – P: o educando evidencia, de modo plenamente satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem;
- II – S: o educando evidencia, de modo satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem;
- III – NS: o educando evidencia, de modo não satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem (SÃO PAULO, 2013c, art. 15, § 2º).

Além da atribuição de conceitos, as sínteses avaliativas de cada estudante devem ser “[...] comentadas, analisadas e com anotações que incentivem a continuidade dos estudos e/ou apontem a necessidade de novas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como de apoio pedagógico complementar (SÃO PAULO, 2013c, art. 15)”.

No caso do alunado do Ciclo de Alfabetização, com o fito de compreender e acompanhar o seu processo de ensino e aprendizagem, todas as informações produzidas nesse processo e sintetizadas em conceitos e demais informações devem ser registradas no boletim emitido pela Emef (SÃO PAULO, 2013c, art. 16).

No caso dos alunos público-alvo da educação especial, a Portaria nº 5.930 (SÃO PAULO, 2014c) traz considerações específicas, estabelecendo que a estes “[...] deverão ser elaborados relatórios descritivos em todos os anos do Ciclo, assegurando o acompanhamento de seus avanços e dificuldades pelos pais e/ou responsáveis”.

A partir dessas prerrogativas é que, por meio dos comentários e anotações nos boletins, buscamos apreender o significado dos conceitos atribuídos a cada estudante a fim de identificar evidências das aprendizagens.

Circunscrevemos a análise aos registros de estudantes com DI que, além de terem percorrido toda a sua trajetória na Emef Marielle Franco, ingressaram no 1º ano do ensino fundamental após a instituição da atual organização curricular, ou seja, a partir de 2014.

Seis estudantes atenderam a esses critérios: E3, E4, E6, E7, E10 e E11, cuja caracterização rerepresentamos no Quadro 6.14.

Quadro 6.14 – Informações sobre os alunos e as alunas com DI focalizado(a)s na análise de registros de evidências das aprendizagens - Emef Marielle Franco – 2017

Estudante	Sexo	Cor ou raça	Programa social
E4	Masculino	Preta	∅
E6	Masculino	Branca	∅
E7	Masculino	Parda	Sim
E3	Feminino	Parda	∅
E10	Feminino	Branca	Sim
E11	Masculino	Parda	Não

Fonte: Dados extraídos dos prontuários dos estudantes das SRM e organizados pela pesquisadora.

Nota: ∅ – Informação não localizada.

Como já apresentado, esse grupo é composto por estudantes que residiam no Distrito de Brasilândia, no município de São Paulo. No Quadro 6.14 é possível observar que a análise sobre registros de evidências das aprendizagens recai sobre a escolarização de quatro meninos, maioria negros, e de duas meninas, uma negra e outra branca. Entre o grupo, dois estudantes contavam com benefícios de programas sociais de distribuição de renda. Com esse retrato, esse pequeno grupo de estudantes com DI é representativo de indicadores educacionais do país por ser composto por 2/3 de meninos e espelha também o perfil dos alunos com DI da Emef e na RME/SP nos últimos oito anos, ao contar com uma maioria de meninos, com a predominância de meninos negros.

Retomando brevemente o percurso escolar desses (Quadro 6.15), observa-se que E4, E6 e E7 percorreram o Ciclo de Alfabetização entre os anos de 2015 e 2017. Já E10 e E11 cursaram os anos desse Ciclo no triênio 2014-2016. Por causa de uma reprovação, E3 concluiu o Ciclo em quatro anos (2014-2017).

Quadro 6.15 – Informações sobre trajetória escolar de E3, E4, E6 e E7, E10 e E11 - Emef Marielle - 2014-2017

	E4	E6	E7	E3	E10	E11
2014	-	-	-	1º ano	1º ano	1º ano
2015	1º ano	1º ano	1º ano	2º ano	2º ano	2º ano
2016	2º ano	2º ano	2º ano	3º ano	3º ano	3º ano (*)
2017	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano (*)	4º ano	4º ano

Fonte: Dados extraídos do SGP e organizados pela pesquisadora.

Nota: (\*) Estudante promovido(a) pelo Conselho de classe.

Como já mencionado, apenas E3 foi reprovada ao longo de sua trajetória e somente dois avançaram de Ciclo por meio de promoção pelo Conselho de classe (E3 e E11), o que sugere que quanto aos demais não houve dúvidas quanto às aprendizagens consideradas necessárias para promoção ao próximo Ciclo.

Como destacado no Quadro 6.16, é importante notar que, em diferentes momentos de suas trajetórias, E3, E10 e E11 compartilharam as mesmas turmas e em 2015 esses estudantes frequentaram o 2º ano T. Nos demais anos letivos, seguiram sempre em dupla em um mesmo grupo. E3 e E10 cursaram juntas o 1º ano em 2014 (turma T) e E3 e E11 o 3º U em

2016. Contudo, nesses diferentes períodos nem todos estavam classificados na categoria ou hipótese de DI.

Quadro 6.16 – Estudantes com DI no Ciclo de Alfabetização por turma de classe comum e condição referente ao AEE - Emef Marielle - 2014-2017

Ano letivo	Ano e Turma	Estudante e sua condição em relação a sala de recursos
2014	1º T	E3: ∅
		E10: encaminhada à avaliação (∅ maio 2014)
	1º Z	E11: ∅
2015	1º U	E4: encaminhado à avaliação (30 jul. 2015)
	1º T	E6: ∅
	1º Z	<b>E7: matriculado</b> (4 fev. 2015)
	2º T	E3: encaminhada à avaliação (18 set. 2015)
		E10: encaminhada à avaliação (∅ maio 2014)
		E11: encaminhado à avaliação (20 maio 2015)
2016	2º T	<b>E4: matriculado</b> (18 mar. 2016)
		<b>E6: matriculado</b> (9 set. 2016 e encaminhado em 29 fev. 2016)
	2º U	E7: matriculado (4 fev. 2016)
	3º U	<b>E3: matriculada</b> (18 mar. 2016 e encaminhada em 18 set. 2015)
		<b>E11: matriculado</b> (22 mar. 2016)
	3º Z	<b>E10: matriculada</b> (16 mar. 2016)
2017	3º T	E3: matriculada (18 mar. 2016)
	3º Z	<b>E4: matriculado</b> (18 mar. 2016)
	3º U	<b>E6: matriculado</b> (9 set. 2016)
	3º Y	E7: matriculado (4 fev. 2015)

Fonte: Dados extraídos dos prontuários dos estudantes das SRM e organizados pela pesquisadora.

De acordo com os dados, somente em 2017 a turma do 4º U foi composta com a informação antecipada sobre a presença de uma aluna e um aluno com DI. Entretanto, o que colabora para a análise dos registros de evidências das aprendizagens desse(a)s aluno(a)s é observar que contaram com a mesma professora nos períodos mencionados, o que favorece cotejamentos entre os dados de cada estudante.

Considerando que todo(a)s atravessaram os anos escolares quando já vigorava o currículo integrador (SÃO PAULO, 2014b), foi possível focalizarmos os conceitos atribuídos a cada um por ano escolar, mesmo quando não cumprido no mesmo ano letivo. Em outras palavras, partindo do pressuposto dos objetivos estabelecidos para um ano escolar, pudemos cotejar os dados do 1º ano escolar de E3, E10 e E11, cursado em 2014, com as informações do 1º ano de E4, E6 e E7, que datam de 2015.

A seguir apresentamos as sínteses avaliativas finais – expressas por conceitos – a eles atribuídas no 1º ano bem como as análises por nós empreendidas à guisa de compreensão do que esses registros informam sobre as aprendizagens de cada estudante.

#### **6.4.1 Registros de evidências das aprendizagens nas sínteses avaliativas finais**

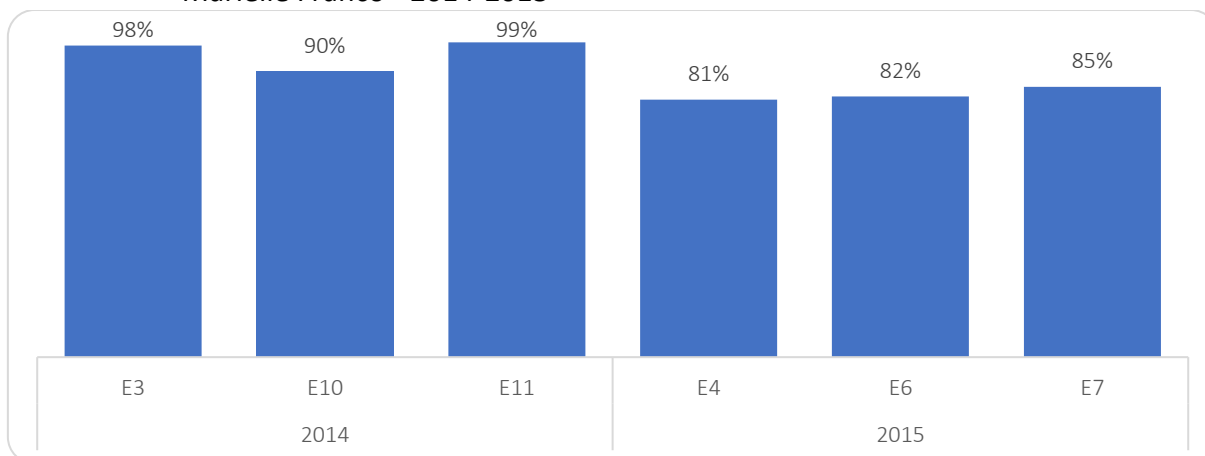
Para abordar os registros de evidências das aprendizagens do(a)s aluno(a)s que elegemos, iniciamos com a observação do percentual de frequência escolar considerando a sua importância para o processo educacional e a determinação legal que estabelece a exigência mínima de 75% do total de horas letivas para aprovação (BRASIL, 1996, art. 24, VI), o que é estritamente seguido pela RME/SP (SÃO PAULO, 2013b, 2013c). Vale lembrar que no 1º e 2º ano do Ciclo de Alfabetização a reprovação pode ocorrer apenas quando não se atinge esse percentual de presença na escola.

Conforme o Gráfico 6.2, os alunos e alunas com DI, ao cursarem o 1º ano do ensino fundamental, apresentaram frequência igual ou maior a 80% no ano letivo. E11 foi o estudante com maior frequência (99%), seguido pelas alunas E3, com 98%, e E10, com 90%. Os demais estiveram na margem de 80%, sendo E7 com 85% seguido pela E6 com 82%. e por E4, com 81%.

Após a frequência escolar, apresentamos as sínteses avaliativas finais atribuídas a cada estudante ao final do 1º ano do ensino fundamental (Gráfico 6.3). Vale rememorar que a atribuição dessas sínteses não se faz por somatório das sínteses avaliativas bimestrais. A título de exemplo: a um aluno pode ser atribuído o conceito NS em três dos quatros bimestres e o conceito S ao final do 4º bimestre e sua síntese final ser S, se considerado que nos dois meses finais do ano letivo ele apresentou evidências das aprendizagens que condizem com o esperado para o 1º ano escolar.

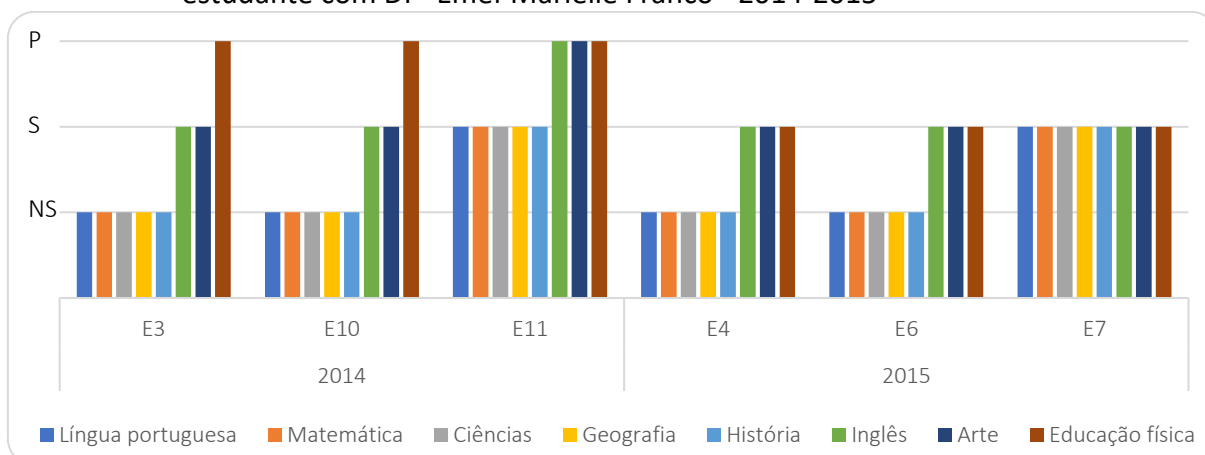


Gráfico 6.2 – Frequência de cada estudante com DI no 1º ano do Ciclo de Alfabetização - Emef Marielle Franco - 2014-2015



Fonte: Informações extraídas do boletim de cada estudante e organizadas pela pesquisadora.

Gráfico 6.3 – Sínteses avaliativas finais do 1º ano do Ciclo de Alfabetização atribuídas a cada estudante com DI - Emef Marielle Franco - 2014-2015



Fonte: Informações extraídas do boletim de cada estudante e organizadas pela pesquisadora.

Os dados que expressam as sínteses avaliativas no gráfico acima evidenciam a tendência de serem as mesmas sínteses avaliativas finais atribuídas a cada estudante para os componentes curriculares língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história. Em outras palavras, quando a um(a) estudante foi atribuído NS como síntese avaliativa final em língua portuguesa, esta se reproduziu nos demais componentes curriculares, exceto em inglês, arte e educação física. Essa característica esteve presente nos boletins de E4, E6, E3, E10 – com o conceito NS – e de E11, com o conceito S.

É importante observar que, no Ciclo de Alfabetização, inglês, arte e educação física são componentes curriculares ministrados por professoras especialistas, enquanto os demais são de responsabilidade exclusiva da professora de referência da classe. Assim, é possível que essa

professora, ao atribuir conceitos, considere a proposição do currículo integrador, o qual estabelece a necessidade de inter-relação dos componentes curriculares no trabalho pedagógico, especialmente no Ciclo de Alfabetização.

Considerando as síntese avaliativas finais como uma das expressões sobre o que cada estudante evidencia em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2013b), os dados dos Gráficos 6.2 e 6.3 indicam que, em relação aos componentes curriculares língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história, E3, E10, E4 e E6, ao contarem com NS como síntese final, o processo de avaliação das aprendizagens de cada estudante evidenciou que os “avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2013c, art. 15, § 2º) não foram satisfatórios, de acordo com os julgamentos das professoras de referência de suas turmas. Tendo em vista que a referência para tal julgamento se assenta sobre o currículo escolar, ainda que não focalizemos especificidades de planejamento de ensino, é possível inferir a não garantia das aprendizagens de conteúdos dessas áreas a(o)s estudantes com DI ao cursarem o 1º ano do ensino fundamental.

Contudo, esses apontamentos não se replicam aos três componentes curriculares ministrados por docentes especialistas (inglês, arte e educação física). Os dados do Gráfico 6.3 revelam que, em inglês e artes, exceto E11, que contou com P em inglês, os demais estudantes contaram com conceito S como síntese avaliativa final, o que é indício de que foram todo(a)s beneficiado(a)s pelas atividades pedagógicas relativas a essas áreas de conhecimento, já que esse conceito S é atribuído quando o(a) educando(a) evidencia, de modo satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem (SÃO PAULO, 2013c). Isso se repetiu para E4 e E6 em relação aos três componentes em questão, cuja síntese avaliativa dos foi S. O conceito P, além de atribuído à E11 pelas professoras especialistas de inglês, artes e educação física, ocorreu também para E3 e E10 em 2014, quando cursaram a mesma turma (T) de 1º ano. No componente curricular em educação física a ambas as alunas foi atribuído o conceito P como síntese avaliativa final, o que significa que elas evidenciaram “[...] de modo plenamente satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2013c, art. 15, § 2º).

Observamos, assim, que, de acordo com os conceitos atribuídos como sínteses avaliativas do 1º ano, todo(a)s estudantes evidenciaram aprendizagens nas áreas de inglês, arte e educação física. Nos demais componentes curriculares, apenas E11 e E7, a partir do

conceito S a eles atribuídos ao fim do ano letivo, indicam a ocorrência das aprendizagens, ou seja, acesso ao currículo. É importante destacar que nesse ponto da análise não cotejamos os conceitos com os planejamentos das turmas e/ou de cada estudante, uma vez que os planos só puderam ser acessados em 2017 em razão das reorganizações estabelecidas pela PPEE/16 nos serviços de educação especial. Os significados de cada conceito nos permitem, porém, apreender se as professoras de classe comum julgaram que esses alunos demonstraram acessar aspectos do currículo escolar ou não, ainda que não possamos pontuar quais habilidades e/ou conteúdos.

Considerando que a quatro de seis estudantes foi atribuído o conceito NS para todos os componentes curriculares ministrados pela professora de referência da classe, apreende-se que 2/3 do grupo não evidenciou aprendizagens referentes à língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história. Esses dados corroboram a pesquisa de Prieto e Sousa (2006), que identificaram em boletins escolares de alunos com DI da RME/SP a tendência de notas indicativas das aprendizagens somente nas áreas de arte e educação física. Nessa perspectiva, se, por um lado, as notas acenam para o distanciamento da concretização do direito à educação; por outro, diferentemente do que localizado em outros estudos (TERRA, 2004; PRIETO; SOUSA, 2006; FANTACINI; DIAS, 2015), a não aprendizagem desses estudantes com DI não foi camuflada por conceitos que sugerissem o contrário ou que não tivessem sustentação em outros registros do processo de avaliação educacional. Esse resultado pode ser efeito da estrutura curricular que impede retenção ao final do 1º ano do Ciclo de Alfabetização e sugere um alerta para a Emef, a DRE/FB e SME/SP, para que não reproduza a “exclusão dos incluídos” (GENTILLI, 2009).

Essa tendência não se aplicou apenas para dois estudantes, E7 e E11. No caso de E7, para todos os componentes curriculares, ao final do 1º ano, foi-lhe atribuído S, indicando benefícios de sua escolarização em todos os componentes do currículo, ainda que não tenha atingido o máximo projetado (P). É interessante observar que E7 teve conceito indicativo das aprendizagens e um percentual de frequência (85%) menor do que o de E3 (98%) e de E10 (90%), sendo que essas alunas tiveram NS como síntese avaliativa final. Isso sugere que, apesar da frequência, não lhes foram garantidas aprendizagens relativas a maior parte dos componentes curriculares, demonstrando não haver, nesses casos, correlação entre frequência e síntese avaliativa.

É importante ponderar que não cotejamos os conceitos com planos de ensino individualizados na classe comum, não sendo possível saber qual a referência das aprendizagens estabelecidas para cada estudante e sequer afirmar que seja o currículo integrador, embora este devesse ser a principal referência. Além disso, considerando que E3 e E10 cursaram o 1º ano na mesma turma (T) e contaram com os mesmos conceitos para todos os componentes curriculares, assim como ocorreu com E4 e E6, mas que não partilharam a mesma turma, o conceito S e/ou P atribuídos somente em inglês, arte e educação física não parece ser tendência de uma única professora, mas talvez um movimento da Emef.

Entre o grupo focalizado nessa análise, podemos observar que um estudante com DI, E11, foi satisfatoriamente beneficiado pelo seu primeiro ano de escolarização, marcado por conceito indicativo das aprendizagens, S, que foi atribuído a todos os componentes curriculares ministrados pela professora de referência de sua classe, ou seja, língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história. Em relação ao inglês, arte e educação física, os indícios das aprendizagens representados pelo conceito P sugerem que o aluno foi plenamente beneficiado, tendo atendido a importante faceta do direito à educação, a aprendizagem. É fundamental essa notação no cenário da inclusão escolar por demonstrar que a classificação de um aluno na categoria DI não é sinônimo de não acesso ao currículo escolar. É certo, porém, que esses dados podem não figurar a real situação desse aluno e o mesmo aspecto deve ser observado em relação a cada estudante que focalizamos nessa análise.

Na tentativa de maior aproximação com as evidências das aprendizagens desse(a)s aluno(a)s ao longo do 1º ano do ensino fundamental, cotejamos as sínteses avaliativas com os comentários e anotações registradas ao final do 4º bimestre nos boletins, especialmente sua primeira parte, que é reservada à inserção de informações sobre aprendizagem e desenvolvimento do(a) estudante. Para os alunos do Ciclo de Alfabetização, essas informações são produzidas e registradas pelas professoras de referência das turmas. Por isso, comparamos esses registros apenas com os conceitos relacionados aos componentes curriculares ministrados por essas professoras. As anotações foram integralmente compiladas e aqui reproduzidas.

De acordo com o significado relacionado a cada conceito e observando as sínteses avaliativas finais atribuídas a cada estudante, pode-se inferir que apenas E7 e E11 foram considerados estudantes cujos registros escolares evidenciaram aprendizagens, de modo que

lhes foi atribuído o conceito S ao final do 1º ano escolar no que se refere à língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, inglês, arte e educação física. Assinala-se que esses alunos não compartilharam uma mesma turma.

E11 cursou o 1º ano do ensino fundamental em 2014 e E7 em 2015. Sendo assim, tratamos de julgamentos e registros que sintetizam processos de avaliação das aprendizagens produzidos em momentos distintos, mas não é possível afirmar que por distintas professoras. De todo modo, mantém-se comum no percurso de E7 e E11 que, do ponto de vista de sua(s) professora(s) de 1º ano, eles evidenciaram “[...] de modo satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2013c, art. 15, § 2º), ou seja, evidenciaram aprendizagens e acesso ao currículo escolar.

Embora estabelecido que ao final do 1º ano do Ciclo de Alfabetização as crianças devem ter se apropriado do sistema de escrita alfabética e conseguir ler e escrever palavras, frases e textos, ainda que apresentem dificuldades (SÃO PAULO, 2014c), não podemos afirmar que esses objetivos tenham sido atingidos por E7 e E11 somente com as sínteses avaliativas.

Focalizando os comentários e anotações registradas nos boletins ao final do quarto bimestre, observamos que E7 evidenciou aprendizagens que foram registradas com os seguintes termos:

O aluno **reconhece algumas letras e números** quando lhe é pedido para mostrar. Está começando a distinguir cores. Realiza atividades sempre com a ajuda do professor. Precisa ainda melhorar a relação com os coleguinhas e demais alunos da escola (BOLETIM, 2015, E7).

As anotações sobre E7 mencionam aspectos de língua portuguesa e matemática, e, portanto, acenam para o currículo escolar, reafirmando o significado do conceito S atribuído ao aluno como síntese avaliativa. Além das aprendizagens dessas áreas, há registro também sobre a relação interpessoal do aluno com as demais crianças da turma, o que demonstra a preocupação da professora tanto com aprendizagens de habilidades relacionais quanto com a apropriação de conteúdos de língua portuguesa e matemática por parte do aluno. Destaca-se essa articulação dada nos registros da professora sobretudo por se aproximar do conceito de deficiência como resultado da interação do sujeito com as barreiras presentes em seu entorno (BRASIL, 2009a), posto que não o coloca, a priori, como “não escolarizável” (ANGELUCCI, 2009b), tampouco ignora a dimensão socioemocional como parte do conteúdo escolar. Vemos, assim, um importante indicativo de que a busca pela garantia de todas as dimensões do direito à educação, em especial a faceta da aprendizagem, se faz/fez presente

no cenário da Emef Marielle Franco, anunciando experiências promissoras aos alunos que são beneficiados pelas políticas educacionais inclusivas. Isso porque, embora, do ponto de vista das professoras de classe comum, os registros não sinalizem a concretização das aprendizagens, as anotações têm focalizado aspectos do currículo escolar.

As anotações no boletim de E7 se destacam ao focalizarmos outro aluno que também finalizou o 1º ano com conceito indicativo das aprendizagens – E11 –, cujas anotações e comentários registrados em seu boletim informam: “Durante o bimestre, ainda **registrou alguma dificuldade com regras e limites. Seguiu evoluindo muito pouco na aprendizagem. Muita conversa e distração**” (BOLETIM, 2014, E11, grifos nosso). Pelo exposto, podemos considerar haver um distanciamento entre a síntese avaliativa e as anotações no boletim, visto que nestas, ainda que se mencione que o aluno evoluiu não como o esperado, o que poderia justificar a atribuição do conceito S – ainda que não plenamente, E11 evidenciou avanços de forma satisfatória –, não há detalhamentos que nos permitam apreender se as expectativas se relacionavam a componentes curriculares. Assim como registrado para E7, sobre E11 consta um registro de dificuldades em habilidades relacionais por parte do aluno.

Demais estudantes que compõem as análises aqui empreendidas – E3, E4, E6, E10 – têm como marca comum em seus percursos escolares o conceito NS como síntese avaliativa ao final do 1º ano do ensino fundamental, o que significa afirmar que tiveram “os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem [porém], de modo não satisfatório” (SÃO PAULO, 2013c, art. 15, § 2º). Propositamente invertemos aqui a ordem da oração com o significado do conceito NS, anunciando primeiro o registro de que “houve avanços” para, na sequência, qualifica-los como “não satisfatório” com o fito de ressaltar que, no contexto do currículo integrador, ainda que as evidências das aprendizagens julgadas não sejam satisfatórias, estas não são sinônimo de que um(a) estudante cumpriu um ano escolar sem quaisquer benefícios da escolarização. Nesse sentido, é esperado que apontamentos possam ilustrar as contribuições da escola no percurso de cada estudante que tenha finalizado o ano escolar com o conceito NS como síntese avaliativa final.

Em 2015, E4 cursou o 1º ano sem compartilhar turma com outro aluno classificado na categoria DI. As anotações registradas ao final do quarto bimestre daquele ano informam que “Aluno apresentou muitas dificuldades de aprendizagem e nas atitudes, portanto, está sendo avaliado com o professor de NEE [SRM]” (BOLETIM, 2015, E4). É interessante notar que, embora não anuncie evidências das aprendizagens do aluno, tampouco aspectos dos

componentes curriculares, não há afirmações taxativas sobre não aprendizagens, mas sobre dificuldades. Entre estas, são mencionadas as atitudes, o que nos permite considerar a manutenção do olhar das professoras sobre habilidades socioemocionais nos registros das sínteses avaliativas, relacionadas, ademais, ao fato de o aluno ter sido encaminhado para avaliação em SRM, o que parece ter sido o motivo para não se caracterizar, ainda que brevemente, o processo das aprendizagens de E4.

Com isso, é possível acenar a necessidade de orientações pontuais junto a professoras sobre a importância de se registrar, mesmo que brevemente, aspectos que informem sobre aprendizagens do aluno. Sobre esse aspecto, vale apresentarmos a percepção da P1 que, ao tratar do assunto avaliação das aprendizagens dos alunos com DI em entrevista individual, rememorou o Raadi-I (SÃO PAULO, 2008):

Há um tempo atrás, na prefeitura, tínhamos o Raadi. Então começou-se a ter uma visão diferente a partir do Raadi para fazer aquela avaliação. Mas depois foi ficando em aberto. Com passar do tempo foi ficando um pouquinho distante [...]. Enquanto a secretaria [SME/SP] estava acompanhando, isso estava mais forte. A partir do momento que foi deixando de lado, ficando mais por conta das unidades [escolares] essa avaliação diferenciada foi ficando esquecida. É até algo que a gente precisa estar sempre lembrando pra poder retomar [...]. Eu até gostei bastante naquela época porque os professores estavam levando muito a sério. Então eles tinham uma data para entregar e a coordenadora dava um dia para todos os professores se reunirem. Eu ficava junto e todo mundo fazia ao mesmo tempo na sala de informática. Todo mundo perguntando para mim e um perguntando para o outro. Ficávamos uns dois ou três dias e conseguiam fazer porque eram muitos alunos. Eu gostei dessa experiência. Mas depois foi se perdendo isso [...]. Aí já não se teve mais isso. Mas eu acho que o problema é que essa avaliação acabou vindo de cima para baixo. Se começar da sala de SRM às vezes não funciona. Se a coordenação não for forte e muito parceira, não acontece. Porque nós enquanto professoras [de AEE] não temos pernas para cobrar nessa dimensão. Então é preciso que a coordenação, direção esteja investindo para se ter uma avaliação diferenciada (P1, 2017).

A partir da fala dessa professora, reforça-se tanto a ideia da necessária orientação a professoras de classes comuns para que os registros nos boletins possam expressar aprendizagens do(a)s estudantes com DI como a fundamental atuação da coordenação pedagógica e o acompanhamento da SME/SP sobre as sínteses avaliativas e anotações sobre as aprendizagens dos estudantes com DI.

Com esse relato, que constitui também um breve histórico sobre a implementação de políticas educacionais na RME/SP, apreende-se que a busca pela garantia do direito à educação dos alunos com DI nas escolas municipais paulistanas ocorre em movimentos que

ora anunciam promissoras perspectivas que impulsionam (ou determinam) ações pedagógicas que explicitem aprendizagens por esse alunado, ora parecem apresentar um hiato em termos de orientação, suporte e acompanhamento por parte da gestão escolar e da rede de ensino. Destacamos, por isso, a compreensão de que a SME/SP não tem sido omissa em pensar a aprendizagem do alunado com DI como aspecto fundamental no direito à educação. Contudo, como salientou a P1 em entrevista, é preciso reaver a história da própria RME/SP, avaliar seus investimentos e efeitos e retomar e/ou reformular políticas e programas que acenaram resultados positivos.

Retomando o foco nas anotações, focalizamos os registros que acompanham o conceito NS atribuído a E6 ao final do 1º ano. Na íntegra do registro está:

Aluno matriculado no último bimestre. Encontra-se na hipótese de escrita pré-silábica. Reconhece poucas letras do alfabeto e não sabe nomeá-las. Não registra seu próprio nome. Não realiza as atividades propostas em sala de aula e lição de casa. Precisa melhorar estética, limpeza e organização do caderno. Não reconhece os numerais e faz pequenas contagens (BOLETIM, 2015, E6).

Dessas considerações cumpre destacar, primeiramente, as aproximações com o currículo escolar ao focalizar aspectos da língua portuguesa e matemática, os quais informam sobre aprendizagens efetivadas, ainda que de modo genérico, como: “reconhece poucas letras do alfabeto” e “faz pequenas contagens”. Constam também informações sobre os comportamentos não efetivados: “Não realiza as atividades propostas em sala de aula e lição de casa”, ou seja, também sem apresentar especificações que colaborem com o planejamento ou replanejamento, cumprindo, assim, uma função importante atribuída ao processo de avaliação das aprendizagens (LUCKESI, 1996; SOUSA, 1997, 2009). Registros sobre evidências das aprendizagens que pouco ou nada contribuem com o processo de ensino de estudantes com DI em razão da ausência de informações que sirvam de ponto de partida ou de redefinição de caminhos pedagógicos não são um fenômeno exclusivo da Emef Marielle Franco. Como apresentados no panorama de produções acadêmicas sobre o tema, diversos estudos demonstram a mesma ocorrência em outros cenários escolares.

As anotações registradas no boletim de E6, de modo diferente do que observamos até aqui, apresentam aspectos relacionados ao autocuidado e/ou higiene: “Precisa melhorar estética, limpeza e organização do caderno”. Também destoando dos registros de E4, E7 e E11, não há menção a aspectos de comportamento ou competências socioemocionais.



Sobre E3 e E10 é importante reaver que as alunas fizeram parte da mesma turma (1ª T) e, portanto, a mesma professora produziu e registrou informações relativas às sínteses avaliativas finais atribuídas às alunas – conceito NS. Sobre E3, informa:

**A aluna encerra o ano na fase silábica com valor sonoro, ou seja, escreve uma letra para cada som da sílaba.** Tem dificuldades em formar a sílaba. **Apresenta dificuldades em matemática**, confunde-se nos numerais até 30 e **no reconhecimento numérico**, também nas operações simples. Precisa maior concentração durante as atividades, distrai-se facilmente (BOLETIM, 2014, E3).

De forma similar, em relação a estudante E10, a professora anotou:

**A aluna encerra o ano na fase silábica com valor sonoro, ou seja, escreve uma letra para cada som da sílaba.** Tem grandes dificuldades em acompanhar as tarefas de lousa, precisa que a professora escreva em seu caderno. **Apresenta dificuldades em matemática: no reconhecimento numérico** (BOLETIM, 2014, E10).

Entre os comentários nos boletins de E3 e E10 são feitas referências ao currículo escolar, especificamente às áreas de língua portuguesa e matemática, tal como observamos para E7. Sobre esses componentes curriculares, conforme os destaques, com excertos idênticos para ambas as alunas, a professora registrou que elas encerraram “[... ] o ano na fase silábica com valor sonoro, ou seja, escreve uma letra para cada som da sílaba [apresentando] dificuldades em matemática [...] no reconhecimento numérico” (BOLETIM, 2014, E3, E10).

Desses comentários, é possível apreender que o currículo escolar serviu de referência para a síntese avaliativa das alunas. Destaca-se, ainda, que, diferentemente do observado nas anotações sobre E7 e E11, para E3 e E10 não há menção ao comportamento das alunas, sugerindo não haver dificuldades de ambas no que tange a habilidades relacionais. É importante sublinharmos que, apesar do restritivo cenário de seis estudantes, vemos aqui a possível reprodução da visão bipolar entre masculino e feminino por parte das professoras, ao registrar nos boletins escolares de todos meninos o comportamento indisciplinado e isentar as meninas dessa marca. Os dados não nos permitem, contudo, outras inferências, deixando-nos algumas questões, como: por que, em relação às meninas, não há anotações sobre seus comportamentos nos boletins, quando há para os meninos?

Reiteramos que o foco da pesquisa não está nos conceitos atribuídos aos estudantes com DI. A tese está centrada no que a escola registra em relação ao processo escolar desses estudantes e se os registros apresentam evidências das aprendizagens.

É interessante notar que, ao cotejarmos as sínteses finais com as anotações nos boletins de cada aluno ao final do 1º ano, observa-se que, além de E7, para E6, E3 e E10 há registros que sugerem evidenciar o que esses alunos aprenderam ao longo do ano, sobretudo em relação aos componentes curriculares língua portuguesa e matemática. Destes destacam-se as afirmações sobre reconhecimento e registro de letras e números, a exemplo de:

- a) “Encontra-se na hipótese de escrita pré-silábica. Reconhece poucas letras do alfabeto [...] e faz pequenas contagens” (BOLETIM, 2015, E6);
- b) “O aluno reconhece algumas letras e números quando lhe é pedido para mostrar. Está começando a distinguir cores” (BOLETIM, 2015, E7);
- c) “A aluna encerra o ano na fase silábica com valor sonoro, ou seja, escreve uma letra para cada som da sílaba” (BOLETIM, 2014, E3) – Idêntica anotação consta no boletim de E10.

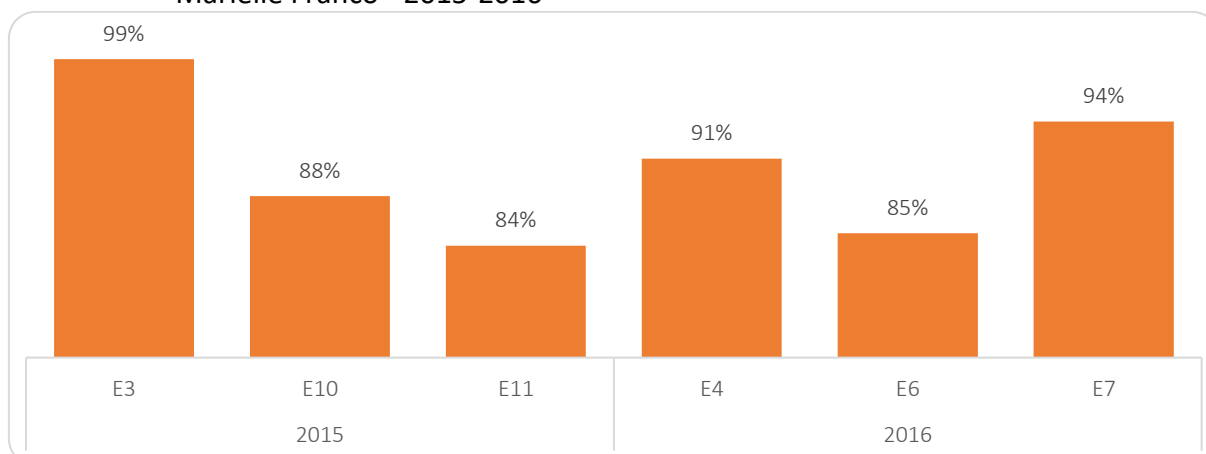
Entretanto, os conceitos NS atribuídos como síntese avaliativa final para E6, E3 e E10 são indícios de não aprendizagens. Para E11, embora haja registro de “evolução na aprendizagem” que corrobora o significado do conceito S a ele atribuído ao final do 1º ano, não há descrição do que foi aprendido pelo aluno. De modo similar, para E4 as anotações indicam “dificuldades de aprendizagem” de modo genérico, sem que se possa compreender a que se está referindo. Assim como no boletim de E4, entre os demais, todos contam com registros de dificuldades apresentadas pelos alunos e o que não foi aprendido.

Observa-se também a ausência de informações sobre o processo de aprendizagem relacionado aos demais componentes curriculares para além de língua portuguesa e matemática. Esses dados corroboram os estudos de Oliveira A. et al. (2018), que identificou poucas produções brasileiras sobre aprendizagens de alunos com DI no campo da história, além de reforçar o panorama de pesquisas que apresentamos no Capítulo 1 desta tese, em que registramos a localização de apenas um trabalho (AGUIAR, 2015) que não focaliza apenas o ensino e a aprendizagem nas áreas em questão, evidenciando a aprendizagem de conceitos complexos como fronteira e atmosfera.

A ênfase dada nos registros aos aspectos da língua portuguesa e matemática por parte das professoras, apesar de ser restritiva em relação aos conteúdos do currículo escolar – o que pode ser reflexo dos objetivos estabelecidos para esse ano escolar pela RME/SP, ao focalizar esses dois componentes curriculares –, é também uma importante marca na trajetória desses alunos, indicando o potencial que a escola comum pode exercer sobre suas aprendizagens e sobre os registros que as evidenciem.

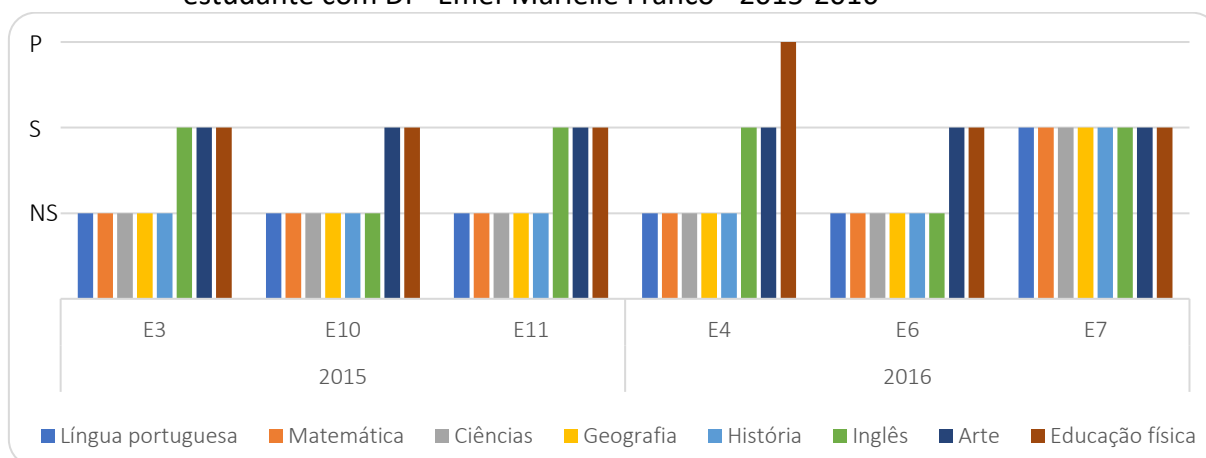
Seguindo os registros que possam evidenciar aprendizagens desses alunos ao longo de suas trajetórias no Ciclo de Alfabetização, nos detemos agora aos boletins do 2º ano escolar.

Gráfico 6.4 – Frequência de cada estudante com DI no 2º ano do Ciclo de Alfabetização - Emef Marielle Franco - 2015-2016



Fonte: Informações extraídas do boletim de cada estudante e organizadas pela pesquisadora.

Gráfico 6.5 – Sínteses avaliativas finais do 2º ano do Ciclo de Alfabetização atribuídas a cada estudante com DI - Emef Marielle Franco - 2015-2016



Fonte: Informações extraídas do boletim de cada estudante e organizadas pela pesquisadora.

Um olhar mais abrangente para os Gráficos 6.4 e 6.5 evidencia que, no 2º ano escolar, as sínteses finais atribuídas a cada estudante pela professora de referência de suas respectivas turmas se repetem para todos os componentes curriculares ministrados por esta. À exceção de E7, que finalizou o ano com S, os demais estudantes finalizaram com NS. A variação nas sínteses avaliativas finais desses alunos ocorreu apenas nas disciplinas de inglês, arte e educação física, repetindo a tendência ocorrida na trajetória destes no 1º ano escolar, como apresentamos há pouco. Novamente, observa-se que o conceito P foi atribuído apenas em

educação física e, dessa vez, somente para um aluno, E4. Aqui podemos observar também a inexistência de correlação entre percentual de frequência e sínteses finais, haja visto que E3 apresentou maior índice de presença (99%) e, assim como a aluna E10 (88%) e os alunos E11 (84%) e E6 (85%), que tiveram frequência menor do que 90%, finalizaram o 2º ano tendo NS como síntese final predominante, o que não ocorreu apenas em arte e educação física para E10 e E6, aos quais foi atribuído o conceito S. O mesmo dado se apresentou à E3 e E11; porém, a diferença é que S foi um conceito atribuído também pela professora de inglês. E4 contou com o mesmo perfil de sínteses finais, ou seja, NS em língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história, S em inglês e arte e teve como diferença e exclusividade em relação a(o)s demais estudantes o conceito P em educação física. Assim como no 1º ano, a E7 foi atribuído o conceito S como síntese final de todos os componentes curriculares. Com isso, ao compararmos o cenário de conceitos atribuídos a esse(a)s estudantes nos dois primeiros anos do Ciclo de Alfabetização, observa-se um movimento descendente em relação à educação física, pois, ao final do 1º ano, a E3, E10 e E11 foi atribuído o conceito P pela professora desse componente curricular. Já ao final do 2º ano, para esse mesmo componente, esses três estudantes (E3, E10 e E11) tiveram S como conceito final, enquanto E4 finalizou com P.

Focalizando as anotações que acompanham as sínteses avaliativas finais nos boletins do 2º ano de cada estudante, observamos registros que não fazem quaisquer menções a comportamento, autocuidado e/ou higiene do(a)s estudantes. À exceção de E6 e E7, todos os demais acenam para o acesso ao currículo escolar, novamente com destaque aos componentes curriculares língua portuguesa e matemática, como destacamos na íntegra das anotações para cada estudante.

Em 2015, E3, E10 e E11 cursaram o 2º ano na turma T, ou seja, 2º T. Sobre E3, como complemento ao conceito NS, a professora registrou que:

A aluna não apresentou o avanço esperado para este ano letivo. Percebe-se que tem muita dificuldade para realizar tarefas escolares sozinha, sempre precisa de ajuda. Ainda não está alfabetizada. **Reconhece e escreve os números até 100, realiza operações (adição e subtração) simples com dificuldade** (BOLETIM, 2015, E3, grifos nossos).

Para E10, o registro que segue a síntese final NS informa:

A aluna apresenta muita dificuldade para compreender e assimilar as informações. Não realiza as atividades propostas. Demonstra muita insegurança para realizar qualquer tarefa. **Escreve espelhado e incompleto seu próprio nome. Reconhece as letras do alfabeto e os números**, porém não os escreve (BOLETIM, 2015, E10, grifos nossos).

Ainda a professora do 2º T, sobre E11, cujo conceito final foi NS, justificou:

O aluno apresenta muita dificuldade para compreender e assimilar os assuntos e conteúdos tratados em sala de aula. **Não reconhece todas as letras do alfabeto.** Não escreve e nem reconhece os números, não realiza operações de adição e subtração. **Escreve o nome parcialmente** (BOLETIM, 2015, E11, grifos nossos).

Os estudantes E4 e E6 cursaram o 2º ano em 2016, tiveram NS como síntese avaliativa final e também compartilharam uma mesma turma (2º T). Sobre E4 a professora anotou: "Aluno atendido pela Saai [SRM], aguardando diagnóstico (Apae). **Avançou uma etapa no processo de alfabetização**" (BOLETIM, 2016, E4, grifos nossos). De forma similar, para E6 há o seguinte registro: "Aluno atendido pela Saai [SRM] (possui laudo)" (BOLETIM, 2016, E6, grifo nosso).

Comparando as características das notações das professoras do 2ºT em 2015 a outra que lecionou para o 2ºT em 2016, nos parece que as descrições presentes nas sínteses avaliativas de cada aluno(a) estiveram subordinadas à forma de trabalho e escrita de cada professora. Com isso, tornam-se evidentes as argumentações da P1 quanto ao processo de avaliação das aprendizagens empreendido por cada professora, o que demonstra a necessidade de um trabalho sistemático de orientação e acompanhamento dos percursos por parte da coordenação pedagógica. Como apresentamos na caracterização das colaboradoras da pesquisa, ambas as coordenadoras da Emef Marielle Franco no período de produção dos dados da pesquisa assumiram essa função em 2017, não sendo possível, por isso, apreender a relação da atuação destas frente aos registros que apresentamos acima. Contudo, a título de exemplificação, inserimos os relatos sobre o tema por elas concedidos em entrevista, ao serem questionadas sobre a participação nos processos de avaliação das aprendizagens. Primeiro, a CP1 nos contou que:

[...] nas provas que as professoras desenvolveram esse ano, de verdade, a gente não conseguiu interagir por causa dessas demandas que nós tivemos. [...] além da coordenação eu sou a presidente da APM [Associação de Pais e Mestres] e a gente teve situações de que a direção não tomou conta disso. E aí eu ia fazer as compras, fazer as coisas. Então realmente fui uma coordenadora que às vezes estava e às vezes não estava aqui. Então estar presente nas avaliações, de verdade, nós não conseguimos [...]. Então assim, pegar avaliação e falar: – *Olha, Professor, essa ideia talvez não seja legal, vamos pensar outro jeito.* Nisso a gente não interferiu. [...] Agora o que a gente interferiu foi no processo da aprendizagem. Então por exemplo a professora vinha com um aluno: – *Olha, está escrevendo, mas eu não entendo o que escreve.* [Eu dizia]: – *Ah professora, mas ele está com a letra*

*cursiva. Vamos tentar fazer este texto com a letra bastão né? Por que o aluno tem mais segurança. Olha, se você fizer um determinado trabalho, um ditado cego, se você fizer uma cruzadinha, esse tipo de atividade aqui, uma loto de palavrinhas né? Ou de continhas ou de multiplicação, funciona para esse ou para aquele aluno. Então isso a gente tentou fazer como intervenções. Mas não a contento, né coordenadora 2? Não o tanto que nós gostaríamos (CP1, 2017).*

Em continuidade ao assunto – atuações da coordenação pedagógica frente aos processos de avaliação das aprendizagens de estudantes da Emef Marielle – a CP2 explicou:

*É porque assim, aproveitando na hora da Jeif [momento destinado a reuniões entre professoras e as CP], na hora do grupo e essa preocupação não só para os alunos laudados, mas aqueles alunos com dificuldades. Eu sempre tomei o cuidado de falar para que o professor arrumasse estratégias para atender aquele aluno. Alguns professores, até que eu estou feliz, eles fizeram. Alguns fizeram, se preocuparam. Não muitos, nem todos, mas no geral é assim, o aluno tira zero, ou melhor, não tem aquele registro sistemático do que ele poderia ter feito com o aluno. Mas essas informações foram passadas na hora de Jeif. Só que teve um defeito, eu não pedi para ver. Se eu tivesse tido esse tino de falar: – *Eu vou pegar os caderninhos para poder estar olhando. Porque vieram uns professores: – Eu não sei fazer, o que que eu vou fazer com um aluno? [Eu dizia:] – Vem professora. Não fique desesperada, não. Então é assim, você vai dar ciências? Vamos verificar o que você pode. Mas pelo amor de Deus, registre o que o aluno está fazendo.* Essa parte de registro pra todos os alunos, não só para os alunos laudados como para os com dificuldades, [se houvesse] não estaríamos com esse índice maior de retenção agora. Porque a gente teria uma visão do que realmente eles estavam produzindo ou não produzindo. Essa parte seria muito importante. Alguns professores registraram e fizeram até no planejamento do Anexo 3, tem lá os objetivos propostos e nós fomos lá e fizemos. Alguns aproveitaram aquele lá e lançaram nas atividades aquelas propostas. O que eu tenho que eu recebi só foi de uma professora só: – *Está aqui o que foi dado para os alunos e esses com dificuldades ou mesmo os retidos. O NEE eu não sei, mas os retidos estão. – E aqui estão as outras produções.* (CP1, 2017).*

A partir dessas narrativas podemos considerar que em 2017 permaneceu a necessidade de orientação pedagógica às professoras da escola, no que concerne aos registros sobre evidências das aprendizagens do(a)s estudantes da Emef. Esse fato, reconhecido pelas CP em entrevista, demonstra que os processos de avaliação e de registros que evidenciam aprendizagens tem sido um desafio da escola para todo o alunado e não apenas para o público-alvo da educação especial, reiterando que as adversidades que marcar o percurso escolar desse público antecedem às questões específicas por ele conduzidas à escola.

Para E7, único aluno cuja síntese avaliativa final, S, sugere a ocorrência de acesso ao currículo escolar, o registro informa: "Aluno apresenta bom desenvolvimento e aprendizagem" (BOLETIM, 2016, E7, grifo nosso). Embora seja o único conceito S atribuído

entre o(a)s aluno(a)s focalizado(a)s, as informações descritivas que poderiam subsidiar o conceito atribuído a E7 aparecem de forma genérica, não nos permitindo apreender quais aprendizagens a professora julgou terem ocorrido. Essa forma de anotação se manifestou também no boletim de E4. Apesar de o registro mencionar alfabetização e, por isso, um aspecto do currículo escolar, ao dizer que “avançou uma etapa no processo de alfabetização”, sem, no entanto, exemplificar, ele não pode colaborar com ações pedagógicas futuras a serem desenvolvidas por outras professoras. A caracterização do processo de aprendizagem de alunos com DI que não apresentam evidências das aprendizagens é um fenômeno que identificamos por meio de diversos estudos (TONINI, 2001; VELTRONE; MENDES, 2009; MENDONÇA, 2014; FANTACINI; DIAS, 2015; VITORINO, 2016; ANACHE; RESENDE, 2016). Isso indica a necessidade de as escolas construírem condições concretas para possibilitar formas de registros das práticas pedagógicas e das aprendizagens que possam não apenas retroinformar (LUCKESI, 1996; SOUSA, 1997), mas também servir de ponto de partida para as próximas etapas da trajetória escolar dos alunos.

Nos boletins do 2º ano podemos apreender, ainda, a repetição do que ocorreu no do 1º ano: a marcante presença das descrições sobre o que cada estudante não aprendeu na classe comum, conforme exemplificamos com os trechos a seguir: “A aluna não apresentou o avanço esperado para este ano letivo. Percebe-se que tem muita dificuldade para realizar tarefas escolares sozinha, sempre precisa de ajuda. Ainda não está alfabetizada” (BOLETIM, 2015, E3); “A aluna apresenta muita dificuldade para compreender e assimilar as informações. Não realiza as atividades propostas. Demonstra muita insegurança para realizar qualquer tarefa” (BOLETIM, 2015, E10); “O aluno apresenta muita dificuldade para compreender e assimilar os assuntos e conteúdos tratados em sala de aula [...] Não escreve e nem reconhece os números, não realiza operações de adição e subtração” (BOLETIM, 2015, E11).

São informações que reiteram não potencialidades dos alunos. Outras características nos registros desse ano escolar envolvem a classificação do aluno como público-alvo da educação especial: “Aluno atendido pela Saai [SRM], aguardando diagnóstico (Apae) [...]” (BOLETIM, 2016, E4), ou: “Aluno atendido pela Saai [SRM] (possui laudo)” (BOLETIM, 2016, E6). Essas informações, que não são complementadas por outras descrições, sugerem que, ao classificar o aluno como elegível à matrícula em SRM, deixa-se de se atentar para o seu percurso escolar no que tange ao acesso ao currículo

Novamente, apesar de identificarmos alguns registros descritivos que acenam para evidências das aprendizagens dos alunos com DI, esses são restritos ao universo de dois componentes curriculares, além de serem parcos de elementos que possam de fato informar para retroinformar o processo escolar de cada estudante.

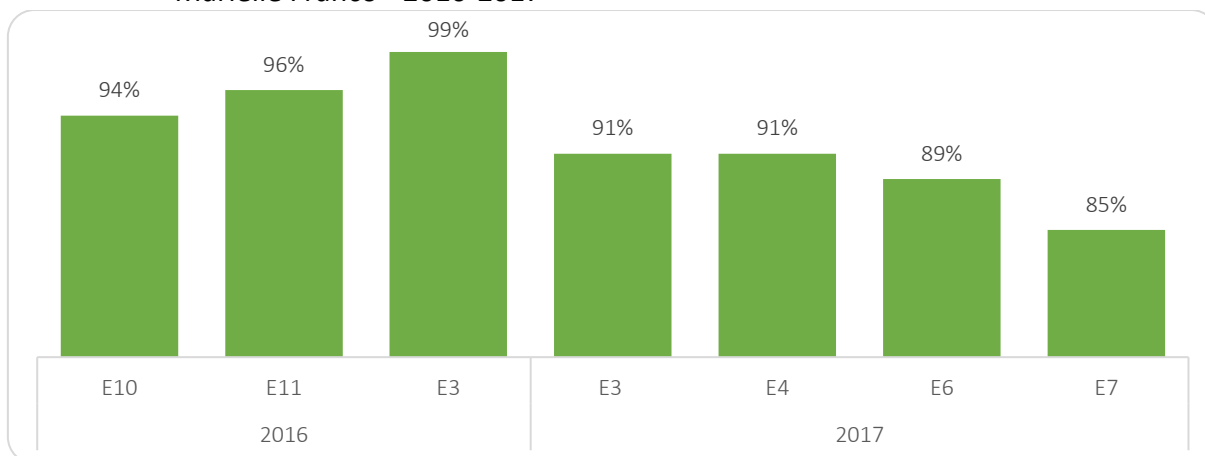
Compreendendo o 3º ano como ponto fundamental do Ciclo I, quando a trajetória escolar dos alunos lhes deve conceder o direito a aprendizagens da leitura e da escrita (SÃO PAULO, 2014c), focalizamos esse ano escolar com essa perspectiva.

No Gráfico 6.6, relacionado ao 3º ano da trajetória escolar dos alunos com DI na Emef Marielle Franco, destacamos que E3 aparece duas vezes porque foi retida ao cursar a etapa em 2016 e a frequentou novamente em 2017. Focalizando a situação dessa aluna em ambos os anos letivos observa-se a atribuição do conceito NS em língua portuguesa, matemática, ciências e história. Indícios das aprendizagens foram registrados para geografia, que passou de NS em 2016 para S em 2017. Entre inglês, arte e educação física repete-se a tendência de serem os componentes curriculares cujos conceitos são representativos das aprendizagens, com S ou P. No caso da estudante em questão, em inglês a síntese final se manteve igual nos dois anos letivos. Em arte não é possível apreender o movimento sobre evidências das aprendizagens porque a síntese final não foi registrada no boletim no ano de 2017. Já em educação física, em que ocorreu o conceito P em 2016, observa-se uma queda dos indícios das aprendizagens, já que em 2017 a aluna fechou o ano com S. Pelo exposto, pode-se apreender que, de acordo com as síntese finais, a reprovação de E3 ao final do 3º ano escolar, ou seja, ao final do Ciclo de Alfabetização, parece não ter refletido benefícios no que diz respeito ao acesso ao currículo escolar, reiterando as discussões de Paro (2003), Jacomini (2009) e Alavarse (2009) sobre os desserviços da reprovação ao processo de aprendizagem de alunos.

Diferentemente da tendência das síntese finais atribuídas aos alunos ao final do 1º e do 2º ano escolar, quando os mesmos conceitos são observados em todos os componentes curriculares ministrados pela professora de referência da turma, no 3º ano o que se manteve como padrão foram as síntese finais em língua portuguesa e matemática, que se repetiram no caso de todos os alunos, tendo prevalecido o NS, atribuídos a E10, E11, E3 e E6. Para estes os indícios das aprendizagens se manifestaram nas síntese finais de inglês, arte e educação física, sendo esta última marcada por P para E10 e E3 em 2016. Além destas, a única diferença aparece na síntese final de ciências, atribuída a E6 com o conceito S.

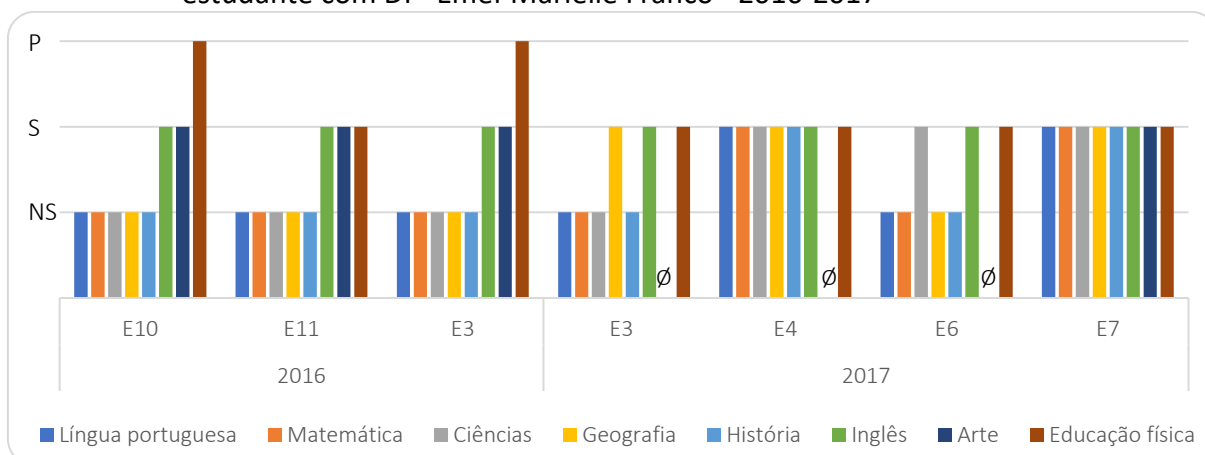


Gráfico 6.6 – Frequência de cada estudante com DI no 3º ano do Ciclo de Alfabetização - Emef Marielle Franco - 2016-2017



Fonte: Informações extraídas do boletim de cada estudante e organizadas pela pesquisadora.

Gráfico 6.7 – Sínteses avaliativas finais do 3º ano do Ciclo de Alfabetização atribuídas a cada estudante com DI - Emef Marielle Franco - 2016-2017



Fonte: Informações extraídas do boletim de cada estudante e organizadas pela pesquisadora.

Nota: ∅ – Sem informação.

Os outros dois alunos focalizados nesta análise, E4 e E7, de acordo com suas sínteses finais, parecem ter se apropriado do currículo, uma vez que para todos os componentes curriculares lhes foi atribuído o conceito S como síntese final.

Assim como para os dois anos iniciais da trajetória escolar desses seis alunos, partimos para a comparação entre os registros descritivos sobre aprendizagem de cada estudante e as sínteses finais. Por causa da variação de conceitos atribuídos pelas professoras de referência das turmas e pela homogeneização quanto ao que se considerou síntese final em língua portuguesa e matemática, tomamos como referência esses dois componentes para o

cotejamento. Diante da possibilidade de retenção e aprovação pelo Conselho de Classe, abordamos também o parecer conclusivo de cada aluno.

Sobre E10, promovida em 2016 ao final do Ciclo de Alfabetização, consta, junto a sua síntese final, NS: "O desenvolvimento da aluna continua muito aquém das necessidades básicas, os avanços foram bem poucos. Frequenta Saai [SRM] e ainda não trouxe um laudo da psicopedagoga que foi solicitado. Aluna aprovada por decisão do conselho de classe" (BOLETIM, 2016, E10).

Embora a professora tenha descrito que a promoção de E10 tenha se dado por decisão do Conselho de Classe, no boletim da aluna consta, como parecer conclusivo, "Promovida". Contudo, o mais importante das anotações na síntese avaliativa da aluna está na importância conferida ao subsídio clínico que ateste a DI, sugerindo que à existência de laudo da psicopedagoga, como registrado, eximisse a necessidade de registros sobre a condição escolar da aluna, sobre suas aprendizagens.

Para E11 e E3, que cursaram o final do Ciclo de Alfabetização na mesma turma (3ºU), como parecer conclusivo do 3º ano consta: "Promovido(a) pelo Conselho de classe", seguido da síntese final expressa pelo conceito NS. Sobre E11 a anotação informa que "Aluno iniciou o processo de ensino no quarto bimestre" (BOLETIM, 2016, E11). No boletim de E3 consta: "Aluna iniciou no quarto bimestre as expectativas de aprendizagem" (BOLETIM, 2016, E3). Embora a informação seja a de que essa aluna foi promovida após avaliação do Conselho de classe, o boletim do ano seguinte, 2017, informa que ela cursou novamente o 3º ano, ou seja, foi retida no final de 2016. Ao cursar novamente o último ano do Ciclo de Alfabetização a aluna o finalizou em 2017 com o mesmo conceito, NS, e foi promovida pelo Conselho de classe. As anotações complementares informam: "A aluna foi promovida por Conselho de Classe. Não possui plena autonomia para ler e escrever. Precisar de apoio da família para acompanhar o 4º ano. Será crucial a frequência da aluna em aulas de reforço se houver" (BOLETIM, 2017, E3).

E4, E6 e E7 também cursaram o 3º ano ao longo de 2017, cada um em uma turma distinta. Tal como o(a)s aluno(a)s até aqui focalizado(a)s, E6 finalizou o Ciclo de Alfabetização com conceito NS. Foi, contudo, promovido sem passar pelo Conselho de classe e com a seguinte informação registrada pela professora regente da turma: "Aluno atendido pela Saai [SRM] (possui laudo)" (BOLETIM, 2017, E6).

Já E6 e E7 foram os únicos a finalizarem o ano com S em suas sínteses avaliativas finais, sendo também promovidos sem passar pelo aval do Conselho de classe. No boletim de E6, complementa as informações a seguinte notação:

O aluno apresenta aprendizado e desenvolvimento satisfatório, pois participa na sala SRM, por ter laudo e também na recuperação paralela. Ele realiza leitura de algumas palavras, reconhece números e participa oralmente, demonstrando o avanço no aprendizado, pois pouco registra nas atividades propostas (BOLETIM, 2017, E6).

Observa-se aí ênfase no laudo da DI como justificativa para a síntese avaliativa atribuída ao aluno. Estaria ele sendo “poupado” de ações pedagógicas que preveem o ensino e aprendizagem? A sequência do mesmo registro mostra a existência de informações sobre acesso ao currículo, especialmente aos componentes de língua portuguesa e matemática, extinguindo a primeira impressão.

Sobre E7, registrou a professora de sua turma:

Chegamos ao final do ano! Quanta coisa aprendemos! Estou muito feliz com seu desenvolvimento e desempenho! Que seu caminho escolar seja sempre trilhado com muito esforço e estudo. Acredito no seu potencial! Com carinho, Professora (BOLETIM, 2017, E7).

Como nos dois primeiros anos da trajetória escolar dos alunos focalizados, observa-se o predomínio de registros que não colaboram com a compreensão do que esses alunos têm aprendido em classe comum. Além das notações que se resumem à informação de que o aluno frequentou a SRM (E10 e E6) e às dificuldades observadas pela professora (E10 e E3), nos boletins de 3º ano chamam atenção os registros que não são informativos sobre as aprendizagens. É o caso dos excertos que se apresenta:

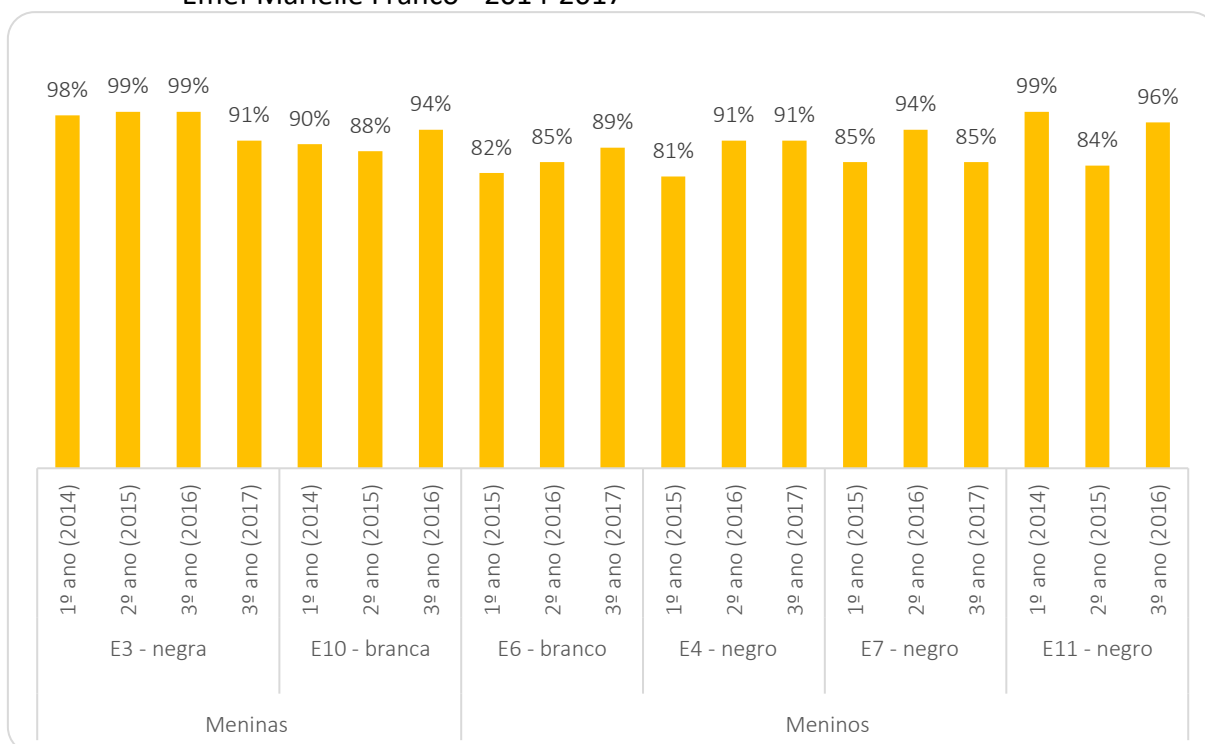
- "Aluno iniciou o processo de ensino no quarto bimestre" (BOLETIM, 2016, E11);
- "Aluna iniciou no quarto bimestre as expectativas de aprendizagem" (BOLETIM, 2016, E3);
- "Aluno atendido pela Saai [SRM] (possui laudo)" (BOLETIM, 2017, E6);
- "Chegamos ao final do ano! Quanta coisa aprendemos! Estou muito feliz com seu desenvolvimento e desempenho! Que seu caminho escolar seja sempre trilhado com muito esforço e estudo. Acredito no seu potencial! Com carinho, Professora" (BOLETIM, 2017, E7).

No caso de E7, embora os registros do boletim não versem sobre aprendizagens do aluno, sua síntese final, com conceito S, acena para acesso ao currículo.

Entre todos os estudantes, observamos que, para E4, os registros, ainda que genéricos, buscam apontar aprendizagens desse aluno, sugerindo relação entre a síntese final e as descrições. Seguindo a tendência do que observamos até aqui, os registros descritivos evidenciam aprendizagens relativas à língua portuguesa e à matemática: “Ele realiza leitura de algumas palavras, reconhece números e participa oralmente, demonstrando o avanço no aprendizado, pois pouco registra nas atividades propostas” (BOLETIM, 2017, E4). É interessante observar que, além da tentativa de demonstrar aspectos da aprendizagem, a professora anotou a maneira como o aluno é capaz de evidenciar as suas aprendizagens, com participação oral, ressaltando também a importância que atribui ao AEE quando informa que: “O aluno apresenta aprendizado e desenvolvimento satisfatório, pois participa na sala SRM, por ter laudo e também na recuperação paralela” (BOLETIM, 2017, E4).

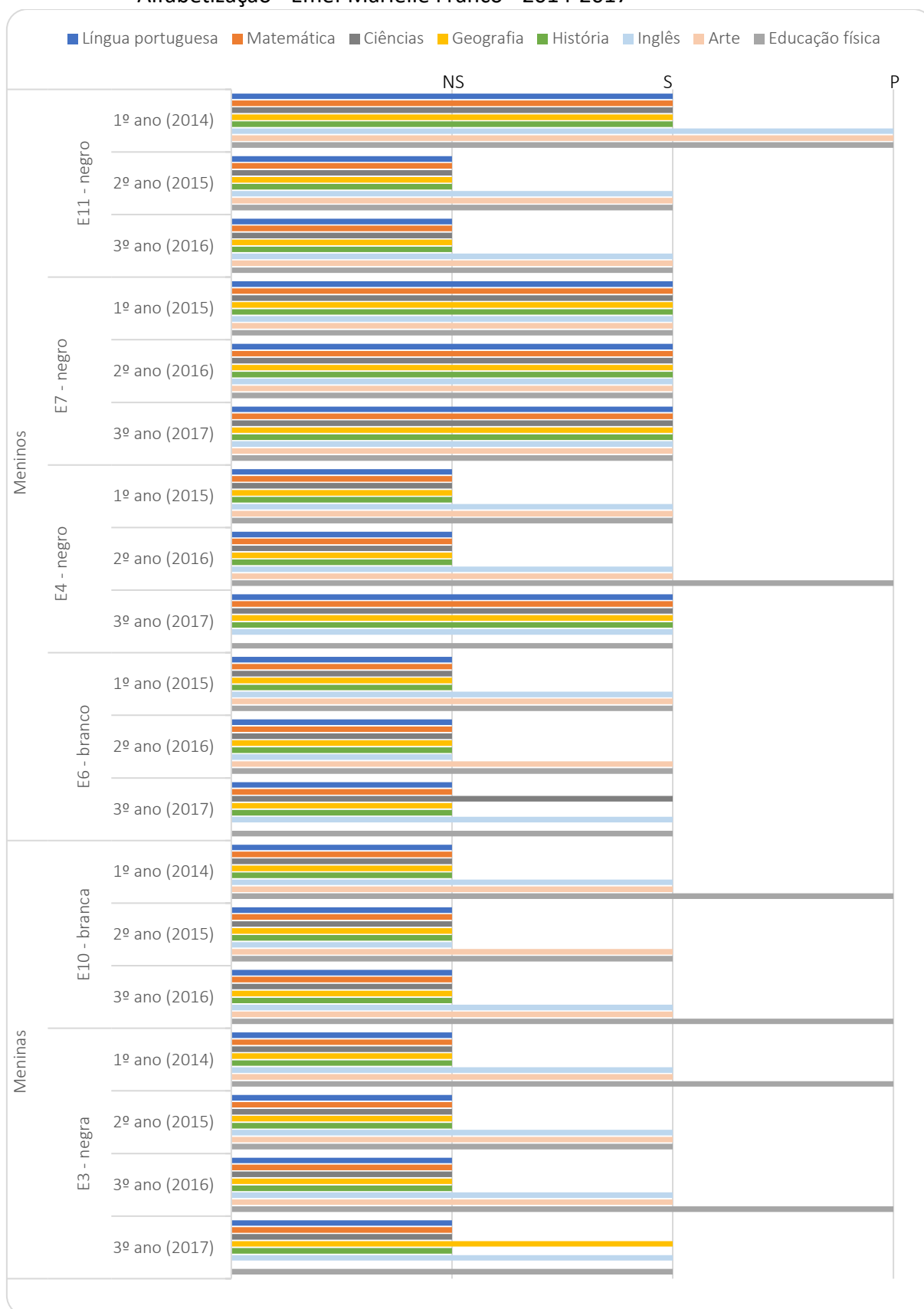
Visando a aprender possíveis aspectos das aprendizagens do(a)s estudantes com DI relacionados à sexo e cor ou raça, em um único gráfico (6.8), emparelhamos a frequência e em outro (Gráfico 6.9) as sínteses finais por ano escolar e componente curricular.

Gráfico 6.8 – Frequência final de cada estudante com DI por ano do Ciclo de Alfabetização - Emef Marielle Franco - 2014-2017



Fonte: Informações extraídas do boletim de cada estudante e organizadas pela pesquisadora.

Gráfico 6.9 – Sínteses avaliativas finais atribuídas a cada estudante com DI por ano do Ciclo de Alfabetização - Emef Marielle Franco - 2014-2017



Fonte: Informações extraídas do boletim de cada estudante e organizadas pela pesquisadora.

Nota: O conceito de arte, no 3º ano (2017), não consta nos boletins de E3, E4 e E6.

Sem a pretensão de esgotar as possibilidades de análise que inter-relacionam as categorias sexo e cor ou raça, observando a frequência do(a)s estudantes não se identifica diferença significativa entre os grupos, sendo que entre as meninas o maior índice de presença corresponde à 99% e o menor 91%. No grupo de meninos, apesar de haver menor frequência em relação às meninas (81%) há também frequência de 99%. Entre eles é possível ainda observar pequena distinção do percentual referente aos negros, que variou de 81% a 99% enquanto para o menino branco observa-se 89% como maior índice de frequência e 82% o menor.

Em relação às sínteses avaliativas, como já havíamos observado, os dados indicam que, ao longo dos anos iniciais da trajetória escolar do(a)s aluno(a)s com DI, foi tendência a manutenção do conceito NS atribuído pelas professoras de referência das turmas e de S pelas professoras especialistas das áreas de inglês, arte e educação física, sendo que apenas em educação física há aluno(a)s avaliados com P como síntese final, o que se observa para E10, E6 e E3.

Embora com a mesma tendência, apenas para E11 e E4 – ambos meninos negros – houve variação, que pode ser compreendida como mudança no percurso de aprendizagem, de modo que, por meio da síntese final de E11, pode-se perceber um movimento descendente de S para NS. Já para E4, tem-se indícios de ascensão no processo de acesso ao currículo, quando sua síntese final passou de NS no 1º e 2º ano para S no 3º.

Cruzando as categorias cor ou raça e sexo, foi possível identificar que somente a um menino negro (E11) foi atribuído P como síntese final para arte e inglês em todo o Ciclo de Alfabetização. Além de E11, demais estudantes contaram com esse conceito como síntese avaliativa final somente para educação física.

De todo o exposto, analisando as sínteses finais por meio do Gráfico 6.9, ressalta-se também que, diferentemente do que alguns estudos têm acenado, entre os alunos com DI nos anos iniciais do ensino fundamental não há prevalência de conceitos que sinalizem apenas a garantia de aprovação. Com isso, embora possamos apreender por esses dados que o direito a aprendizagens não pode ser bem compreendido pelos registros dos boletins tanto em razão das evidentes contradições entre os conceitos atribuídos e os registros descritivos quanto da ausência de informações sobre aprendizagens, não é possível afirmar que esse direito tem sido negado. Observamos nos boletins de alguns estudantes não apenas tentativas de evidenciar o que aprenderam ao longo de um ano letivo, mas também algumas poucas

estratégias empregadas por esses alunos em seus processos de apropriação de conhecimentos escolares, além das formas por eles utilizadas para evidenciar suas aprendizagens, a exemplo da participação oral registrada no boletim do 3º ano de E4.

De modo diferente dos registros de todos os alunos com DI, a síntese final de E7, menino negro, sugere, por um lado, ter sido este o aluno mais beneficiado pela trajetória escolar em classe comum no que tange ao direito a aprendizagens, não tendo em nenhum momento de seu percurso o conceito NS, indicativo de não aprendizagens, como síntese final. Por outro lado, as informações descritivas constantes nos boletins desse aluno não nos permitiram apreender o que de fato pode ser afirmado sobre as aprendizagens de E7. Vale lembrar também que esse foi o único estudante com documentação pedagógica com registros de seu percurso na pré-escola, além de ser um aluno que percorreu todos os anos do Ciclo de Alfabetização na Emef Marielle Franco. Considerando que a escola conta com pouca rotatividade de professores, conforme relato de uma das coordenadoras, esse aspecto nos pareceu colaborar para melhor compreensão do funcionamento da Emef em relação aos registros de evidências das aprendizagens.

Atentando-nos a essas especificidades da trajetória escolar de E7, tomamos esse aluno como referência para localizar em outros documentos escolares, além do boletim, informações que possam evidenciar aprendizagens de um aluno com DI. É o que se apresenta na próxima seção, em que passamos a identificar E7 de forma fictícia como Luiz<sup>98</sup>.

---

<sup>98</sup> Nome fictício em homenagem a um importante abolicionista negro brasileiro: Luiz Gama (1830-1882). Utilizamos essa grafia – Luiz – ao invés de Luís (com a letra S) uma vez que documentos e registros originais sobre a vida desse abolicionista, presentes no trabalho de Molina (2018), registram o primeiro nome de Gama com a grafia aqui apresentada. Destaca-se a consideração a Luiz Gama porque, ao longo da história, a conquista da liberdade formal da população negra no Brasil foi considerada uma concessão da elite política branca da época. A invisibilidade da atuação de negros influentes se deve a um “processo de embranquecimento da liberdade” e de retirada da população negra do lugar de sujeito da história. Contrariando essa narrativa, historiadores contemporâneos destacam as trajetórias de homens e mulheres negras que participaram ativamente da abolição, embora também ressaltem como a abolição da escravatura deixou para a população negra um legado doloroso. Livres no papel, as pessoas negras trabalhadoras recém-libertas enfrentaram o desafio do desemprego, da falta de moradia, do acesso à saúde, da educação e outras políticas públicas. Ao contrário do que ocorreu com os escravistas, que foram indenizados pela perda da posse dos trabalhadores, a população negra saiu das senzalas sem que nenhuma política de indenização os acolhesse (BRITO, 2018). Para saber mais sobre Luiz Gama, consultar Pinto (2014), Alonso (2015), Machado (2017) e Molina (2018).

#### 6.4.2 Registros de evidências das aprendizagens de Luiz ao final do Ciclo de Alfabetização

Em decorrência das contradições identificadas nos boletins ao compararmos os conceitos e registros descritivos que podem evidenciar aprendizagens dos alunos com DI, buscamos outros materiais a fim de aprofundarmos a análise. Assim, tomamos como referência um aluno com DI, Luiz (E7). Vale sublinhar ser este um menino negro (declarado pardo), beneficiário do programa Renda Cidadã e morador do Distrito de Brasilândia.

De acordo com a documentação acessada durante o trabalho de campo, Luiz teve seu percurso educacional iniciado em 2014 na primeira etapa da educação básica, a educação infantil (BRASIL, 1996), especificamente na pré-escola, em uma Emei vinculada à DRE/FB. Desde então já contava com AVE, serviço de apoio da educação especial, por causa da necessidade de acompanhamento de suas idas ao banheiro, mantendo o serviço até 2017 sob a mesma alegação, conforme relato da professora de SRM que ele frequentava.

Data de 2014, período que frequentou a pré-escola, uma declaração médica, assinada em 26 de outubro de 2014, que atestava o diagnóstico de síndrome de Down. Não localizamos quaisquer informações sobre sua matrícula ou não em creche ou outro tipo de instituição.

É interessante notar que Luiz conta com documentação educacional anexa ao seu prontuário escolar, o que nos permitiu, ainda que brevemente, apreender algumas informações sobre seu percurso educacional na pré-escola. Dividida em duas partes, a documentação apresenta inicialmente um plano de ensino seguido por registro descritivo sobre o desenvolvimento de Luiz (Quadro 6.17).

#### Quadro 6.17 – Relatório pedagógico sobre o percurso de Luiz na pré-escola - 2014

**Turma: Infantil II - atende a faixa etária entre 4 e 5 anos de idade (SÃO PAULO, 2013c)**

“Luiz é uma criança que se relaciona bem com o grupo, organiza-se bem demonstrando mais autonomia e conhecimento do espaço escolar. A seu modo participa das atividades de registro utilizando diversos materiais e cores. Comunica-se através de gestos, sons e poucas palavras para expressar seus desejos e vontades. Movimenta-se, gosta muito de correr e pular. No parque brinca e interage com os colegas, principalmente no jogo de futebol que é seu preferido. Aprecia as atividades de histórias, brincadeiras, gosta muito de brincar com a fazendinha. Demonstrou sensível avanço na autonomia na realização de suas necessidades fisiológicas, através do constante incentivo das professoras e da AVE que o acompanha. Luiz apresentou considerável avanço na autonomia, exemplo: escovação de dentes; manuseio dos objetos pessoais, como mochila, estojo com lápis, óculos, brinquedos e etc. Intervenções diárias com acolhimento, rotinas estabelecidas, rodas cantadas e de conversas, ajudaram muito nessa construção da autonomia da criança. Sugerimos que a parceria escola-família seja contínua a fim de promover e garantir um melhor desenvolvimento da criança. 87% de frequência”.

Fonte: Informações compiladas da documentação educacional de Luiz (2014) na educação infantil - etapa da pré-escola.



Em 2015, Luiz ingressou no ensino fundamental com documentação que já sinalizava a sua classificação na categoria DI, bem como a indicação, em sua Ficha de Matrícula, de “aluno com necessidade especial”, sem especificação do tipo. Não localizamos a sua ficha de encaminhamento à SRM; somente o registro de matrícula, cadastrada em 4 de fevereiro de 2015, o que sugere que a sua matrícula nesse serviço da educação especial já estava garantida desde seu ingresso na Emef, embora não tenhamos identificado essa indicação no seu relatório da educação infantil.

Em 2016, quando cursou o 2º ano escolar, outra declaração médica, de 11 de novembro de 2016, informa: “Criança portadora de síndrome de Down, sofre de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. CID 90.9”. Registra-se como conclusão do laudo no prontuário: síndrome de Down. Também data do mesmo ano um relatório com a informação de que: “A criança necessita de cuidados de seus familiares, precisa ser acompanhado em algumas atividades pela mão”, assinado por médico em 16 de novembro de 2016.

Em 2017, Luiz frequentou o 3º ano do Ciclo de Alfabetização contando com três serviços da educação especial: AVE, acompanhamento de uma estagiária e atividades em SRM, a qual frequentou três vezes por semana (às segundas, quartas e quintas-feiras) junto ao grupo F, composto por mais quatro estudantes, E9 e E10, também alunos do 3º ano, e por mais dois estudantes com DI que cursavam o 8º ano (E15 e E19). Nesse ano, Luiz utilizou TEG tanto para ir às aulas em classe comum quanto para frequentar a SRM. Foi nesse ano que completou o Ciclo de Alfabetização na Emef Marielle Franco, tendo sido aprovado para cursar o 4º ano, sem contar, portanto, com reprovação até esse momento de sua trajetória escolar.

Como já anunciamos, a opção por aprofundar a análise a partir dos registros desse estudante decorre do fato de este ser o único que, ao longo dos três anos do Ciclo de Alfabetização, teve, para todos os componentes curriculares, a atribuição do conceito S como síntese final, o que, pelo significado disso, sugere que Luiz, durante sua trajetória, foi beneficiado pelo acesso ao currículo escolar. Buscaremos, assim, apreender quais aprendizagens são estas ou a que elas se referem e, sobretudo, apreender como a escola registra as evidências das aprendizagens. Embora o foco seja um estudante, compreendemos que o modo como sua documentação escolar está organizada e as informações que contém seguem tendências da Emef em relação aos estudantes com DI e quiçá para todos os alunos público-alvo da educação especial, ou seja, a maneira como a escola vai documentando as informações sobre aprendizagens desses alunos.

Para tanto, exploramos um conjunto de documentos escolares de Luiz relacionados ao 3º ano escolar, cursado em 2017, ano em que os dados foram produzidos para esta tese. Buscamos acessar as informações produzidas no contexto da classe comum e das SRM. Da classe comum, exploramos: plano de ensino específico para Luiz, registros do boletim (descritivos, conceitos e frequência). Das SRM analisamos: plano de AEE, diário das professoras de AEE, relatório pedagógico. Com esse conjunto de dados, visamos a aprender o que é possível afirmar sobre a aprendizagem de Luiz a partir das evidências registradas e de julgamentos das professoras.

Iniciamos com a apresentação do contexto da classe comum frequentada por Luiz em 2017, uma turma composta por 34 alunos, com distribuição bem aproximada entre o número de meninas (16) e de meninos (18). Destes, dois frequentavam também a SRM, sendo um menino com autismo e Luiz com DI. A turma tinha como professora regente uma mulher de 34 anos, com formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Ela, que atuava na Emef Marielle pela primeira vez, relatou em questionário não contar com formação sobre inclusão escolar de alunos com DI e autismo nem mesmo um curso de curta duração.

Para o 3º ano, ao fim do Ciclo de Alfabetização, estava previsto como finalidade: "Promover o sistema de escrita e de resolução de problemas matemáticos por meio de atividades lúdicas integradas ao trabalho de letramento e desenvolvimento das áreas de conhecimento, assegurando que, ao final do Ciclo, todas as crianças estejam alfabetizadas" (SÃO PAULO, 2013c, art. 5º). Frente a essa finalidade, para Luiz foi estabelecido o seguinte plano de ensino individualizado (PEI) no 3º ano (Ciclo de Alfabetização), que foi definido para a classe comum e uma cópia ficou registrada no Plano de AEE.

Sobre o plano de ensino individual estabelecido para Luiz (Quadro 6.18) – cuja cópia foi inserida no plano de AEE – podemos destacar que, diferentemente da estrutura do plano estabelecido para toda a turma (Anexo H), ele não foi organizado por bimestre, de modo que os objetivos elencados foram estabelecidos para o ano. É possível ainda pontuar que, comparando com o que foi estabelecido para a sua classe, a redução dos objetivos estabelecidos para o ano parece ter sido a principal modificação feita no plano de Luiz, sugerindo empobrecimento do currículo (RAIMUNDO, 2013) como sinônimo de individualização de currículo, que abordou apenas os componentes curriculares língua portuguesa e matemática, sem considerar ciências humanas e naturais, como há no plano da turma.

Quadro 6.18 – Plano de ensino individualizado para Luiz - Emef Marielle Franco - 2017

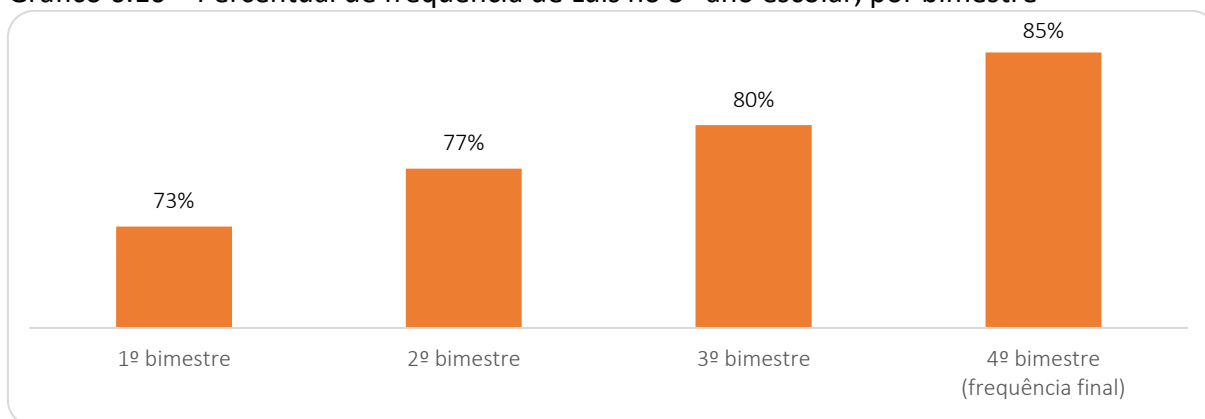
<b>Português</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais como contos, poemas, músicas, quadrilhas, parlendas, adivinhações, trava-língua, instruções, relatos, entrevistas, anúncio, receitas, panfletos, lista de compras, cartazes e calendários</li> <li>2. Leitura não convencional, por meio de diferentes estratégias como leitura de imagens, de placas, de símbolos, embalagens, rótulos</li> <li>3. Descrição de personagens, cenários e objetos</li> <li>4. Expressar suas ideias, pensamentos e sentimentos com boa estruturação da frase, vocabulário adequado e ordenação lógica dos fatos</li> <li>5. Na parte escrita trabalhamos a identificação das letras do alfabeto com seu respectivo valor sonoro na oralidade e na escrita</li> <li>6. Ordem alfabética</li> <li>7. Escrita de seu próprio nome, dos colegas e dos familiares</li> <li>8. Itens de gramática: masculino/feminino, singular/plural, antônimo, sinônimo, adjetivos, verbos e palavras compostas</li> <li>9. Ortografia correta</li> <li>10. Produção individual e coletiva de diferentes tipos de texto</li> <li>11. Reescrita de textos</li> <li>12. Separação silábica</li> <li>13. Reproduzir o que leu de forma oral</li> </ol>
<b>Matemática</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cores</li> <li>2. Números</li> <li>3. Quantidade</li> <li>4. Noção de espaço</li> <li>5. Formas geométricas</li> <li>6. Altura e largura</li> <li>7. Seriação, semelhança e diferença</li> <li>8. Textura</li> <li>9. Utilizar e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no cotidiano</li> </ol>
<b>Inglês</b>
Despertar o interesse do aluno pela língua inglesa através de atividades lúdicas e dinâmicas
<b>Informática</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A proposta metodológica é estimular, provocar e facilitar o manuseio da internet adquirindo novos conceitos, processos e estruturas que valorizem e que contribua para o seu conhecimento. Para isso, a ferramenta a ser utilizada é o programa CODE que tem como propósito ensinar o aluno a criar programas de computador utilizando habilidades cognitivas</li> <li>2. Ele executa satisfatoriamente a programação na sua limitação e sabe dividir o computador com o colega [Parecer final: frequente]</li> </ol>
<b>Arte</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentar conhecimento na criação das atividades aplicadas e realizadas de forma individual e coletiva</li> <li>2. Fazer distinção da cor e entender como trabalhar de forma harmônica a pintura no papel, além disso, ter noção da importância da linha como elemento de criação</li> </ol>

Fonte: Dados compilados do Plano de AEE de Luiz (2017), da seção “Orientações e ações para o desenvolvimento do AEE”, subseção “Articulação entre os diferentes profissionais da U.E”.

Nota: O texto nos itens português e matemática é idêntico ao registrado no SGP.

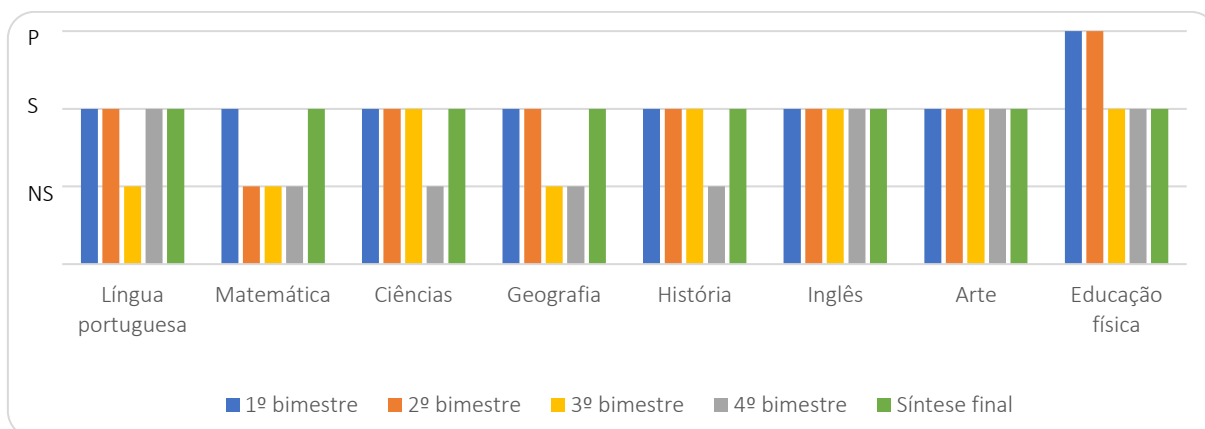
Diante das expectativas anunciadas no plano de ensino estabelecido para Luiz vamos analisar os conceitos a ele atribuídos ao longo dos quatro bimestres do 3º ano, a síntese final e a frequência. Iniciando pela frequência, observa-se pelo Gráfico 6.10 que, embora Luiz tenha atingido o percentual final maior do que 75% de frequência, garantindo, assim, não ser reprovado por faltas, o aluno teve um ano marcado por um alto índice de ausência, que foi diminuindo ao longo dos bimestres, fechando o primeiro bimestre com 73% de frequência e atingindo a margem de 85% ao final do ano. Não apenas por esse percentual Luiz teve sua promoção ao 4º ano garantida. No Gráfico 6.11 podemos observar os conceitos atribuídos ao aluno em seu último ano do Ciclo I. Vale retomar que os componentes curriculares educação física, arte e inglês são ministrados por diferentes professoras especialistas. Os demais componentes são ministrados por uma única professora, a de referência para a turma.

Gráfico 6.10 – Percentual de frequência de Luís no 3º ano escolar, por bimestre



Fonte: Dados extraídos dos boletins escolares do SGP e organizados pela pesquisadora.

Gráfico 6.11 – Conceitos e sínteses finais atribuídas a Luiz no 3º ano escolar - Emef Marielle Franco - 2017



Fonte: Dados extraídos dos boletins do estudante e organizados pela pesquisadora.

É interessante observar que, entre os conceitos atribuídos a Luiz a cada bimestre, esteve em inglês, arte e educação física a concentração de S, sendo que para esse último componente curricular houve atribuição de P nos dois primeiros bimestres e S nos demais e na síntese final. Ao finalizar o ano com síntese final que indica aprendizagem, ou seja, S em inglês e arte, e revisitando os objetivos estabelecidos para o aluno pelas professoras especialistas dessas áreas, pode-se inferir que, ao final do Ciclo de Alfabetização, Luiz foi capaz de “satisfatoriamente” demonstrar interesse “[...] pela língua inglesa através de atividades lúdicas e dinâmicas” (PEI, LUIZ, 2017), bem como de “Apresentar conhecimento na criação das atividades aplicadas e realizadas de forma individual e coletiva [e] fazer distinção da cor e entender como trabalhar de forma harmônica a pintura no papel [e] ter noção da importância da linha como elemento de criação” (PEI, LUIZ, 2017).

Esta não é, contudo, uma conclusão que se firma em registros qualitativos que explicitem essa correlação entre o previsto e o conceito atribuído.

Nos componentes curriculares ministrados pela professora de referência de sua turma, considerando também o PEI estabelecido para o aluno, os conceitos indicam que Luiz iniciou o ano demonstrando apreender os conhecimentos estabelecidos em língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história. Como não há no PEI a discriminação dos objetivos por bimestre, buscamos depreender o conceito S atribuído a esses componentes curriculares por meio do registro descritivo de seu boletim escolar. Nele consta a seguinte informação em relação à aprendizagem e desenvolvimento do aluno no primeiro bimestre:

Aluno muito carinhoso e esperto. Apresenta um bom relacionamento com os amigos e professores e é muito querido por todos. **Seu desenvolvimento pedagógico está dentro do esperado** é interessado e participativo e realiza com alegria todas as atividades propostas. É muito rápido em finalizar suas

tarefas. Apresenta dificuldade na linguagem (BOLETIM, LUIZ, 1º BIMESTRE, 2017, grifo nosso).

Por meio dessas descrições não é possível apreender quais aprendizagens teriam sido evidenciadas pelo aluno nesse momento escolar e que foram consideradas dentro do esperado. Em relação ao segundo bimestre, os conceitos organizados no Gráfico 6.11 mostram queda no desempenho do aluno em matemática apenas, cujo conceito atribuído foi NS. Para o mesmo período, as descrições do boletim anunciam que:

Luiz durante o bimestre manteve o comportamento adequado e comprometido! Entrega trabalhos e lições de casa corretamente, é muito ansioso e acaba se dispersando. **O aluno não atingiu os objetivos** do 3º ano. Luiz acredito no seu potencial! Continue se esforçando! Com carinho, professora (BOLETIM, LUIZ, 2º BIMESTRE, 2017, grifo nosso).

Reproduz-se, com isso, a tendência de não esclarecer o que de fato Luiz aprendeu, acenando mais para os seus comportamentos e compromissos do para as tarefas que lhe foram atribuídas (trabalhos e lições de casa). Ainda que afirme o não alcance dos objetivos, como destacado, para o 3º ano escolar, por mencioná-los de modo geral, não podemos cotejá-los com as proposições do plano de ensino individual do aluno, ou podemos concluir que ele não fez nada do previsto no PEI, o que possivelmente que não reflita a verdade. Sobre as notações, destaca-se, ainda, um recado da professora a Luiz, e vale lembrar que o boletim fica disponível ao acesso pelos alunos e também a seus familiares e/ou responsáveis.

No terceiro bimestre, os conceitos atribuídos ao aluno indicam que se acentuou o seu distanciamento das expectativas da escola, apesar do aumento de sua frequência (80%), quando, além de matemática, houve queda de desempenho registrada pelo conceito NS em língua portuguesa e geografia (Gráfico 6.11). Novamente, as descrições do boletim não colaboram com a apreensão desse movimento na escolarização de Luiz ao longo do 3º ano, como se observa no excerto a seguir.

Com base nos conteúdos e atividades desenvolvidas durante o bimestre **o aluno Luiz teve um bom desempenho e aproveitamento. Ampliou seu vocabulário com novas palavras**, está mais concentrado na realização das atividades, participa da aula e de atividades com todos os alunos. **O aluno atingiu os objetos do bimestre** (BOLETIM, 3º BIMESTRE, 2017, LUIZ, grifos nossos).

Apesar de o terceiro bimestre ter sido marcado pela ocorrência do conceito NS em três componentes curriculares, as informações descritivas registradas no boletim apontam o inverso, ou seja, indicam que “o aluno atingiu os objetivos do bimestre”. Cabe sublinhar a

manifestação da professora quanto à ampliação do vocabulário evidenciada, de algum modo, por Luiz e registrada pela professora, uma vez que esteve entre os objetivos de língua portuguesa estabelecidos no plano do aluno (Quadro 6.18), assim descrito: “4 - Expressar suas ideias, pensamentos e sentimentos com boa estruturação da frase, vocabulário adequado e ordenação lógica dos fatos” (PEI, LUIZ, 2017). Entretanto, o 3º bimestre foi o único marcado pelo conceito NS em língua portuguesa. Não queremos, com isso, sugerir que, ao atingir um objetivo estabelecido para determinado componente curricular, ao aluno deveria ser atribuído conceito indicativo das aprendizagens. Nossa problematização está na busca de apreender as formas de registros e seus significados para a compreensão do direto à aprendizagem.

O quarto e último bimestre do 3º ano escolar de Luiz é sintetizado por um registro que informa sobre suas aprendizagens, aproximando-se mais de um diálogo da professora com o aluno. Nesse mesmo período, aumentou a ocorrência de NS, conceito atribuído em matemática, ciências, geografia e história. Novamente, não foi possível apreender o significado desses conceitos em relação aos registros do boletim. Apesar dos conceitos que foram sendo atribuídos a Luiz ao longo do 3º ano, o aluno encerrou o Ciclo de Alfabetização com sínteses finais indicativas das aprendizagens satisfatórias, ou seja, S para todos os componentes curriculares.

Assim, a partir do detalhamento dos registros escolares de Luiz, foi possível observar que o foco das expectativas de aprendizagem da professora de referência de sua turma recaiu sobre língua portuguesa e matemática. Não sabemos se esta foi uma decisão da escola, haja visto que não localizamos especificação sobre isso nos documentos acessados. Entretanto, essa ênfase se mostrou consonante com os objetivos estabelecidos para o final do Ciclo I, ou seja, centrados na Alfabetização.

Destaca-se ainda que a Luiz o conceito NS não foi atribuído pelas professoras de inglês, arte e educação física. Nos demais componentes curriculares, embora todas as sínteses finais tenham sido S, em língua portuguesa, ciências e história houve a ocorrência de um NS, em geografia dois e em matemática três. Ainda assim, o estudante teve S como síntese final em matemática, o que está previsto na legislação (SÃO PAULO, 2013c). O resultado final não é, portanto, apenas somatório de cada bimestre.

Essa tendência de finalização do ano com S como síntese final pode estar atrelada à estratégia de impulsionar a aprovação do aluno, uma vez que no 3º ano a retenção está

prevista (SÃO PAULO, 2013c). Essa compreensão foi reforçada por considerações da CP1 que, ao ser questionada sobre o percurso das professoras da escola até a definição de um conceito e de uma síntese final, especialmente para estudantes com deficiência intelectual ou autismo, respondeu: “Esses têm 5 [...] Nota 5. Se ele produziu, se ele não produziu. Mas ele é quietinho. Não dá trabalho. Ele está lá na dele. Então ele tem 5. Eles têm 5”.

Assim como observamos nos boletins de E3, E4, E6, E10 e E11, também para Luiz o conceito P foi atribuído apenas em educação física (1º e 2º bimestres). Já em relação aos registros descritivos que poderiam evidenciar as aprendizagens do aluno, tem-se notações genéricas e confusas, com informações que afirmam que “seu desenvolvimento pedagógico está dentro do esperado” (BOLETIM, LUIZ, 2017), ou que “o aluno não atinge os objetivos do 3º ano” (BOLETIM, LUIZ, 2017), “o aluno atingiu os objetos do bimestre” (BOLETIM, LUIZ, 2017), até a ausência de qualquer menção sobre a aprendizagem, como o registrado no quarto bimestre. Com isso, os dados não sugerem qualificação dos registros ao longo dos bimestres nem mesmo ao longo dos anos, quando se compara ao que observamos nos boletins do 1º e 2º anos, reiterando, por fim, os desafios de se apreender nos registros escolares evidências das aprendizagens que permitam análises e discussões sobre o direito a aprendizagens dos alunos com DI.

Chama atenção nesse cenário o registro da documentação pedagógica de Luiz ao passar pela educação infantil em uma Emef paulistana. Destacam-se as descrições sobre o desenvolvimento e aprendizagem, que certamente colaboram com a produção do planejamento escolar. Nesse sentido, concordamos com Mello (2005) sobre a importância de o ensino fundamental ser contagiado por práticas pedagógicas típicas da educação infantil, a exemplo da cultura do registro descritivo. Não queremos, no entanto, nos contrapor às sínteses avaliativas finais expressas por conceitos ou notas. Na verdade, pensamos a importância de que essas sínteses, no caso de estudantes que demonstrem significativas diferenças em seu percurso de aprendizagem, tornem possível compreender o que elas informam sobre os alunos. Não estamos propondo algo distante da realidade da SME/SP, já que essa recomendação é explicitada pela Portaria nº 5.930, cujo excerto vale retomar:

Parágrafo Único: Aos educandos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação, deverão ser elaborados relatórios descritivos em todos os anos do Ciclo, assegurando o acompanhamento de seus avanços e dificuldades pelos pais e/ou responsáveis (SÃO PAULO, 2013c, art. 16, parágrafo único).



Portanto, estamos diante de um cenário de escolarização cujas condições para concretização do direito a aprendizagens dos alunos com DI se mostram promissoras, ainda que muitas barreiras precisem ser superadas. Nessa perspectiva, a seguir tecemos alguns considerações sobre o que apreendemos ao focalizarmos o direito a aprendizagens desse alunado por meio de nossa pesquisa.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES À GUIA DE CONCLUSÕES**

Nesta tese buscamos sublinhar que, além do ingresso do aluno com DI em classe comum, é fundamental atentar-se para sua permanência e a conclusão da educação básica com aprendizagens, assumindo, assim, que, na perspectiva da educação inclusiva, todas as dimensões do direito à educação são insubstituíveis e imprescindíveis. Contudo, essa temática conta com poucos estudos no cenário nacional.

Para abordá-la, focalizamos a RME/SP, objetivando apreender nessa realidade os efeitos das políticas de inclusão escolar e tendo como fonte registros sobre trajetória escolar e evidências das aprendizagens de alunos com DI. Nos pautamos na seguinte questão: o direito ao ingresso em classe comum, bem como a permanência e a conclusão da educação básica com aprendizagens de conteúdos escolares, está sendo garantido aos alunos com DI na RME/SP?

Tivemos por objetivo analisar, à luz do direito à educação, a trajetória escolar, com destaque aos registros de evidências das aprendizagens, de alunos com deficiência intelectual em classes comuns dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública da rede municipal paulistana. A partir dele assumimos o compromisso de:

- Resgatar, sistematizar e analisar registros sobre trajetória escolar de estudantes com DI, ao longo do ensino fundamental, a partir de documentos produzidos na/pela escola;
- Resgatar, sistematizar e analisar os documentos escolares focalizando os registros referentes ao percurso de cada estudante na educação básica e em relação aos registros que evidenciem suas aprendizagens;
- Sistematizar e analisar possíveis formas de apreender o direito à aprendizagem, especialmente dos alunos com DI, como aspecto fundamental do direito à educação.

Para a realização da pesquisa desenvolvemos inicialmente levantamento e análise da produção acadêmica a respeito do tema, procurando constituir um panorama sobre o que já se produziu e o que se compreende sobre os registros de evidências das aprendizagens de estudantes com DI no Brasil. A escassez de produções sobre o tema impulsionou a realização da pesquisa aqui apresentada. Para além disso, o reconhecimento de que o acesso ao currículo escolar em classes comuns por estudantes com DI é o grande desafio a ser enfrentado pela

escola brasileira, não obstante a garantia do princípio da educação como um direito social de todas as pessoas.

Por meio da interlocução com estudos sobre o direito à educação (BOAVENTURA, 1996, 2004; MONTEIRO, 2003; CURY, 2012) e suas diferentes dimensões iniciadas pelo ingresso na classe comum, salvaguardado pela permanência com aprendizagens (GENTILLI, 2009), focalizamos registros sobre a trajetória escolar de alunos com DI de uma Emef paulistana. Destacamos não só seu percurso ao longo da educação básica, mas, sobretudo, os arquivos com informações que devessem ou pudessem apresentar evidências das aprendizagens.

Para tanto, analisamos documentos escolares de todos os alunos com DI da escola, inicialmente com o fito de identificar o perfil desse alunado. Constatamos, assim, que:

- Os alunos com DI compõem a maioria do público-alvo da educação especial atendido em SRM na Emef Marielle Franco, sendo 20 entre 28 estudantes;
- Dos 20 alunos com DI, a maior parte (12) frequentava os anos iniciais do ensino fundamental – que corresponde ao Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) e Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano);
- Compunha também maioria no grupo classificado na categoria DI os meninos, sendo 14, dos quais quatro declarados brancos e 10 eram negros. Entre as meninas, a distribuição por cor ou raça se mostrou equilibrada, havendo três declaradas negras e outras três brancas, das quais apenas uma branca contava com benefícios de programas sociais. O registro de “não beneficiário” desses programas foi identificado para dois estudantes, um negro e uma branca. Para 11 alunos não havia quaisquer registros sobre tais programas, importantes por trazerem indicativos sobre condição socioeconômica. Entre os meninos negros, seis eram seis beneficiários de programas sociais, o que sinaliza, entre o alunado com DI da Emef Marielle Franco, a prevalência de meninos, negros, pobres;
- Metade dos estudantes focalizados na pesquisa foi encaminhada à avaliação em SRM no 1º, 2º e 3º anos. Para nove, não foram localizados tais dados;
- O principal motivo do encaminhamento à avaliação em SRM, registrado por professoras da classe comum foi a ausência de evidências das aprendizagens;
- Do grupo, 14 alunos contavam com parecer clínico que atestava a DI. Desses, apenas um contou com avaliação multidisciplinar;

- O tempo de espera entre o encaminhamento e a matrícula em SRM variou de seis a dois anos nove meses;
- Todos os alunos classificados como público-alvo da educação especial estavam matriculados em SRM. Vale lembrar que, mesmo assim, a SRM dessa unidade educacional contava com 12 vagas ociosas se considerarmos a legislação paulistana que preconiza lotação das salas quando atinge 20 matriculados no atendimento educacional especializado (SÃO PAULO, 2016b, art. 35). Além disso, uma vez matriculados em SRM os alunos tendem a permanecer frequentando-a até o final do ensino fundamental, não havendo relato de desligamentos por motivos pedagógicos;
- A maioria do alunado com DI (13) não contava com outros apoios previstos na PPEE/16, sendo que seis alunos do Ciclo Interdisciplinar e do Ciclo Autoral eram acompanhados por estagiárias. Um aluno do Ciclo de Alfabetização contava com este apoio e também com AVE.

Explorando os prontuários escolares, especialmente os de SRM, organizados e sistematizados pelas professoras dessas salas, foi possível observar, portanto, as marcas da educação especial na trajetória dos alunos. Sobre estas, os destaques recaem na direta relação entre não aprendizagens relativas a escrita e a leitura, pois esta foi a principal alegação das professoras de classe comum para encaminhamento de alunos a serem avaliados em SRM. Isso, como destacamos, na maior parte dos casos, ocorreu entre os três primeiros anos de escolarização, momento em que esses alunos passaram a ser classificados na categoria DI, em que 11 dos 20 estudantes tinham apontamentos clínicos e registros do CID como forma de subsidiar a confirmação da DI. Outra característica dos encaminhamentos para as SRM foi a marca de comportamentos e cuidados de higiene considerados inadequados pela escola, o que se registrou apenas para os meninos, reafirmando, assim, além da identidade racial, o construto gênero como interveniente na trajetória escolar, o que coaduna com o estudo de Carvalho (2012, p. 158) ao afirmar que

Nas escolas públicas de Ensino Fundamental, parece bastante evidente que, para as professoras, o comportamento indisciplinado é a principal razão para as dificuldades escolares dos meninos, e seus critérios de avaliação não se restringem à aprendizagem de conteúdos e habilidades escolares, mas envolvem atitudes, valores, higiene.

Ademais, maior parte do alunado encaminhando e atendido em SRM é do sexo masculino, declarados negros e, entre esses, a maioria beneficiária de programas sociais de

redistribuição de renda. Esse fato demarca como a condição socioeconômica e a pertença racial e de gênero estão vinculadas a trajetória escolar de alunos com DI, o que impõe a urgência de estudos interseccionais sobre a identificação e escolarização desses alunos, para que, dentre outras possíveis perguntas, possa responder se as meninas estão deixando de acessar o AEE somente pela forma de se comportarem, se a possível produção da DI como efeito da escolarização é específico do contexto de escolas públicas ou se isso se repete em escolas privadas entre alunos provenientes de melhores condições socioeconômicas. Cabe ainda uma espécie de alerta para o campo da educação especial: a necessidade de enfrentar o desafio que é mapear questões de classe social, gênero e cor ou raça do público focalizado pelo campo.

Retomando os indicadores nacionais sobre o total da população brasileira com DI (4,3%) no universo das demais deficiências (IBGE, 2010a) e os indicadores educacionais sobre os alunos classificados na categoria DI – cerca de 50% em cada um dos últimos sete anos (BRASIL, 2010, 2017) –, em comparação com todo o público-alvo da educação especial, os dados da Emef sugerem que a escola tem sido a principal responsável pela identificação da DI, corroborando estudos nacionais (VELTRONE, 2011; BUENO; MELETTI, 2011), ou constituindo – o que é mais preocupante – suas identidades como sujeitos com DI. Vemos, assim, na Emef Marielle, uma importante referência para pensarmos o cenário nacional, uma vez que essa instituição segue a tendência dos indicadores educacionais do país, valendo-nos, portanto, como um lócus que reafirma a intenção inicial de nossa investigação, ao tomá-la como referência para um estudo de caso de tipo instrumental. Ademais, observamos nessa escola que o público atendido, em especial aquele com DI, é majoritariamente composto por meninos negros e com indicativos de pobreza, reiterando também a proximidade do contexto da Emef com o cenário nacional no que tange a população com DI, majoritariamente masculina, negra e com menor faixa de rendimento salarial (IBGE, 2010a, 2010b).

Buscamos também apreender as marcas em seus percursos no que tange ao momento do ingresso e à permanência na classe comum. Desses aspectos foi possível compreender que a RME/SP conta com regulamentações que, desde a educação infantil, visam a garantir a memória do percurso educacional, inclusive com a previsão de que a documentação pedagógica produzida ao longo dessa etapa educacional seja encaminhada às U.E. que recebem a criança no 1º ano do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2015), seguindo recomendações nacionais (BRASIL, 2009d).

Apesar da explícita determinação legal, apenas de um estudante (E7 ou Luiz) localizamos registros da educação infantil entre os arquivos do ensino fundamental, embora, segundo relato de familiares e/ou responsáveis e professoras de SRM, cerca de metade do alunado com DI tenha frequentado a etapa pré-escolar. Cumpre destacar que todos esses alunos foram matriculados em U.E. municipais paulistanas vinculadas à DRE/FB, o que sugere que estiveram em instituições cujas orientações sobre a produção e arquivamento de documentação pedagógica assentavam-se sobre as mesmas referências, haja visto que, como mencionado, as orientações e normativas preveem que a documentação pedagógica da educação infantil acompanhe a criança quando ela ingressa no ensino fundamental (BRASIL, 2009d; SÃO PAULO, 2015).

Como síntese dos dados elaborados sobre o percurso na educação infantil, podemos afirmar que localização de poucas informações sobre a frequência em creche pelos sujeitos focalizados, havendo registro de apenas seis. Já a pré-escola consta no percurso educacional de nove dos 20 alunos com DI. Sobre essa situação nos couberam alguns questionamentos que podem compor futuras pesquisas: a escassez de informações sobre a educação infantil é característica apenas do público-alvo da educação especial ou se manifesta como tendência para o alunado em geral? Haveria um apagamento das memórias dessa etapa pelo descumprimento de determinação legal? Ou seria por desvalorização? A possível ausência de sujeitos com DI na creche e na pré-escola decorre da insuficiência de vagas nessas fases educacionais ou pela concorrência com outros serviços? Ou ainda pela não suspeita da DI quando ainda pequeninos? Os dados de nossa pesquisa tendem a indicar para isto.

Ainda sobre a educação infantil como parte do percurso educacional de alunos com DI, sobre o Luiz foi possível apreender, na abrangência do relatório descritivo sobre suas aprendizagens e desenvolvimento ao longo dessa etapa educacional, diferentes potencialidades e os serviços da educação especial à que teve acesso desde então.

No geral, os registros sobre o percurso escolar dos alunos com DI foram suficientes apenas para a manutenção de memórias sobre o ensino fundamental, para o qual a RME/SP conta, desde 2014, com um sistema, o SGP, que garante o arquivamento online das informações e, em decorrência disso, estas puderam ser resgatadas para o desenvolvimento da nossa investigação. Com isso, queremos destacar que, referente à trajetória dos alunos percorrida em anos anteriores a 2013, não foi possível o acesso a informações como planos de ensino e relatórios que deveriam descrever aprendizagens de cada aluno. Assim, ainda que

não tenhamos como objeto de pesquisa o SGP como sistema de gestão que serve ao arquivamento de registros escolares, tornou-se evidente a importância de se institucionalizar essa forma de resguardar os registros escolares de turmas e alunos em específico.

Sobre a trajetória escolar no ensino fundamental foi possível apreender que, em geral:

- Os alunos com DI ingressam e permanecem na escola por toda essa etapa;
- Os três primeiros anos do ensino fundamental (Ciclo de Alfabetização) têm sido o marco para a suspeita e/ou classificação dos alunos na categoria DI;
- Há indícios de que a escola orienta que a síntese final resulte em aprovação dos alunos com DI, inclusive quando é possível a retenção, de maneira que esses estudantes não fiquem reprovados. Apenas duas alunas com DI contam com reprovação em suas trajetórias;
- Há promoção de alunos via decisão do Conselho de classe, mas há também estudantes com DI aprovados em decorrência de suas sínteses finais nos diferentes componentes curriculares serem indicativas de acesso ao currículo;
- Os conceitos não tinham estreitas relações com o percentual de frequência;
- O único aluno que demonstrou bom desempenho escolar em todos os componentes curriculares, representado pela síntese final “S”, ao longo do Ciclo de Alfabetização foi também o único a contar com serviços e apoios da educação especial desde a educação infantil, o que indica o possível efeito positivo da educação especial em sua trajetória escolar;
- Não levantamos informações nem mesmo relatos sobre a conclusão da educação básica por alunos com DI que frequentaram a Emef Marielle Franco, o que nos deixa algumas questões: esses estudantes ingressam, permanecem e concluem o ensino médio com aprendizagens?

Em relação às dimensões do direito à educação – ingresso e permanência (até o 9º ano) – os dados demonstram que estão sendo garantidas.

Sobre os registros de evidências das aprendizagens, que compreendemos serem fundamentais para apreensão da perspectiva seguida pela escola em sua orientação inclusiva, observamos que, apesar de a escola contar com o SGP, ainda se fazem necessários movimentos da RME/SP que favoreçam a consolidação da inclusão escolar. Pudemos demonstrar que os julgamentos das professoras de classe comum sobre o alunado com DI, a

exemplo de Luiz, que culminaram em sínteses por meio de conceitos e em registros descritivos sobre aprendizagens, não informam sobre os usos dados às informações ali apresentadas. Por meio delas não foi possível, portanto, apreender estas serviram à tomada de decisões para retroalimentar o processo de ensino a fim de que todos os alunos tivessem o seu direito à educação garantido (LUCKESI, 1996; SOUSA, 2009).

Na contramão dessa leitura, os registros descritivos nem sempre condiziam com as sínteses finais, que anunciavam aprendizagens, com a atribuição do conceito S, pois as descrições acentuavam dificuldades e, sobretudo, comportamentos reprovados pela escola. Essa forma de compreender o papel da avaliação das aprendizagens, demonstrando como práticas semelhantes as observadas por Luckesi (1996) e Sousa (2009) em meados da década de 1990 do século XX – permanecem na escola contemporânea.

Importante sublinharmos que, apesar do restritivo cenário de seis estudantes, vimos a possível reprodução da visão bipolar entre masculino e feminino por parte de professoras (CARVALHO, 2012), ao registrarem nos boletins escolares de todos os meninos o comportamento indisciplinado e ausentar as meninas dessa marca. Contudo, os dados não nos permitem outras inferências nos deixando algumas questões, tais como: por que às meninas não há anotações sobre seus comportamentos nos boletins, quando há para os meninos? Isso nos indica a importância de pesquisas que articulem os registros com o discurso daqueles que os produziu, nesse caso as professoras, e o discurso de quem é caracterizado por eles, os estudantes.

Com isso, por meio do tratamento e usos das informações de um processo de avaliação das aprendizagens no espaço da Emef Marielle Franco, parece-nos que esta tem cumprido uma função que pouco colabora com a perspectiva da educação inclusiva. Contudo, percebe-se também na escola algumas tentativas em prol da concretização do direito à educação. Ao identificarmos que os registros descritivos que mencionam aspectos de acesso ao currículo por um aluno recaem sempre sobre língua portuguesa e matemática, vemos que à escolarização dos alunos com DI o currículo escolar tem sido colocado como de direito a esse alunado que, historicamente, foi compreendido como totalmente incapaz de aprender o que a escola comum se propõe a ensinar, haja visto que este tem sido o principal mote para a classificação de pessoas na categoria da DI. Ademais, a história recente do atendimento educacional desse alunado demonstra que o currículo escolar não fez parte de sua trajetória



institucional, fortemente marcada por preocupações com “[...] aprendizagens simples (comer, vestir, controlar esfíncteres [...])” (JANNUZZI G., 1985, p. 100).

Esses prenúncios, ainda que pontuais e característicos de determinadas professoras da escola, evidenciam movimentos por uma distinta compreensão e concepção de deficiência rumo ao preconizado pelo país (BRASIL, 2009) e seguido pela SME/SP (SÃO PAULO, 2016b), que a define como uma condição estabelecida entre o sujeito e às barreiras que lhes são impostas pelo meio social e cultural. Certamente tem colaborado com observações como estas os esforços políticos da SME/SP, tanto por sua característica histórica de atender em classe comum o alunado elegível aos serviços da educação especial (PRIETO, 2000; PRIETO, et al. 2013) quanto pela expansão dos serviços de apoio complementar e suplementar nos últimos anos (SÃO PAULO, 2010, 2017) e, sobretudo, pela defesa da perspectiva inclusiva em sua atual PPEE/16.

Talvez não por acaso, ao explorarmos registros sobre evidências das aprendizagens, observamos que para um aluno, Luiz, os julgamentos das professoras de classe comum culminaram na atribuição de conceito S ao final de cada bimestre e de cada ano escolar, conceito esse indicativo da ocorrência de aprendizagem em todos os componentes curriculares, com algum destaque para educação física. Foi no bojo da expansão dos serviços da educação especial, especialmente da oferta de salas de recursos (SÃO PAULO, 2010-2017), conforme os indicadores de matrículas que apresentamos e as reformulações políticas educacionais (SÃO PAULO, 2013b, 2013c) que Luiz, desde a educação infantil, frequentada em 2014, contou com apoio de profissionais da educação especial nas U.E. Ao ingressar no ensino fundamental, além de ter seguido com os serviços que tivera em ano anterior, foi matriculado em SRM (em fevereiro de 2015) e teve o percurso escolar permeado pela atual proposta curricular instituída em 2014, cuja principal característica foi a organização da educação básica em Ciclos de Aprendizagem guiada pela concepção de currículo integrador (SÃO PAULO, 2013b, 2013c). Apesar desses atinos na política educacional, não podemos deixar de retomar as contradições observadas nos registros de Luiz, pois, ao passo que as sínteses finais sinalizavam aprendizagens expressas no conceito S, as descrições em seu boletim não puderam corroborar as sínteses finais ou eram insuficientes para apreender seu processo de acesso ao conhecimento veiculado pela U.E.

Demarca-se que o desafio que se coloca na busca por assegurar o direito à educação está em avançar na organização pedagógica para beneficiar e atender as necessidades de

todos os estudantes e daqueles com DI. Com o estudo, a exemplo dos trabalhos de Prieto et al. (2013; 2018), buscamos não apenas compreender e retratar um cenário educacional que nos permite problematizar a realidade atual da RME/SP. Nesse sentido, não queremos nos colocar no lugar de panaceia às condições da escola. Concordamos com Ainscow (2009, p. 18) que:

Barreiras para a aprendizagem e a participação e recursos para apoiar ambos só podem ser descobertos e priorizados dentro de uma escola em particular. Isto implica que nossa ênfase deve se dar menos no modo que a inclusão aparenta ser – a sua cara – e mais no modo como ela deve ser desenvolvida em escolas (AINSCOW, 2009, p. 18).

Só assim a exclusão dos incluídos (GENTILLI, 2009) poderá ser enfrentada com vistas à garantia do ingresso e da permanência.

Por meio nossa pesquisa, o que se evidencia sugere que ou os alunos não têm se apropriado efetivamente dos conteúdos escolares (FACCI; MEIRA; TULESKI, 2014) ou as evidências das suas aprendizagens não estão devidamente registradas, o que lhes condiciona ao lugar de não saber. Não podemos afirmar, com os recursos das informações e reflexões apresentadas nessa tese, que os alunos com DI na Emef Marielle, ao longo do Ciclo de Alfabetização, se apropriaram ou não de conhecimentos escolares. O que parece caracterizar as suas trajetórias, tal como aponta Bueno (2011, p. 125), ao se referir à escola comum e, particularmente ao ensino especial no Brasil,

[...] é a perda de qualquer controle dos resultados efetivos, consubstanciado em efetiva aprendizagem dos alunos. É aí que a educação especial tem se aproximado do ensino regular: na falta absoluta de acompanhamento, avaliação e aprimoramento da qualidade do ensino no âmbito dos sistemas de ensino, das instituições escolares e da sala de aula.

São imprescindíveis, portanto, novas pesquisas sobre trajetória escolar que compreendam o direito à aprendizagem como indissociável da escolarização dos alunos com DI bem como avaliações da PPEE/16 a serem empreendidas pela SME/SP, com ênfase no direito às aprendizagens. Sendo essa política definida por aderir à perspectiva inclusiva, que tem o acesso ao currículo como ponto de destaque, e compreendendo a inclusão como um processo contínuo, a política paulistana se torna inclusiva à medida que se mostra em movimento, compreendendo a escola inclusiva como aquela que “[...] está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito” (AINSCOW, 2009, p. 20).

Focalizando os registros com as sínteses avaliativas dos alunos com DI na Emef Marielle Franco, foi possível acompanhar esses movimentos, que não são lineares. Desse modo, ao passo que componentes curriculares vão sendo demarcados nas anotações que complementam as sínteses finais nos boletins de alguns alunos, para outros registra-se apenas a sua condição de aluno matriculado em SEM. Se por um lado fica evidente a necessidade de orientação sistemática às professoras de classe comum no que concerne aos registros de processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, por outro, as próprias coordenadoras reconhecem essa lacuna e os seus efeitos.

Nesse sentido, é importante valorizar as possibilidades e percursos rumo à inclusão escolar que se observam engendradas na Emef Marielle Franco, que demonstrou avanços em relação as formas e conteúdos dos registros de evidências das aprendizagens dos alunos com DI certamente impulsionados pelos efeitos da política educacional paulistana, especialmente à que se destina ao público-alvo da educação especial. Ademais, tanto as sínteses avaliativas quanto as anotações registradas nos boletins não camuflaram a difícil realidade dos alunos com DI que, apesar da permanência na escola, não são evidenciadas suas aprendizagens. Esse é um dado importante por permitir uma avaliação tanto da Emef quanto da RME/SP com o fito de identificar os entraves e os necessários investimentos políticos, formativos, financeiros que favoreçam o acesso ao currículo por esses alunos.

Contudo, é preciso tomar nota do atual cenário brasileiro, onde desde de 2016 vigora um Novo Regime Fiscal, instituído pela EC 95 (BRASIL, 2016), que limita os investimentos em áreas sociais pelos próximos 20 anos, afetando gravemente a educação pública do país, portanto, a trajetória escolar de alunos que necessitam de serviços da educação especial uma vez que sem investimentos não é possível avançarmos nas políticas educacionais. Como nos alerta Arelaro (2017, p. 215):

Atente-se que a crise das universidades públicas federais e estaduais e as escolas de educação básica, com falta de pessoal devidamente formado, que já é grave, tenderá a ficar pior, uma vez que são vedados a criação de cargo, emprego ou função pública; alteração de estrutura de carreira; realização de concursos públicos; admissão ou contratação de pessoal a qualquer título, ressalvadas as reposições de cargo de chefia, de direção e os decorrentes de vacância de cargos efetivos, uma vez que tais providências implicam necessariamente em aumento de despesas, conforme exigência aprovada pela EC [art. 103 da CF].

Ainda que nossa pesquisa não tenha focalizado especificidades das condições de trabalho das professoras e coordenadoras, não podemos nos furtar de assinalar o quanto tais

condições interferem, sobremaneira, nas possibilidades de uma atuação pedagógica que favoreça o cumprimento da principal função da escola, que é promover o acesso ao currículo. Desse modo, todos os dados da pesquisa que indicam fragilidades sobre o processo educativo, em especial os registros avaliativos constituem-se também como consequência da formação docente, da formação de gestores, da quantidade de alunos por sala, da jornada de trabalho, do clima relacional entre os profissionais que atuam na escola, do salário, das possibilidades de articulação entre as professoras de AEE e as de classe comum, do tempo e das ferramentas para preenchimento dos boletins, das oportunidades educacionais para além dos componentes curriculares. Com isso, destaca-se que nossas análises buscaram problematizar questões presentes em apenas uma escola, mas estas certamente corroboram outras realidades análogas. Ademais, muitos desses problemas afetam a todos os alunos, de modo geral, e se acentuam diante dos alunos com DI. Por outro lado, assim, como a educação comum demonstra suas fragilidades em relação aos registros pedagógicos não temos observado algo diferente no campo de atuação da educação especial.

Apesar dessa compreensão, não nos foi possível explorar o que foi distorção específica dos registros relacionados aos alunos com DI na comparação com o conjunto da escola. Deixamos assim, mais uma problematização para futuras pesquisas.

Reconhecendo os limites desta tese, por fim, buscamos gerar questões que possam impulsionar avanços acadêmicos e científicos para a compreensão e materialização das políticas educacionais atentas a estudantes historicamente alijados do direito à educação dentro e/ou fora da escola. Ainda que muitos desses caminhem como rebotalhos, lembremos sempre de Carolina Maria de Jesus, de seu sonho e realidade, escritora. Como, afirma Prieto (2018): os avanços e não retrocessos por direitos sociais sempre se deram por resistência, em especial de movimentos sociais. O tempo de luta por democracia não foi em vão. Embora nosso atual cenário político gere constrangimento aos parques direitos sociais garantidos e a tenra e exígua democracia que podemos experienciar, a pesquisa acadêmica ainda nos inspira e fortalece a caminhada com vistas a uma sociedade justa e igualitária...

**REFERÊNCIAS**

- AGUIAR, Ana M. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- AINSCOW, Mel. Tornar a escola inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar et al. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.
- ALAVARSE, Ocimar M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009.
- ALMEIDA, Flávio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Maria A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR - Associação Americana de retardo mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, n. 16, p. 33-48, junho 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Usos e abusos dos estudos de casos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). **Intellectual Disability**: Definition. Disponível em: <<https://bit.ly/2KJqWUf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- ANACHE, Alexandra A.; MITJÁNS, Albertina M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 253-274, dez. 2007.
- ANACHE, Alexandra. A.; RESENDE, Dannielly. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 569-591, set. 2016.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- ANGELUCCI, Carla B. As violentas formas de viver e os processos de escolarização. In: BOGGIO, Paulo S.; CAMPANHÃ, Camila (Org.). **Família, gênero e inclusão social**. São Paulo, Memnon, p. xviii-xxii [Prelúdio 2], 2009a.

- ANGELUCCI, Carla B. **O educador e o forasteiro**: depoimentos sobre encontros com pessoas significativamente diferentes. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009b.
- ANTUNES, K. C. V. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade do estado do Rio de Janeiro, 2012.
- ANTUNES, Kátiuscia C. V.; BRAUN, Patrícia; MACHADO, Katia S.; GLAT, Rosana. Uma análise da produção científica sobre deficiência intelectual na base de dados SciELO: o processo de ensino aprendizagem. Em: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, 2010, São Carlos, SP. **Anais...** 2010.
- ARANHA, Maria S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.
- ARELARO, Lisete G. A não-transparência nas relações público privadas: o caso das creches conveniadas. In.: PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.
- \_\_\_\_\_. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. In: **Revista Criança 0 a 6**, v. 19, n. 36, 2017. p. 202-222.
- AZEVEDO, Tânia M. P. **A avaliação da aprendizagem no processo de escolarização de alunos com déficit intelectual nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- BARBOSA, Altemir J. G.; MOREIRA, Priscila S. Deficiência mental e inclusão escolar: produção científica em Educação e Psicologia. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 337-352, ago. 2009.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, abr. 2004.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. Um Ensaio de Sistematização do Direito Educacional. **Revista de Informação Legislativa**. Senado Federal, Brasília, v. 33, nº 131, jul.-set., 1998.
- BOTELHO, Luanda; PORCIÚNCULA, Karina. Os desafios para a produção de indicadores sobre pessoa com deficiência - ontem, hoje e amanhã. In: SIMÕES, André; ATHIAS, Leonardo; BOTELHO, Luanda (Org.). **Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais**: grupos populacionais específicos e uso do tempo. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, p. 114-167, 2018.

- \_\_\_\_\_. Direito à educação. **Revista Eletrônica Mensal do Centro de Pesquisas Jurídicas**, Salvador, n. 51, p. 1-19, ago. 2004.
- BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: **Diário Oficial da União**, 05 de outubro de 1988.
- \_\_\_\_\_. 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**. Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar, 1998. Disponível em: <<https://bit.ly/2PRznjx>>. Acesso em: 28 jan. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Conselho nacional de educação/Câmara de educação básica**. Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. CNE/CEB, Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº- 316, de 4 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 abr. 2007. Seção 1, n. 66.
- \_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Especial**. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 2008.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 ago., 2009a.
- \_\_\_\_\_. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da educação. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 set., 2009c.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009d. Seção 1, p. 18.

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Gabinete do Ministro. Nota Técnica nº 06/2011 - Avaliação de estudante com deficiência intelectual. Brasília: MEC/SEESP/GAB, 2011.
- \_\_\_\_\_. Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). **Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência** (SNPD). Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI). Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF)**. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília: SEB/DICEI/COEF, 2012b. Disponível em: <<https://bit.ly/2taR3ti>>. Acesso em: 28 jan. 2018.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 12.796 de 2013 de 04 de abril 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. Brasília: Planalto Central, 2013.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica nº 04/2014 - Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação no Censo Escolar. MEC/SECADI/DPEE – Brasília: MEC, 2014b.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 6 jul., 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 46.
- BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324 f. Tese. (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- BRECHT, Bertold. **Poemas 1913-1956**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BUENO, José G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.



- \_\_\_\_\_. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: 2008. p.43-63.
- \_\_\_\_\_. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.
- \_\_\_\_\_. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. Em: BUENO, J. G. S.; MELETTI, Silvia M. F. (Org.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 25-38.
- BURIASCO, Regina L. C. Algumas considerações sobre avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**. n. 22, 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/2t1z3AH>> Acesso em: 31 out. 2015.
- CARAMORI, Patrícia M.; DALL'ACQUA, Maria J. C. Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 367-378, dez. 2015.
- CARNEIRO, Maria S. C. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- CARVALHO, Erenice N. S.; MACIEL, Diva M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 147-156, dez. 2003.
- CAPELLINI, Vera L. M. F.; **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. 2001. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.
- CASSIO, Fernando L. et al. Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015-2016. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1089-1119, dez. 2016.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COTRIN, Jane T. D. **Itinerários da psicologia na educação especial: uma leitura crítica em psicologia escolar**. 2010. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2010.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, p. 171-188, 1º sem./2002.

CURY, Carlos R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva como direito. In: VICTOR, Sonia L.; OLIVEIRA, Ivone M. (Org.) **Educação Especial: políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016. p. 17-34.

CYRILLO, Denise. C. **Introdução à Economia e à Macroeconomia**. 2017. Material de apoio à aula do Profa. Dra. Denise C. Cyrillo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, fev. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2JyVlzh>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

DUARTE, Clarice S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, jun. 2004.

\_\_\_\_\_. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007.

EADSNE - EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION **Processo de avaliação em contextos inclusivos: questões chave para políticas e práticas**. Dinamarca: EADSNE, 2007.

ESTEBAN, Maria P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FACCI, Marilda G. D. MEIRA, Marisa E. M. TULESKI, Silvana C. **A exclusão dos “includidos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

FANTACINI, **Renata A. F.; DIAS; Tércia R. S.** Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual – rendimento do aluno com deficiência intelectual. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, mar. 2015.

FÁVERO, Eugênia A.G.; PANTOJA, Luísa M.P. MANTOAN, Maria T.E. Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica. Brasília, MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, Cláudia O. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Avaliação das aprendizagens**. Cortez, São Paulo, 2014.

FLACH, Simone F. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 285-303, set. 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p. 21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em: <<https://bit.ly/2lVtgcs>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

FREITAS, Luiz C. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

\_\_\_\_\_. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez., 2009.

GONZALEZ, Roseli K. **Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos**: relações de gênero e cor/raça. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAAS, Clarissa; GONCALVES, Taísa G. G. L. Em tempos de democratização do direito à educação: como têm se delineado as políticas de acesso à EJA aos estudantes com deficiência no Rio Grande do Sul? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 443-458, dez. 2015.

HAAS, Clarissa; PANTALEAO, Edson; ORLANDO, Rosimeire M.; BAPTISTA, Claudio R. Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v.97, n. 247, p. 570-582, dez. 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

HORTA, José S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, s/v. n. 104, p. 5-34, abril/ jul. 1998.

HUIDOBRO, Juan E. G. A pesquisa educacional na América Latina. SEMINÁRIO-LATINO AMERICANO DE INSTITUTOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais...** Brasília: Inep/MEC, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento. **Divisão Regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas. v. 1. Básica.** Brasília: IBGE, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério do planejamento, orçamento e gestão. **Censo demográfico 2010:** características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. 2010a. Disponível em: <<https://bit.ly/2xQH3IB>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **XII Censo demográfico**, 2010b. Disponível em: <<https://bit.ly/2sPwMce>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - PNAD: Educação 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2LXui2G>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Dicionário de indicadores educacionais: fórmulas de Cálculo. Coordenação-Geral de Sistemas Integrados de Informações Educacionais. Brasília: Inep, 2004.

\_\_\_\_\_. **Mostre sua raça, declare sua cor.** Brasília: Diretoria de Estatísticas da Educação Básica, 2005.

\_\_\_\_\_. Sistema de Avaliação da Educação Básica – Aneb e Anresc (Prova Brasil). Resultados 2013. Brasília: Inep, 2013.

\_\_\_\_\_. **10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar.** Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2MMBljK>>. Acesso em: 20 ago. 2018

\_\_\_\_\_. **Notas estatísticas:** censo escolar 2016. MEC/Inep – Brasília: o Instituto, 2017.

\_\_\_\_\_. **Sinopses estatísticas da Educação Básica [2010-2017].** Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2HIS8wP>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

JACOMINI, Márcia A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2009.

JANNUZZI, Gilberta M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

- JANNUZZI, Paulo M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público Brasília**, n. 56, v. 2, p.137-160, abr./jun. 2005
- JESUS, Carolina M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 1 ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1960.
- LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, Ingrid A.; PRIETO, Rosângela G. Para além do ingresso e permanência na classe comum: evidências das aprendizagens de alunos com deficiência intelectual. **Políticas públicas em educação especial**. Curitiba: CRV, 2018.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19 ed., São Paulo: Cortez, 1996.
- LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.
- MÄDER, Guilherme R. C.; MOURA, Heronides M. M. M. O masculino genérico sob uma perspectiva cognitivo-funcionalista. **Revista do Gelne**, Natal, v. 17, n. 1/2, p. 33-54, 2015.
- MANTOAN, Maria T. E. (Org.). **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008). Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas FE/Unicamp). Leped – FE/Unicamp, 2018 [13 de maio de 2018]. Disponível em: <<https://bit.ly/2szXNjj>>. Acesso em: 5 out. 2018.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MELETTI, Silvia M. F.; BUENO, José G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores educacionais no Brasil. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.
- MELETTI, Silvia M. F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, set. 2014.

- MELLO, Suely A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana L. G.; MELLO, Suely A. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, p. 23-40, 2005.
- MENDES, Enicéia G. **Deficiência mental: A construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- MENDES, Enicéia G.; LOURENÇO, Gerusa F. Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v.15, n.3, p.417-430, set./dez. 2009.
- MENDONÇA, Andréia V. **Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza – CE**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- MILES, I. **Social indicators for human development**. New York: St. Martin's Press, 1985.
- MILIAN, Queila G.; ALVES, Rauni J. R.; WECHSLER, Solange M.; NAKANO, Tatiana C. Deficiência intelectual: doze anos de publicações na base SciELO. **Revista psicopedagogia**. São Paulo, v. 30, n. 91, p. 64-73, 2013.
- MIRANDA; Theresinha. G.; ROSA, Dora. L. As múltiplas dimensões educativas da escola para o aluno com deficiência mental. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2007.
- MONTEIRO, Agostinho R. O pão do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003.
- MOSCARDINI, Saulo. F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Unesp, Araraquara, 2011.
- NAÇÕES UNIDAS. **Handbook of social indicators**. Nova York: 1988.
- NASCIMENTO, Ana P. S.; SILVA, Cleber N. O. As creches conveniadas em São Paulo: quais os reais motivos dessa opção política. In: **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 1-13, 2015.
- NUNES, Regina D'O. P; FERREIRA, Júlio R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. **Em aberto**, Brasília, ano 13, n. 60, p. 37-60, out./dez. 1993.
- OLIVEIRA, Anna A. S. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade**. Curitiba: CRV, 2018.

- OLIVEIRA, Anna A. S.; PAIXÃO, Katia M. G.; SILVA, Glaciema F.; PAPIM, Ângelo A. P. O lugar da deficiência intelectual na produção científica sobre o ensino de história. In: **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 66, n. 2, p. 225-247, jul./dez. 2018.
- OLIVEIRA, Claudia M. **Entre escolas: a trajetória escolar de estudantes com deficiência intelectual a partir da percepção das mães**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de filosofia e educação. Universidade de Caxias do Sul. 2016.
- OLIVEIRA, Gleice E. Permanência escolar: revisão bibliográfica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, Curitiba, PR. **Anais...** p. 12913-12928. 2017.
- OLIVEIRA, Manfredo A. **Ética e sociabilidade**. São Paulo: Loyola, 1993.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OPAS/OMS). **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual**. Montreal. Canadá OPAS/OMS - 06 de outubro de 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2MMbYyw>>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- ORLANDO, Rosimeire M.; CAIADO, Katia R. M. Professores universitários com deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 811-830, set., 2014.
- OSÓRIO, Rafael G. **O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Governo Federal. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão: Brasília, 2003.
- PADILHA, Anna M. L. A diferença na escola: muitas perguntas, algumas respostas. In: Linhas. **Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura**. Florianópolis: UDESC, v. 4, n. 2, p. 157-172, jul./dez. 2003.
- PADILHA, Anna. M. L.; OLIVEIRA, Ivone. M. Inclusão escolar, diversidade e desigualdades sociais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas: Papyrus, 2013.
- PARO, Vitor H. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2003.
- PEREIRA, Michelle M. G. D. P.N. **Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. Marília: ABPEE, 2012.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PRIETO, Rosângela G. **Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996**. 2000. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar e políticas de educação especial: direito ao ingresso, permanência e aprendizagem em escolas municipais paulistanas. **Relatório de pesquisa**, 2018. Financiamento Fapesp.

\_\_\_\_\_. Política municipal de educação especial: itinerários de pesquisa. Mesa Redonda 22 – Pesquisa sobre políticas educacionais e inclusão escolar. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 8, 2018. São Carlos, SP. **Anotações pessoais**. São Carlos, 2018.

PRIETO, Rosângela G.; SOUSA, Sandra Z. L.; SILVA, Milena C. Educação especial no município de São Paulo: Acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 27, 2004, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2004.

PRIETO, Rosângela G.; SOUSA, Sandra M. Z. L. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 2, p. 187-202, 2006.

PRIETO, Rosângela G. et al. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai). **Relatório de pesquisa**. Fapesp, jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico: focalizando práticas de professores de educação especial. **Relatório de pesquisa**, 2013. Financiamento Fapesp - Políticas públicas.

RAIMUNDO, Elaine A. **Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTIAGO, Mylene C.; SANTOS, Mônica P.; MELO, Sandra C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, set. 2017.



SÃO PAULO (Município). Lei nº 13.399, de 1º de agosto de 2002, dispõe sobre a criação de Subprefeituras no Município de São Paulo, e dá outras providências. Disponível em: <<https://bit.ly/2wGWTTY>>.

\_\_\_\_\_. (Município). Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o quadro dos profissionais de educação, com as respectivas carreiras, criado pela lei nº 11.434, de 1993, e consolida o estatuto dos profissionais da educação municipal.

\_\_\_\_\_. (Município). **Secretaria Municipal de Educação**. Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual no ensino fundamental I e II - Raadi. São Paulo: SME/DOT, 2008.

\_\_\_\_\_. (Município). **Portaria nº 5.285**, de 04 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos nas escolas municipais de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <<https://bit.ly/2oHVR0c>>.

\_\_\_\_\_. (Município). **Decreto nº 51.778**, de 14 de setembro de 2010. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<https://bit.ly/2t3WYPU>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. (Município). SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 11 nov. 2011, p. 1.

\_\_\_\_\_. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.941, de 15 de outubro de 2013. Estabelece normas complementares ao Decreto nº 54.454, de 10/10/13, que dispõe sobre diretrizes para elaboração do Regimento Educacional das Unidades da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 16 out. 2013, p. 16. São Paulo, 2013a.

\_\_\_\_\_. (Município). **Decreto nº 54.452**, de 10 de outubro de 2013, institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. 2013b.

\_\_\_\_\_. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013, regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013, que institui o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 15 out. 2013, p. 13 e 14. São Paulo, 2013c.

\_\_\_\_\_ (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 1.224**, de 10 de fevereiro de 2014. Institui o Sistema de Gestão Pedagógica – SGP no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e dá outras providências. 2014a.

\_\_\_\_\_ (Município). **Decreto Municipal nº 54.779**, de 22 de janeiro de 2014, introduz alterações no Decreto nº 53.623, de 12 de dezembro de 2012, que regulamenta a Lei Federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, no âmbito do Poder Executivo, estabelecendo procedimentos e outras providências correlatas para garantir o direito de acesso à informação; institui o Catálogo Municipal de Bases de Dados - CMBD. 2014b.

\_\_\_\_\_ (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. São Paulo, 2014c. Disponível em: <<https://bit.ly/2Q4X3NR>>.

\_\_\_\_\_ (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.345 de 17 de agosto de 2015. Dispõe sobre a implantação do programa nacional de inclusão de jovens, na modalidade Projovem urbano e a constituição da coordenação municipal no âmbito do município de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade da Cidade**, 18 ago. 2015, p. 15. 2015a.

\_\_\_\_\_ (Município). Lei Municipal nº 16.271, de 17 de setembro de 2015, aprova do Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial da Cidade da Cidade**, 18 set. 2015, p. 1. 2015b.

\_\_\_\_\_ (Município). Lei Nº 16.129, de 12 de março de 2015. Dispõe sobre a inclusão nos sistemas de informação, avaliação e monitoramento, coleta de dados, censos, bem como em suas ações e programas, do quesito cor/raça, e dá outras providências. **Diário Oficial da cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 13 mar. 2015c.

\_\_\_\_\_ (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 52, de 05 de janeiro de 2015, dispõe sobre o Programa de Transporte Escolar Municipal Gratuito – Vai e Volta para os educandos da Rede Municipal de Ensino. 2015d. Disponível em: <<https://bit.ly/2CjKBHf>>.

\_\_\_\_\_ (Município). **Decreto nº 57.379**, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial da Cidade**, 14 out. 2016. p. 23. 2016a.

\_\_\_\_\_ (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 8.764**, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2016b.

- \_\_\_\_\_. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 9.268 de 15 de dezembro de 2016. Altera a Portaria nº 8.764, de 23 dez. 2016. **Diário Oficial da Cidade**, 16 dez. 2016b, p.14. 2016c.
- \_\_\_\_\_. (Município). Portaria nº 8.945, de 30 de novembro de 2017, que dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio e dos centros educacionais unificados da RME para o ano de 2018. **Diário Oficial da Cidade**, 01 dez. 2017a, p. 12.
- \_\_\_\_\_. (Município). Números da Secretaria. **Educação em números**. São Paulo, 2017b. Disponível em <<https://bit.ly/2zNiSNV>>.
- \_\_\_\_\_. (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Centro de Informações Educacionais**. Microdados da Rede Municipal de Educação de São Paulo – matrículas: instruções. 2017c. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ahifct>>. Acesso em: 01 mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. (Município). **Microdados da Rede Municipal de Ensino**: matrículas - 2010 a 2017. São Paulo, 2018a. Disponível em: <<https://bit.ly/2vBcuER>>. Acesso em: 01 mar. 2018.
- \_\_\_\_\_. (Município). **Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social Ações e programas complementares** – Programas de transferência de renda, 2018b. Disponível em: <<https://bit.ly/2JyX0dB>>. Acesso em: 26 fev. 2018.
- SAUL, Ana M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.
- \_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SCHWARCZ, Lilia M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro enigma, 2012.
- SERRA, Joaquina P. R. **Currículo, avaliação formativa e progressão das aprendizagens em ciências**: proposta e avaliação de uma intervenção educativa através de um estudo de design. 2011. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade De Lisboa, Lisboa, 2011.
- SILVA, Maria A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, ago. 2009.
- SILVA, Régis H. R.; VIDAL, Maria H. C.; SOUSA, Sônia B. Análise da temática “deficiência mental” nas dissertações e teses da área de educação física e esportes

no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2004.

SILVA-PORTA, Wilma. C. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto Ideb**. 2015. Dissertação (Mestrado) - UFSCar, São Carlos, 2015.

SIMONSEN, Mario H.; CYSNE, Rubens P. **Macroeconomia**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SNYDERS, Georges. A luta contra a diferenciação dos ciclos escolares confunde-se com a luta pelo socialismo. In: \_\_\_\_\_. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005. p. 33-43.

SOUSA, Ivete C. **Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SOUSA, Sandra M. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1993.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago. 1995.

\_\_\_\_\_. Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar. In: AQUINO, Júlio G. (Org.). **Erro e Fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997, p. 125-138.

\_\_\_\_\_. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 7-36, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 1, p. 1-18, 2009.

\_\_\_\_\_. Avaliação na educação básica: controvérsias e vicissitudes. In: FERNANDES, Claudia O. (Org.). **Avaliação das aprendizagens**. Cortez, São Paulo, 2014. p. 93-112.

SOUTO MAIOR, Jorge L. A vez do direito social e da discriminação dos movimentos sociais. In: Ermínia Maricato et al. (Org.). **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. 1 ed. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013, p. 35-42.

SOUZA, Nádia. A. Avaliação da aprendizagem e atuação docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 29, p. 149-168, jan./jun. 2004.

- STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.
- TERRA, Maria L. **A avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2004.
- TIBALLI, Elianda F. A. Limites pedagógicos da avaliação educacional. **Educativa**, Goiânia, v.9, n.2, p.315-322, jul./dez. 2007.
- TONINI, Andréa. **Uma análise do processo de inclusão: a realidade de uma escola estadual de Santa Maria /RS**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Declaração de Dakar**. Educação para todos. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/2paThpb>>.
- \_\_\_\_\_. **A Unesco no Brasil: consolidando compromissos**. Brasília: Unesco, 2004.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: parte I (ABNT)**; 3. ed. rev. ampl. mod. São Paulo: SIBiUSP, 2016.
- \_\_\_\_\_. Reitoria da Universidade de São Paulo. Resolução nº 4.871, de 22 de outubro de 2001. Aprova o Código de Ética da Universidade de São Paulo. **Diário Oficial do Estado**. São Paulo, SP, 23 out. 2001.
- VALENTIM, Fernanda O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.
- VALENTINI, Carla B.; GOMES, Ruthie B.; BISOL, Cláudia A. Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática da literatura. **Revista teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 125-142, jul./set. 2016.
- VASCONCELLOS, Celso S. **Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente – do é “proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 1998.
- VELTRONE, Aline A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VELTRONE, Aline A.; MENDES, Enicéia G. Experiências ambivalentes da inclusão escolar na ótica dos alunos com deficiência mental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2009.

\_\_\_\_\_. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 413-421 dez. 2011.

VIANNA, Heraldo M. Avaliação educacional – uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 12, p. 7-24, 1995.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas III**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

VITELLO, S. J.; MITHAUG, D. E. **Inclusive Schooling**: National and international perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

VITORINO, Stephânia C. **A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.







## ANEXO B – Cópia de Ficha de Registro (matrícula) em SRM (antiga Saai)

(Continua)

FICHA DE REGISTRO DA SAAI – SALA DE APOIO E ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO TIPO(S) NECESSIDADES(S) EDUCACIONAL(S) ESPECIAL(S) ATENDIDA(S) NESTA SAAI		
FICHA PREENCHIDA EM : _____ / _____ / _____		
RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO: _____		
<b>DADOS DO(A) ALUNO(A)</b>		
1. NOME:	R.G.A:	FOTO
2. NASCIMENTO: / /	3. IDADE: anos meses	4. SEXO: ( ) M ( ) F
5. ESCOLA DE ORIGEM:		
6. ANO/CICLO OU ESTÁGIO OU TERMO:		PERÍODO:
7. PROFESSORA DA CLASSE COMUM:		FONE:
8. NOME DO PAI:	9. IDADE:	10. FONE:
11. OCUPAÇÃO:	12. ESCOLARIDADE:	
13. NOME DA MÃE:	14. IDADE:	15. FONE:
16. OCUPAÇÃO:	17. ESCOLARIDADE::	
18. RESPONSÁVEL LEGAL:	19. IDADE:	20. FONE:
21. OCUPAÇÃO:	22. ESCOLARIDADE:	
23. FORMA DE IR E VOLTAR DA ESCOLA: ( ) SOZINHO ( ) ACOMPANHANTE: FONE:		
TIPO DE TRANSPORTE UTILIZADO:		
ESPAÇO RESERVADO PARA AS ATUALIZAÇÕES DE CADA UM DOS 23 CAPOS:		
INFORMAR:		
RELIGIÃO:		
RAÇA/ COR: ( ) BRANCA ( ) PRETA ( ) AMARELA ( ) PALESA (IBGE,2000)		
ENDEREÇO DO(A) ALUNO(A)		
RUA:	Nº:	COMPLEMENTO:
BAIRRO:	VILA:	SUBP: FEITURA:
CIDADE:	U.F:	CEP:
TEL. RES.:	TE. REC.:	Nº IE REC.:
DOCUMENTO DO(A) ALUNO(A)		
RG:	U.F.	DATA DA EMISSÃO:
CERT. DE NASC. Nº:	FOLHA:	LIVRO: DISTRITO:
MUNICÍPIO DE NASC.:		
MUNICÍPIO DA CERT.:		
TRAJETÓRIA ESCOLAR DO(A) ALUNO(A)		
ANO	NÍVEL OU MODALIDADE DE ENSINO	ESCOLA DE ORIGEM

## ANEXO B – Cópia de Ficha de Registro (matrícula) em SRM (antiga Saai)

(Continuação)

DADOS DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO(A) ALUNO(A)				
DATA	ORGÃO EMISSOR	PROFISSIONAL RESPONSÁVEL	DIAGNÓSTICO OU HIPÓTESE DIAGNÓSTICA	
MOTIVO(S) DO ENCAMINHAMENTO À SSA (A PARTIR DE 2005, ANEXAR O REGISTRO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM)				
REGIME DE ATENDIMENTO DO(A) ALUNO(A) NA SAAI				
PERÍODO (SEM/ANO)	DIAS DA SEMANA/HORÁRIOS	ASSINATURA DO PAI/ MÃE OU RESPONSÁVEL		
ATENDIMENTOS COMPLEMENTARES				
<input type="checkbox"/> FONOAUDIOLOGIA	NOME DO(A)PROFISSIONAL	:	FONE:	
<input type="checkbox"/> FISIOTERAPIA	NOME DO(A)PROFISSIONAL	:	FONE:	
<input type="checkbox"/> NEUROLOGIA	NOME DO(A)PROFISSIONAL	:	FONE:	
<input type="checkbox"/> PSIQUIATRIA	NOME DO(A)PROFISSIONAL	:	FONE:	
<input type="checkbox"/> TERAPIA OCUPACIONAL	NOME DO(A)PROFISSIONAL	:	FONE:	
<input type="checkbox"/> PSICOLOGIA	NOME DO(A)PROFISSIONAL	:	FONE:	
<input type="checkbox"/> OUTROS	NOME DO(A)PROFISSIONAL	:	FONE:	
OBSERVAÇÕES:				
ADAPTAÇÕES DE ACESSIBILIDADE				
MATRÍCULA DO ALUNO EM SAAI				
DATA	ASSINATURA DO PAI/ MÃE OU RESPONSÁVEL	ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A) DA SAAI	ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A) DA CLASSE COMUM	ASSINATURA DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE ORIGEM
ENCERRAMENTO DO ATENDIMENTO EM SAAI				
DATA	ASSINATURA DO PAI/ MÃE OU RESPONSÁVEL	ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A) DA SAAI	ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A) DA CLASSE COMUM	ASSINATURA DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE ORIGEM

## ANEXO B – Cópia de Ficha de Registro (matrícula) em SRM (antiga Saai)

(Conclusão)

MOTIVO(S) DO ENCERRAMENTO DO ATENDIMENTO EM SAAI

Fonte: Disponibilizada por uma das professoras de SRM.



## ANEXO C – Cópia do roteiro de elaboração do Plano de AEE com instruções

<b>ANEXO III - Plano de Atendimento Educacional Especializado</b>	
<b>Ações a serem desenvolvidas para o acesso, a permanência e a efetiva participação nas variadas atividades, tempos e espaços educativos.</b>	
<b>Dados do educando ou educanda</b>	<b>Organização do Atendimento</b>
Nome: _____ D.N. _____	Indicar e descrever de acordo com a forma de AEE (poderá mais de uma forma de atendimento para o mesmo educando ou educanda) ( ) contraturno ( ) colaborativo ( ) itinerante  Tempo (total de horas): Frequência (número de vezes na semana): Composição/organização do atendimento (grupo/individual): Período (meses de início e fim):
Unidade Educacional: _____ Ano/Ciclo: _____	
Equipe responsável pelo Plano de AEE: _____	
Informações Gerais (máximo de 10 linhas)	
<b>Objetivos do AEE (considerando os sujeitos envolvidos, as realidades, as culturas, os tempos e os espaços educativos)</b>	<b>Recursos de Acessibilidade /Materiais para eliminação de barreiras</b>
Levar em consideração as justificativas apresentadas nos registros/documentações/ relatórios pedagógicos e as informações indicadas no estudo de caso.	*Somente para os casos em que haja necessidade de recursos e materiais específicos.  Descrever precisamente as necessidades e modos de uso dos recursos de acessibilidade para que todos os envolvidos no processo educacional do educando ou educanda possam conhecer os objetivos dos mesmos.  Adequação de materiais: quais, para que é utilizado e em que tempos e espaços  Indicar se os materiais serão adaptados/aliquidos/produzidos e os responsáveis pelos mesmos.
<b>Orientações e ações para o desenvolvimento do AEE</b>	<b>Mobilização dos Recursos Humanos da UE/outras parcerias</b>
Quais ações/atividades serão desenvolvidas no âmbito do AEE, realizadas na sala comum e demais espaços educativos, bem como as atividades específicas na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, quando necessário, para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do educando ou educanda, sua plena participação e acesso ao currículo.  Articulação entre os diferentes profissionais da UE para o desenvolvimento do AEE.  Descrever as atividades do AEE que serão desenvolvidas de acordo com as formas de atendimento estabelecidas para o educando ou educanda. (Língua Brasileira de Sinais (Libras); Interpretação de LIBRAS; Ensino de Língua Portuguesa para surdos; Código Braille; Orientação e mobilidade; Utilização do scroban; As ajudas técnicas incluindo informática adaptada; Mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; Tecnologias Assistivas; Informática Educativa; Enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; Atividades da vida autônoma e social, entre outras.	Que recursos humanos da UE e parcerias serão mobilizados para a eliminação de barreiras.  A partir dos recursos humanos disponíveis na escola, previstos na nossa legislação, descrever a necessidade e as atividades que serão desenvolvidas com o apoio do recurso, objetivando o acesso a permanência e a plena participação em todos os tempos e espaços escolares.  Incluir outras parcerias que sejam necessárias para a elaboração de material, indicação de adequação posural, orientação sobre alimentação, produção de material específico, orientações diversas, entre outros.
<b>Avaliação e Reestruturação do Plano de AEE</b>	<b>Equipe responsável:</b>
A avaliação é contínua e permanente. A partir dos objetivos, necessidades e potencialidades dos educandos (as). Os avanços ou não avanços poderão ser registrados em local de escolha e organização dos profissionais envolvidos e analisados os progressos dos educandos ou educandas a partir do que foi proposto inicialmente no Plano de AEE.  O Plano será reestruturado sempre que os objetivos já tiverem sido atingidos ou não houver avanços na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos ou educandas a partir das ações previstas no Plano.  O Plano será avaliado durante toda a sua implementação e considerando os registros realizados pela U.E. referentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e educandas e o que eles revelam.	_____ _____ _____  Ciência dos Responsáveis pelo educando ou educanda: _____

Fonte: Portaria nº 8.764 (SÃO PAULO, 2016b).

## ANEXO D – Cópia da Ficha de Saúde B

(Continua)

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

**FICHA De SAÚDE B**

**EMEI / EMEF**  
(4 a 14 anos)

Unidade Educacional \_\_\_\_\_

Nome _____				Nº de matrícula _____	
sexo	<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	cor _____	Data de Nascimento _____		Idade _____
Nome da mãe / responsável _____					
Endereço _____				Fone _____	

**Informações gerais**

1 – Teve algum problema de saúde ao nascimento?  Não  Sim, qual? \_\_\_\_\_

2 – Teve diagnóstico de anemia nos primeiros dois anos de vida?  Não  Sim

3 – Foi internado (a) alguma vez?  Não  Sim. Especificar (**motivo e idade**): \_\_\_\_\_

4 – Tem algum problema de saúde?  Não  Sim, qual? \_\_\_\_\_

5 – Está fazendo algum tipo de tratamento de saúde?  Não  Sim. Qual e onde? \_\_\_\_\_

6 – Necessita de dieta especial?  Não  Sim, por que? \_\_\_\_\_

7 – Tem algum tipo de deficiência?  Não  Sim, qual?  
 visual  auditiva  mental  física  múltipla \_\_\_\_\_

8 – Pode praticar atividades físicas?  Sim  Não, por que? \_\_\_\_\_

9 – Existe algum problema de saúde na família?  Não  Sim Qual? \_\_\_\_\_

10 – Qual é a Unidade Básica de Saúde que utiliza? \_\_\_\_\_

11 – Tem Convênio Médico?  Não  Sim, qual? \_\_\_\_\_

12 – Em caso de febre, a escola está autorizada a medicar com:  
 \_\_\_\_\_ Dose: \_\_\_\_\_

13 – Tem algum tipo de alergia?  Não  Sim, qual?  
 Alimento \_\_\_\_\_  Medicamento \_\_\_\_\_  
 Outro Especificar: \_\_\_\_\_

14 – Informação de problemas identificados na vivência escolar (ex: cognitivo, afetivo)  
 \_\_\_\_\_

15 – Em caso de doença, a escola deverá chamar:  
 Nome \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_  
 Nome \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_


## ANEXO B – Cópia da Ficha de Saúde B

(Conclusão)

Diagnóstico atual	<b>Tem diagnóstico de</b>					
	Anemia	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	Doença Celíaca	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim
	Asma/ Bronquite	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	Fenilcetonúria	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim
	Diabetes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	Obesidade	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim
	Desnutrição	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim	<b>Especificar doença/tratamento*</b>		
	Problema cardíaco	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim*			
	Problema digestivo	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim*			
	Probl. Neurológico	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim*			
Convulsões/Ataques	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim*				
Outra doença *						
Situação vacinal	<b>Tipo de Vacina</b>	<b>1ª dose</b>	<b>2ª dose</b>	<b>3ª dose</b>	<b>1º reforço</b>	<b>2º reforço</b>
	BCG					
	Sabin					
	DPT (Triplíce)					
	Tetavalente (DPT+Hib)					
	Hib					
	Sarampo					
	Triplíce viral					
	Hepatite B					
	Outra (qual):					
(Assinalar com X as vacinas recebidas)						
Teste de Acuidade Visual	<b>Data</b>	<b>Idade</b>	<b>Resultado OD</b>	<b>Resultado OE</b>	<b>Consulta Oftalmol</b>	
					Data / /	Data / /
	Utiliza óculos ou lentes corretivas? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim <i>Neste caso, realizar o teste c/ o óculos</i>					
Saúde Auditiva				<b>Encaminhamentos</b>	<b>Resultados</b>	
	Ouve bem?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim				
Tem atraso ou alteração da fala? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim						
Saúde Bucal	<b>Mês/ano</b>	___/___	___/___	___/___	___/___	___/___
	<b>Risco de cárie</b>					
	A = baixo risco B, C = médio risco D, E, F = alto risco					
Programas Sociais	<b>Fluorterapia semanal seriada, se risco D, E, F</b>					
	<b>Data</b>	___/___/___	<b>Data</b>	___/___/___	<b>Data</b>	___/___/___
<b>A família e/ou a criança participam de algum programa social do governo?</b>						
<input type="checkbox"/> Bolsa Alimentação <input type="checkbox"/> Bolsa- Escola <input type="checkbox"/> Começar de Novo <input type="checkbox"/> Renda- Mínima <input type="checkbox"/> Nenhum <input type="checkbox"/> Outro						
Responsável pelo preenchimento: _____ Data ___/___/___						
<b>OBS: Criança ou adolescente portador de deficiência, preencher Ficha E</b>						



## ANEXO E – Cópia de Histórico Vital da Criança

EMEF	SAAI
	
<b>HISTÓRICO VITAL DA CRIANÇA</b>	
Nome: _____	
Data de Nascimento ____/____/____ Nasceu em _____	
Nome da Mãe: _____	
Nome do Pai _____	
Endereço: _____	
Bairro _____ CEP _____ Fone _____	
Fones para recados: _____	
Profissão dos pais: _____	
Estão empregados: _____	
A criança mora com: _____	
Com quem a criança fica enquanto os pais trabalham? _____	
Como foi a gestação ? Teve algum problema nesse período? Como foi o parto? _____	
_____	
_____	
_____	
Amamentação: _____	
Com que idade começou a engatinhar? _____	
Com que idade começou a falar e andar? _____	
Ouve bem ? _____	
Usa óculos? _____	
Sofreu algum trauma ou acidente na infância? _____	
Doenças, alergias, sono, alimentação, manias etc. _____	
_____	
Faz algum tratamento? _____ Qual? _____	
Toma medicação? _____ Qual? _____	
Nome da Instituição de Saúde _____ Fone: _____	
Nome do responsável pela criança _____	
A criança brinca? _____ Com quem? _____	
O que a criança faz no final de semana? _____	
_____	
Como é comemorado seu aniversário? _____	
_____	
Qual a brincadeira que mais gosta? _____	
Tem irmãos? _____ Quantos? _____ Idade _____	
Como é o relacionamento com os irmãos? _____	
_____	
Toma mamadeira? _____	
Chupa chupeta? _____	
Quando repreendida: morde ( ) chora ( ) xinga ( ) bate o pé ( )	
Outras reações: _____	
Com quem vai e volta à escola? _____	
Emocionalmente como a criança é: calma ( ) alegre ( ) amorosa ( ) triste ( )	
tímida ( ) agressiva ( ) agitada ( ) apática ( ) medrosa ( )	
Toma banho sozinha? _____	
Vai ao banheiro sozinha? _____	
_____	
<b>DADOS ESCOLARES</b>	
Escola anterior: _____	
Professora responsável pelo SAAI: _____	
Data do preenchimento da ANAMNESE: ____/____/____	
OBSERVAÇÕES:	

## ANEXO F – Cópia da Ficha de Encaminhamento de aluno para avaliação em SRM

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO FREGUESIA /BRASILÂNDIA  
EMEF \_\_\_\_\_

**FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA AVALIAÇÃO SRM**  
(Sala de Recursos Multifuncionais)

Nome do Aluno (a): \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Nome do Professor(a) \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Ciclo: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

**RELATO DO PROFESSOR DE SALA DE AULA REGULAR**

**1 – Motivo do encaminhamento do aluno(a) par avaliação na SRM:**


**2 – Relate alguns aspectos do processo ensino-aprendizagem:**

a) Comportamento do(a) aluno(a) em situações que precisa mostrar o que sabe fazer


b) Como é a relação do(a) aluno(a) com os objetos de conhecimento ?


c) Relate uma aprendizagem do(a) aluno(a) observando os processos, mecanismos e as estratégias que utiliza para resolver os problemas propostos


d) Qual o vínculo do(a) aluno(a) com o professor(a)?


Prof: \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Fonte: Disponibilizada por uma das professoras de SRM.



## ANEXO G – Cópia do Anexo único da Portaria nº 5.285/09 da SME/SP

**ANEXO ÚNICO da Portaria nº 5.285, de 04/10/09**

**Período de Transição**

		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018	
		EF 8	EF 9	EF 8	EF 9	EF 8	EF 9	EF 8	EF 9	EF 8	EF 9	EF 8	EF 9	EF 8	EF 9	EF 8	EF 9	EF 8	EF 9
Ciclo I	1º ano	–	1º ano	–	1º ano	–	1º ano	–	1º ano	–	1º ano	–	1º ano	–	1º ano	–	1º ano	–	1º ano
	2º ano	–	2º ano	–	2º ano	–	2º ano	–	2º ano	–	2º ano	–	2º ano	–	2º ano	–	2º ano	–	2º ano
	3º ano	–	3º ano	–	3º ano	–	3º ano	–	3º ano	–	3º ano	–	3º ano	–	3º ano	–	3º ano	–	3º ano
	4º ano	–	4º ano	–	4º ano	–	4º ano	–	4º ano	–	4º ano	–	4º ano	–	4º ano	–	4º ano	–	4º ano
	5º ano	–	5º ano	–	5º ano	–	5º ano	–	5º ano	–	5º ano	–	5º ano	–	5º ano	–	5º ano	–	5º ano
Ciclo II	1º ano	–	1º ano	–	1º ano	–	1º ano	–	1º ano	–	1º ano	–	1º ano	–	1º ano	–	1º ano	–	1º ano
	2º ano	–	2º ano	–	2º ano	–	2º ano	–	2º ano	–	2º ano	–	2º ano	–	2º ano	–	2º ano	–	2º ano
	3º ano	–	3º ano	–	3º ano	–	3º ano	–	3º ano	–	3º ano	–	3º ano	–	3º ano	–	3º ano	–	3º ano
	4º ano	–	4º ano	–	4º ano	–	4º ano	–	4º ano	–	4º ano	–	4º ano	–	4º ano	–	4º ano	–	4º ano
	5º ano	–	5º ano	–	5º ano	–	5º ano	–	5º ano	–	5º ano	–	5º ano	–	5º ano	–	5º ano	–	5º ano

Fonte: Portaria nº 5.285 (SÃO PAULO, 2009).

## ANEXO H – Cópia do Plano de Ensino estabelecido para a turma de Luiz - 3º ano - 2017

PLANO ANUAL	
Diagnóstico inicial da turma: Em branco	
Proposta metodológica (procedimento): Em branco	
1º BIMESTRE	
LÍNGUA PORTUGUESA:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bilhete</li> <li>– Leitura infantil</li> <li>– Contos tradicionais</li> <li>– Contos de memória e popular.</li> <li>– Ortografia, produção e leitura de texto:</li> <li>– Alfabeto e vogais</li> <li>– Ortografia – Letras L e U; R e RR</li> <li>– Frases</li> <li>– Nomes próprios</li> <li>– Leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pontuação</li> <li>– Produção de texto (reescrita)</li> <li>– Produção de texto</li> <li>– Organização textual (estrutura dos textos trabalhados)</li> <li>– Divisão silábica</li> <li>– Ordem alfabética</li> <li>– Substantivos: noção de gênero, número e grau.</li> <li>– Dicionário.</li> </ul>
MATEMÁTICA:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Os números no cotidiano</li> <li>– Decomposição</li> <li>– Medidas de tempo (Dia, mês e ano)</li> <li>– Sistema de numeração decimal com escrita convencional</li> <li>– Adição e subtração</li> <li>– Situações problema envolvendo a subtração e soma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pares e ímpares</li> <li>– Adição e subtração com empréstimo e reserva</li> <li>– Leitura e interpretação de gráficos e tabelas simples</li> <li>– Cálculo mental</li> </ul>
CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– A identidade (a história de cada um)</li> <li>– A importância dos alimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ser cidadão</li> <li>– Datas comemorativas</li> </ul>
2º BIMESTRE	
LÍNGUA PORTUGUESA:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pontuação</li> <li>– Singular e plural</li> <li>– Produção de texto (Reescrita)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Produção de texto</li> <li>– Variações regionais</li> <li>– Dicionário</li> </ul>
MATEMÁTICA:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Decomposição</li> <li>– Medidas de tempo (Dia, mês e ano)</li> <li>– Sistema de numeração decimal com escrita convencional</li> <li>– Adição e subtração</li> <li>– Situações problema envolvendo as 2 operações fundamentais adição e subtração</li> <li>– Identificação de valor e escrita dos nomes dos numerais</li> <li>– Formas geométricas - figuras planas e simetria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Comparação (maior e menor valor)</li> <li>– Pares e ímpares</li> <li>– Situações problemas</li> <li>– Adição e subtração com empréstimo e reserva</li> <li>– Formas geométricas (formas características)</li> <li>– Leitura e interpretação de gráficos e tabelas simples</li> <li>– Cálculo mental</li> </ul>
CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS:	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- A influência dos fenômenos naturais na nossa vida</li> <li>- Identificando o tempo no dia a dia (Estudando as nuvens e o vento)</li> <li>- A luz do Sol; Dia e noite; claro e escuro.</li> <li>- A poluição do ar</li> <li>- A água na natureza</li> <li>- As características da água</li> <li>- Ser cidadão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os transportes ontem e hoje</li> <li>- O tempo não para</li> <li>- O mundo da comunicação</li> <li>- Os vestígios deixados pelos seres humanos</li> <li>- Documentos e lembranças</li> <li>- Datas comemorativas</li> <li>- Conhecendo o bairro</li> <li>- Lugar de moradia</li> <li>- A escola</li> </ul>
<b>3º BIMESTRE</b>	
<b>LÍNGUA PORTUGUESA:</b>	
<b>GÊNEROS TEXTUAIS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbete de curiosidades</li> <li>- Artigos de divulgação científica</li> <li>- Fábula</li> <li>- Lendas</li> <li>- Literatura infantil</li> <li>- Parlendas</li> <li>- Trava-Língua</li> <li>- Cantigas tradicionais e canções</li> <li>- Diário pessoal</li> <li>- História em quadrinhos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conto de assombração</li> <li>- Texto expositivo</li> <li>- Regras de jogo</li> </ul> <b>ORTOGRAFIA, PRODUÇÃO E LEITURA DE TEXTO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ortografia - letras X e CH. Sons do X</li> <li>- Leitura</li> <li>- Pontuação</li> <li>- Produção de texto</li> <li>- Produção de texto (Reescrita)</li> <li>- Dicionário</li> </ul>
<b>MATEMÁTICA:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medidas de comprimento</li> <li>- Medidas de tempo (dia, mês e ano)</li> <li>- Sistema de numeração decimal com escrita convencional</li> <li>- Adição e subtração</li> <li>- Situação problemas envolvendo as 2 operações fundamentais - adição e subtração</li> <li>- Identificação de valor e escrita dos nomes dos numerais</li> <li>- Formas geométricas - figuras planas e simétricas</li> <li>- Situações problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adição e subtração com recurso e reserva</li> <li>- Multiplicação e divisão</li> <li>- Figuras geométricas (formas e características)</li> <li>- Leitura e interpretação de gráficos e tabelas simples</li> <li>- Medidas - metro e centímetro</li> <li>- Medidas de capacidade</li> <li>- Quilograma e grama</li> <li>- Construção da tabuada</li> <li>- Cálculo mental</li> </ul>
<b>CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A poluição do ar</li> <li>- Seres vivos</li> <li>- Animais vertebrados e invertebrados</li> <li>- A água na natureza</li> <li>- O corpo humano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os sentidos</li> <li>- Documentos e lembranças</li> <li>- Lugares e paisagens</li> <li>- Datas comemorativas</li> </ul>
<b>4º BIMESTRE</b>	
<b>LÍNGUA PORTUGUESA:</b>	

<p>GÊNERO TEXTUAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Manchetes</li> <li>– Entrevistas</li> <li>– Reportagem</li> <li>– Fábula</li> <li>– Lendas</li> <li>– Literatura infantil</li> <li>– Notícia para se informar e comentar</li> <li>– Cantiga tradicional e canção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– História em quadrinhos</li> <li>– Texto expositivo</li> <li>– Verbete</li> </ul> <p>ORTOGRAFIA, PRODUÇÃO DE TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Leitura</li> <li>– Pontuação</li> <li>– Produção de texto (Reescrita)</li> <li>– Produção de texto</li> <li>– Dicionário</li> </ul>
<p>MATEMÁTICA:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Medidas de tempo (dia, mês e ano)</li> <li>– Sistema de numeração decimal com escrita convencional</li> <li>– Adição e subtração</li> <li>– Situações problema envolvendo as 4 operações fundamentais</li> <li>– Identificação de valor e escrita dos nomes dos numerais</li> <li>– Formas geométricas - figuras planas e simétricas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Situações problemas</li> <li>– Adição e subtração com recurso e reserva e multiplicação e divisão</li> <li>– Figuras geométricas (formas e características)</li> <li>– Leitura e interpretação de gráficos e tabelas simples</li> <li>– Localização e caminho</li> <li>– Coordenadas</li> <li>– Construção da tabuada</li> <li>– Cálculo mental</li> </ul>
<p>CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nosso planeta e a Lua</li> <li>– Vegetais</li> <li>– O corpo humano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Os sentidos</li> <li>– O mundo da comunicação</li> </ul>

Fonte: SGP (2017).

**APÊNDICE****APÊNDICE A – Planilha de organização dos dados dos alunos**

(Continua)

DADOS PESSOAIS			
Identificação do(a) aluno(a) na pesquisa	Aluno 1	Aluno 2	Aluna 3
EOL (Data de referência)			
Escola que frequenta			
Nome do(a) aluno(a)			
Sexo			
Cor ou raça			
Data de nascimento			
Obs./ Documentos de onde a informação foi coletada			
Categoria/tipo de necessidade especial (ficha de matrícula/secretaria)			
Conclusão do laudo no prontuário			
Identificação da categoria de pertencimento do(a) aluno(a) pelo EOL			
Para aluno(a) com laudo em processo, suspeita de:			
Identificação da categoria de pertencimento do(a) aluno(a) pela profa. de SRM			
Obs. da pesquisadora em conversa com a profa. de SRM			
Ano escolar/ turma			
Nº total de alunos na classe comum			
Acompanhado por estagiária (planilha EOL - Maio/2017)			
Acompanhado por AVE (segundo a profa. de SRM - Set./2017)			
DOCUMENTOS DO PRONTUÁRIO			
Identificação do(a) aluno(a) na pesquisa	E1	E2	E3
Carteira de Identidade e/ou Registro (e data) de Nascimento			
Comprovante de residência			
Ficha de matrícula com as renovações			
Cadastro leve leite			
Isenção de transporte			
Cadastro no Bolsa Família ou outros programas sociais			

## APÊNDICE A – Planilha de organização dos dados dos alunos

(Conclusão)

DADOS DO EOL				
Identificação do(a) aluno(a) na pesquisa		E1	E2	E3
Turma	Modalidade			
	Letra			
	Turno			
Apontado no EOL	Com deficiência			
	Na SRM			
	Com TEG			
Laudo médico				
Suspeita de				
Atendimentos: instituição / posto / hospitais / outros				
Faz uso de:				
Necessita de materiais adaptados?				
Especificidades (avaliações externas)				
Estagiário(a)				
AVE				
Nome da professora regente SRM				
Estrutura física da escola				
Acessibilidade				
Modalidade de atendimento (colaborativo, contraturno)				

Fonte: Elaborado pela equipe da pesquisa.