



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

ISSN: 2318-0870

PUC-Campinas

Prieto, Rosângela Gavioli; Andrade, Simone Girardi; Souza, Marcia Maurilio
Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo
sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 22, núm. 3, 2017, Setembro-Dezembro, pp. 389-405
PUC-Campinas

DOI: 10.24220/P1519-3993-2017220300005

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572063482005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal

School inclusion, permanence and right to learning: A study about trajectories and academic performance in a public school

Rosângela Gavioli Prieto¹

Simone Girardi Andrade¹

Marcia Maurilio Souza¹

Resumo

A política de inclusão escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação vem se consolidando no Brasil, especialmente, a partir dos anos 2000. Constata-se a ampliação das matrículas desse alunado na classe comum e a implantação de políticas com o fito de garantir-lhes direito à aprendizagem e o acesso a níveis mais elevados de ensino. O objetivo deste artigo é analisar processos de escolarização de duas alunas com deficiência intelectual, matriculadas em uma escola pública paulistana avaliada por profissionais do sistema de ensino como de boa qualidade. Esta é uma condição imprescindível à inclusão escolar e, quando ausente ou precária, coloca-se como justificativa para resultados insatisfatórios na escolarização desse alunado. A descrição analítica foi elaborada a partir de estudo minucioso das fontes documentais (legais e pedagógicas) disponibilizadas pela instituição e pelo sistema de ensino e, também, das entrevistas semiestruturadas com a professora das salas de recursos e com a coordenadora pedagógica. Observou-se que o acesso à matrícula ocorre como o previsto, porém, quando se consideram as necessidades singulares dos alunos, em classe comum e no contexto institucional, as intervenções pedagógicas carecem de objetividade e de registros sistemáticos. Isso ocorre principalmente devido à ausência de um plano geral que individualize objetivos e metas de ensino para esses alunos, o que inviabiliza a avaliação de seu desempenho.

Palavras-chave: Desempenho. Educação especial. Escolaridade. Inclusão escolar.

¹ Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação. Av. Universitária, 308, Cidade Universitária, 05508040, São Paulo, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: R.G. PRIETO. E-mail: <rosangel@usp.br>.

Abstract

The policy of school inclusion to people with disabilities, pervasive developmental disorders and high ability/ gifted ones is being consolidated in Brazil mainly since the 2000s. The increase of these students' enrollment in regular classes and the implementation of policies to guarantee their right to learning and access to higher levels of education is noticeable. This paper aims to analyze the schooling processes of two students with intellectual disabilities in a public school in São Paulo, evaluated by professionals of that educational system as a good one. School quality is an indispensable condition for inclusion and when poor or nonexistent, it is used as a justification for unsatisfactory results in the education of these students. The analytical description was drawn from documentary sources (legal and pedagogical ones) provided by the school and the educational system, and semi-structured interviews with a resource classes' teacher and an educational coordinator. While the access to enrollment occurs as expected, pedagogical interventions seem to lack objectivity and systematic records when considering the singular needs of students in a regular class and in the institutional context. This is mainly due to the absence of a broader plan that individualizes teaching goals and objectives for these students, precluding the evaluation of their access to school knowledge.

Keywords: Performance. School inclusion. Schooling. Special education.

Introdução

A inclusão escolar de pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação - público-alvo dos serviços de educação especial, conforme a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013) - vem se consolidando como política de Estado para a educação, após o país tornar-se signatário das metas estabelecidas nas declarações internacionais da década de 1990 (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, 1990, 1994) e, como diretriz nacional mais incisiva, particularmente a partir dos anos 2000 (Brasil, 2001, 2008).

O que se pretende é assegurar o direito à educação escolar por meio da implantação de mudanças legais e de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal, cujo processo vem sendo acompanhado e avaliado por diferentes estudos (Mendes & D'Afonseca, 2015; Mendes *et al.*, 2015a, 2015b). Esta política tem como compromisso incentivar o ingresso desse alunado na classe comum, bem como

garantir-lhe a permanência e o direito à aprendizagem.

Quanto à estrutura e aos resultados dessa política de inclusão escolar, destaca-se haver interferências na sua implantação, conforme orientações normativas decorrentes também das condições econômicas, sociais, políticas e culturais de extrema desigualdade entre as regiões do Brasil e mesmo entre estados e municípios de uma mesma região (Prieto *et al.*, 2010, 2013; Mendes *et al.* 2015b).

Em recente relatório que avalia o balanço dos resultados alcançados pela educação no período compreendido entre 2000 a 2015, apura-se que:

Uma das marcas da consolidação da política de educação inclusiva no país é a ampliação das matrículas desse alunado na classe comum que cresceu 695,2% entre 2000 e 2013, enquanto houve decréscimo de 35,3% nas matrículas em classes especiais e escolas especializadas, no mesmo período (Brasil, 2014, p.16).

Entretanto, embora o ingresso na escola seja um marco importante, é com relação à

permanência que as preocupações atuais se voltam, pois a conquista da vaga nas classes comuns deve ser acompanhada de ações que garantam a aprendizagem e o acesso a níveis mais elevados de ensino, direitos expressos na Constituição Federal de 1988 e nas normas infraconstitucionais (Brasil, 1988, 1990, 1996). Estas diretrizes estimularam também a inscrição na legislação nacional do direito ao Atendimento Educacional Especializado, o qual tem:

[...] como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, art. 2º (Brasil, 2009, p.17).

Porém, apesar do tempo transcorrido e dos esforços empreendidos, pouco ainda se sabe sobre os efeitos das políticas de educação inclusiva na aprendizagem desses alunos (Gomes & Mendes, 2010; Pinola *et al.*, 2007).

Em um dos primeiros estudos localizados sobre trajetória escolar de alunos com deficiência mental², Sousa e Prieto (2006) analisaram dados do período de 1997 a 2001 e constataram que mais de um quarto dos estudantes sobre os quais obtiveram informações não permaneceu no ensino regular - parte deles foi encaminhada a outros tipos de serviços especializados, enquanto outros não recebiam nenhum tipo de atendimento educacional. Para as autoras, esses resultados sugerem a necessidade de oferta de outros serviços além do atendimento em salas de recursos, como ação do poder público visando a garantir o direito à educação para todos. As pesquisadoras concluem pela necessidade de “[...] intensificação de estudos que se voltem para a identificação e análise de evidências acerca dos

resultados e impactos das políticas de educação inclusivas” (Sousa & Prieto, 2006, p.201).

Silva (2015), em estudo sobre trajetória de alunos com deficiência matriculados na 1ª série em 1998, abrangendo aproximadamente 70% das unidades escolares de uma rede municipal de ensino do estado de São Paulo, constata que:

Dos 40 alunos ‘existentes’ estatisticamente para as políticas educacionais, daqueles que permaneceram no Estado de São Paulo, 25% (10 alunos) conseguiram concluir o ensino fundamental - 05 na própria unidade escolar e 05 em unidades de outras Redes. Outros 7,5% (03 alunos) se transferem sem haver mais informações. 67,5% (27 alunos) foram transferidos para escolas especiais, para a educação de jovens e adultos ou frequentam as duas instituições, dentre estes 12 (08 exclusivamente em escolas especiais; 03 frequentando EJA I; 01 frequentando escola especial e EJA I) ainda permaneciam entre 2013 e 2014 nestas instituições, enquadrados como alunos do ensino fundamental, majoritariamente dos anos iniciais (Silva, 2015, s.p.).

A partir desses dados, Silva (2015, s.p.) conclui que “o fazer da política educacional ainda está preso a algumas armadilhas, as quais se imaginavam superadas”, sendo uma delas a da garantia de não somente estar na escola, mas de nela permanecer e de se apropriar do conhecimento socialmente produzido.

Considerando esses estudos que indicam interrupções na trajetória escolar desse alunado e a necessidade de investigações que agreguem conhecimento sobre o direito de acesso ao conhecimento, o presente estudo analisa dados de desempenho e trajetórias escolares de duas alunas do ensino fundamental, classificadas na

² Esta expressão será utilizada somente quando for necessário manter fidedignidade às fontes consultadas; no mais, será utilizada a denominação “deficiência intelectual”.

categoria Deficiência Intelectual (DI). O estudo foi feito em uma escola pública da cidade de São Paulo, avaliada por profissionais do sistema de ensino como de boa qualidade. A pesquisa teve como eixos norteadores as seguintes questões: em uma escola de ensino fundamental pública, considerada pelo sistema como de boa qualidade, como estão sendo garantidos os direitos de acesso a níveis mais elevados de ensino e de aprendizagem a alunos com DI? Que registros sustentam a avaliação do desempenho desses alunos e as decisões sobre sua promoção? Quais repertórios são explorados na sala de recursos e quais suas relações com as informações registradas pelos professores da classe comum?

A escolha de alunos com DI justifica-se por representarem eles o maior percentual do público-alvo da educação especial e por terem seu funcionamento cognitivo e/ou socioemocional em colisão com as exigências do currículo escolar, especialmente em anos mais avançados do ensino fundamental (Silva *et al.* 2011; Nunes *et al.*, 2013). Outros estudos apontam como desafio a constituição da atuação colaborativa entre os professores de classe comum e os especializados, pois esta é ainda muito incipiente (Fuck & Cordeiro, 2015; Pletsch & Mendes, 2014).

Elegeu-se como objeto desta pesquisa a política de educação especial do município de São Paulo por ser sua implantação orientada desde 2004 pelos pressupostos da inclusão escolar, com gradativo incremento de suas normatizações. Além disso, dispõe de serviços de atendimento à educação especial, contratação de profissionais especializados e desenvolvimento de ações de formação em educação especial, tanto na capacitação de professores do ensino comum como na promoção de parcerias com a universidade para formar professores especializados (Prieto *et al.*, 2010, 2013).

A seguir, este artigo apresenta a organização da educação especial no município de São

Paulo, a metodologia da pesquisa, os resultados e, por fim, as considerações conclusivas.

Contextualizando a educação especial paulistana

A capital do estado de São Paulo tem população atual estimada de 12 038 175 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, distribuídos em uma área territorial de 1.521,110 km². Aproximadamente um milhão de crianças, jovens e adultos frequentam mais de 3 530 unidades educacionais de educação básica, da rede direta e indireta que compõe a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), distribuída em 13 Diretorias Regionais de Educação.

Na área de educação especial, no final de 2004 foram homologadas as normativas que marcaram a transição para uma nova política no município, desde então pautada pela perspectiva inclusiva (São Paulo, 2004a, 2004b). Nas diretrizes dessa política é assegurada “[...] a matrícula de todo e qualquer educando e educanda nas classes comuns” e “reconhecida, considerada, respeitada e valorizada a diversidade humana, ficando vedada qualquer forma de discriminação [...]” (São Paulo, 2004a, *online*). O Sistema Municipal de Ensino de São Paulo ficou responsável pela criação de “condições para atendimento da diversidade de seus educandos e educandas [...] cujas necessidades educacionais se relacionem com diferenças determinadas, ou não, por deficiências, limitações, condições e/ou disfunções no processo de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” arts. 2º, 3º e 4º, respectivamente (São Paulo, 2004a, *online*).

Em 2016, na “perspectiva da construção e consolidação de um sistema educacional inclusivo” art. 1º (São Paulo, 2010, p.1), havia treze centros regionais, compostos por equipes com

um número variado de professores especializados, buscando-se manter um mínimo de oito profissionais, com formação dirigida às diferentes categorias que constituem o público-alvo da educação especial. Dentre suas atribuições, atuam predominantemente em itinerância nas unidades educacionais da rede de ensino. Nas 469 Sala de Recursos (SR), em sua grande maioria distribuídas em escolas de ensino fundamental e regidas por professores especializados, desenvolvem-se as ações do Atendimento Educacional Especializado. Há outros profissionais de apoio, como: o auxiliar de vida escolar, que deve atender até seis alunos que não possuam autonomia de autocuidados e locomoção; o estagiário de Pedagogia, para executar atividades de auxílio ao professor de classe comum em turmas heterogêneas; os instrutores, intérpretes e guias-intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para “crianças, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, e surdocegueira” art. 1º (São Paulo, 2011, *online*), atendidos nas seis escolas municipais de educação bilíngue (São Paulo, 2004a, 2011) ou nas unidades-polo de educação bilíngue, com classes comuns bilíngues para surdos em escolas regulares e sala de recursos bilíngue (São Paulo, 2011); e a equipe multidisciplinar de apoio à aprendizagem, formada por fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais, que atuam em conjunto com os referidos centros na avaliação e no encaminhamento de alunos aos serviços adequados (São Paulo, 2014a). Ainda, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) dispõe de

convênios com instituições que provêm atendimento especializado complementar e suplementar, e iniciação ao trabalho (São Paulo, 2004a).

O Programa “Mais Educação São Paulo” (São Paulo, 2013a) inovou ao configurar o ensino fundamental de nove anos em três ciclos, com duração de três anos cada um, a saber: (1) ciclo de alfabetização - de 6 a 8 anos, do 1º ao 3º ano escolar, promove a aprendizagem do sistema de escrita, com base nos conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita³; (2) ciclo interdisciplinar - de 9 a 11 anos, do 4º ao 6º ano escolar, dá continuidade ao processo de alfabetização/letramento, visando ampliar a autonomia nas atividades de leitura e escrita e as habilidades relacionadas à resolução de problemas, com base em arranjos curriculares entre duas ou mais disciplinas; e (3) ciclo autoral - de 12 a 14 anos, do 7º ao 9º ano escolar, visando à construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social, os quais deverão resultar em um Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), a ser elaborado pelo aluno sob orientação de um professor. Além da reorganização curricular, o mencionado Programa proporcionou a oferta, aos alunos do ensino fundamental, de uma multiplicidade de “atividades curriculares realizadas no contraturno⁴” que proporcionam espaços e atividades àqueles que necessitem e/ou desejem usufruir a “ampliação do tempo de permanência do educando na Escola para, no mínimo, 6 (seis) horas diárias”, art. 24. (São Paulo, 2013a, p.13).

Um dos aspectos que se destacam a partir da implantação da política de educação especial

³ Em 2013, o município de São Paulo instituiu o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - “Mais Educação São Paulo”, estabelecendo como uma de suas finalidades a “alfabetização a todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” art. 2º V (São Paulo, 2013a, p.1). Para sua implantação, propicia a formação continuada e presencial, para todos os professores alfabetizadores do 1º, 2º e 3º anos, começando em 2013 com Língua Portuguesa e, em 2014, com Matemática. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Pacto-Nacional-pela-Alfabetizacao-na-Idade-Certa>>. Acesso em: 30 set. 2016.

⁴ “I - Laboratórios de Informática Educativa; II - Salas de Leitura; III - Recuperação Paralela; IV - Bandas e Fanfarras; V - Esporte Escolar; VI - Xadrez; VII - Nas Ondas do Rádio; VIII - Aluno Monitor; IX - Especialistas dos Centro Educacional Unificado; X - outros, oferecidos por diferentes esferas governamentais” art. 23 (São Paulo, 2013a, p.13).

no ano de 2004, e que continua presente nas atuais mudanças, é a oferta constante de formação inicial e continuada aos professores, tanto os especializados como os de classe comum, relativamente aos temas da educação especial e inclusiva. Em trabalhos anteriores (Prieto *et al.*, 2010, 2013; Prieto & Andrade, 2011), verificou-se que a oferta de formação continuada era uma ação estratégica na implementação da política de educação especial inclusiva, e acontecia nos âmbitos internos e externos à SME-SP.

Pelo exposto, pode-se afirmar que a RME-SP vem investindo recursos e esforços no sentido de criar e consolidar sua política de educação especial com orientação inclusiva, há um tempo considerável, o que corrobora o interesse desse estudo em averiguar os efeitos dessa política na aprendizagem efetiva dos alunos público-alvo da educação especial, conforme segue.

Caminhos adotados para a realização da pesquisa

A metodologia utilizada privilegiou a abordagem qualitativa, nos marcos definidos por Lüdke e André (1986) e também por Minayo (2010, p.22), autora que considera que os fenômenos sociais podem ser interpretados e explicados sem o recurso da mensuração quantitativa, pois há no “[...] mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

A seleção da escola de ensino fundamental, em que as trajetórias e desempenhos de alunos com DI foram analisados foi intencional, balizada pela indicação de ser uma boa escola na região em que outras pesquisas foram finalizadas (Prieto *et al.*, 2010, 2013).

Segundo dados da Prefeitura, obtidos em setembro de 2016, a escola está localizada na

região Sul da cidade, com mais de 1 130 milhões de habitantes de baixo poder aquisitivo (Prieto *et al.*, 2013). A região possui 424 unidades escolares, sendo oferecidas mais de 129 000 vagas, distribuídas em unidades de educação infantil (49 creches diretas, 34 indiretas e 144 conveniadas; quatro unidades para crianças de zero a cinco anos; e 59 pré-escolas); de ensino fundamental (71 escolas); e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (63 locais, incluindo um centro de EJA). Portanto, predomina na região o atendimento em educação infantil, movido pela oferta de vagas não diretas.

Seu índice de desenvolvimento da educação (4,3 em 2013) acompanhava bem de perto a média no município (4,4 nesse mesmo ano). Os obstáculos à acessibilidade física eram contornados e os alunos com deficiência tinham acesso a todos os ambientes da escola. Sua equipe de gestão era completa, incluindo uma assistente de direção, com formação e prática constituída em educação especial. Todos os professores (25 atuando nos anos iniciais do ensino fundamental e 34, nos finais) tinham licenciatura plena. Nesse grupo, uma professora do fundamental inicial também era formada em educação especial e já havia atuado na área, o que é pouco comum ocorrer em uma mesma escola de rede pública. De acordo com os dados da pesquisa, o Projeto Pedagógico ressaltava compromisso com a inclusão escolar e previa formações sobre o tema.

Em 2016, segundo dados fornecidos pela escola, havia 923 alunos matriculados no ensino fundamental regular, com predomínio de alunos nos três primeiros anos escolares, e 117 alunos matriculados na educação de jovens e adultos, distribuídos em turmas no período matutino e vespertino. Desse total, segundo registro da escola, havia 19 alunos em atendimento na SR, o que correspondia a aproximadamente 2% dos

estudantes. Desses alunos, onze estavam matriculados nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, como ocorre no Brasil, segundo dados dos censos escolares.

Quanto ao diagnóstico, os registros apontavam: 4 alunos com deficiência intelectual, 3 com autismo; 2 com transtorno invasivo do desenvolvimento; 2 com deficiência física (cadeirante); 1 com síndrome de Down; 1 com deficiência múltipla; 1 com hidrocefalia; e 5 sem laudo. Não havia registro de aluno com altas habilidades/superdotação.

Os dados para atingir os objetivos da pesquisa foram gerados por meio de diferentes fontes e técnicas. Para exame e análise das trajetórias e desempenho dos alunos com DI, foram disponibilizados os documentos relativos aos seus registros avaliativos, desde seu ingresso na escola, abarcando os conceitos e algumas informações complementares sobre sua aprendizagem, particularmente de 2010 ao primeiro semestre de 2016. Foi realizada entrevista semiestruturada com a professora, com especializações nas áreas das deficiências intelectual e auditiva, regente das duas salas de recursos da escola. Também foram obtidas informações complementares junto à coordenação pedagógica da escola.

Seguiram-se todas as indicações éticas para realização da pesquisa, coletando-se as anuências dos participantes e a autorização de acesso às fontes documentais. Neste artigo são utilizados dados de duas alunas, classificadas na categoria DI, que cursavam o 7º ano, estando no ciclo interdisciplinar, com o objetivo de problematizar os efeitos da inclusão escolar na garantia do direito à aprendizagem, considerando as diferenças (Cury, 2005). Após se explorarem minuciosamente as informações compiladas, buscou-se relacioná-las ao que evidenciam estudos da área.

Inclusão escolar: ingresso, permanência e desempenho escolar

Nesta seção são apresentados e discutidos dados referentes ao histórico escolar das duas alunas já referidas. Serão apresentados com maior detalhamento os dados do 1º ano escolar (2010), do 5º (2014) e do 6º (2015), uma vez que não foram obtidos registros dos demais anos letivos. Trata-se de informações sobre notas e frequências e sobre desenvolvimento e aprendizagem, quesitos que constam nos registros de cada aluno da RME-SP, especialmente desde 2014, com a implantação do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) (São Paulo, 2014b). A discussão desses dados foi embasada na revisão de literatura sobre práticas de ensino e de avaliação de alunos com DI no ensino fundamental, o que permitiu confirmar algumas conclusões já estabelecidas por outros autores, conforme segue.

Sobre os processos de avaliação para a aprendizagem

As normativas da SME-SP estabelecem que a “avaliação para a aprendizagem” deve ser “contínua”, bimestral e sua síntese resultar “da análise do desempenho global dos educandos” art. 15, §1º (São Paulo, 2013b, p.13) captado por meio de “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”. Com exceção dos três primeiros anos do ensino fundamental, nos demais são utilizadas, desde 2014, notas de zero a dez, “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” (§2º). Ainda, a partir do 6º ano, serão promovidos os educandos “que obtiverem nota mínima igual ou superior a 5,0 (cinco) em cada Componente Curricular

contemplando, inclusive, a sua participação em Projetos e apuração da assiduidade nos termos da legislação em vigor” (§5º). No ciclo autoral será considerado também o TCA (§6º). Estas sínteses vão para o boletim (art. 16).

Quando os critérios de nota e frequência não forem atingidos, o educando deverá “ser objeto de análise individual pelo Conselho de Classe da Unidade Educacional, preponderando a decisão do Conselho, que a fundamentará observando o seu desempenho global”, art. 15, §9º (São Paulo, 2013b, p.13). Quanto 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, 2013b, p.13).

Com vistas à superação das dificuldades, as escolas devem prever “aulas de Recuperação Contínua, a ser desenvolvida dentro do horário regular [...], por meio de estratégias diferenciadas”, art. 17 (São Paulo, 2013b, p.13) e, se estas forem insuficientes, “deverão ser programadas aulas de Recuperação Paralela, realizadas em horário diverso do da classe regular” (Parágrafo Único). Nenhuma dessas atividades constava nos dados informados sobre as duas alunas. A seguir, apresentam-se os dados relativos às duas alunas com DI, aqui denominadas K e P para manter suas identificações em sigilo.

Ingresso, permanência e desempenho no ensino fundamental: sobre novas e antigas práticas

As informações disponíveis obtidas indicaram que as alunas K e P ingressaram no

primeiro ano do ensino fundamental aos 7 anos e meio, em 2010. Frequentaram a mesma sala até os 13 anos, em meados de 2016, quando estavam no 7º ano, com trajetória ininterrupta e sem distorção idade-série⁵. O desempenho escolar era registrado pela escola a partir de sua frequência a dois tipos de atendimento: a classe comum e a sala de recursos. No primeiro caso, as informações referentes a 2010 estavam na Ficha Individual de Avaliação Periódica; dos boletins de 2014 e 2015 e do primeiro bimestre de 2016 foram recuperadas as notas e frequência e informações dos campos para anotações sobre “desenvolvimento e aprendizagem”, segundo as terminologias usadas no “Boletim” do SGP.

Na SR os registros de frequência e de desempenho eram feitos em cadernos, separados para cada grupo de atendimento, com número variável de alunos, composto, segundo a professora entrevistada, por:

[...] grupos por idade, para não misturar crianças menores com os adolescentes e evitar infantilização; mas, nem sempre é possível por causa do transporte, principalmente para aqueles que usam os carros adaptados [que] os horários não podem ser próximos dos horários de entrada e saída do ensino regular, pois inviabiliza; logo, nem sempre dá certo e [...] acaba tendo alunos de diferentes idades nos grupos (SR1)⁶.

Segundo análise de Anache e Resende (2016, p.582) sobre práticas de professores de SR, estes “elaboram o planejamento de sala de acordo com a quantidade de alunos atendidos, podendo ser em grupos ou individual. O número de alunos por turma pode variar de acordo com a localização da escola e o nível de gravidade da deficiência”. As alunas cuja trajetória e desempenho estão sendo analisados faziam parte do

⁵ A distorção idade-série, segundo Moreira (2013), ocorre “quando a diferença entre a idade prevista para a série for de dois anos ou mais”.

⁶ Sala de Recursos 1, por ser a primeira a compor o trabalho de campo da pesquisa.

mesmo grupo de atendimento educacional especializado.

Em 2010, no 1º ano do ensino fundamental, nas sete disciplinas cursadas (Língua Portuguesa (LP), Matemática (M), Ciências (C), História (H), Geografia (G), Artes (A), Educação Física (EF), K obteve conceito Satisfatório (S) tanto no primeiro como no segundo semestre, ressaltando-se que, neste último, obteve conceito plenamente satisfatório (P) em EF. As faltas ficaram concentradas em LP (10 faltas) no primeiro semestre e em M (8), no segundo semestre.

Na consulta ao registro sobre seu desempenho no 1º ano (Ficha Individual de Avaliação Periódica), feito a partir de dimensões (competências cognitivas em leitura e escrita, cálculo e resolução de problemas), pode-se observar que os objetivos não foram alcançados naquele ano escolar. Quanto à análise e interpretação de dados, fatos e situações e visão de futuro, a aluna atingiu o programado apenas no 2º semestre; em acesso à informação acumulada, os objetivos foram atingidos nos dois semestres; nas competências pessoais (autoconhecimento, autoconfiança, autoestima) e nas competências produtivas (criatividade e autogestão) a aluna teve os objetivos atingidos naquele ano; já em heterogestão (realiza com orientação), cogestão (realiza somente com ajuda), gestão e produção do conhecimento (organização), não foram atingidos os objetivos no 1º e 2º semestres; por fim, nas competências relacionais, a aluna atingiu os objetivos nos dois semestres em convívio em grupo, convívio com a diferença, compromisso com o coletivo, com o meio ambiente e a cultura; e em comunicação e trabalho e decisão em grupo, atingiu os objetivos somente no 2º semestre.

Alguns questionamentos surgem, apreciando-se esses resultados: como pode um aluno obter bons resultados em acesso à informação

acumulada e ao mesmo tempo não atingir nenhum dos quesitos das competências cognitivas? Será o instrumento de registro avaliativo o indutor de equívocos? Um mesmo instrumento padronizado consegue apreender as singularidades dos alunos nos seus processos de aprendizagem? Os quesitos sem preenchimento foram os que o aluno atingiu ou, nesse caso de uma aluna com DI, esses sequer foram observados? Mendonça (2014) mostra em sua pesquisa que os alunos com DI são avaliados pela maioria dos professores da mesma forma que seus colegas sem deficiência, sem o oferecimento de qualquer tipo de acessibilidade ou adaptação, assim como esses professores fazem uso “às vezes” de portfólios e de registros de suas observações, o que dificulta uma avaliação satisfatória em relação à aquisição de conhecimentos por parte desses alunos.

Os próximos registros localizados foram de 2014, do 5º ano do ensino fundamental (ciclo interdisciplinar), com oito “componentes curriculares” em que foi acrescida Língua Inglesa (LI), quando K foi promovida com o “parecer conclusivo: Continuidade de Estudo” e frequência de 98%. Suas notas bimestrais foram diferentes da mínima exigida para aprovação (5,0) apenas em LI e EF, com média anual 7,0, e em A, com média 9,0. Nas atividades de Enriquecimento curricular (Informática educativa e Sala de leitura), a informação atesta apenas a sua frequência, forma de registro utilizada para todos os alunos. Esses dados corroboram pesquisa realizada por Sousa e Prieto (2006), que constataram à época que a maioria dos alunos sobre os quais analisaram informações de desempenho escolar obtiveram conceitos satisfatório ou plenamente satisfatório apenas em Arte e Educação Física. As autoras concluíram que: “Ao que parece, ou os alunos tendem a apresentar habilidades nesses campos ou os professores, ou mesmo a escola, têm como princípio não ‘reprovar’ os alunos nessas atividades” Sousa e Prieto (2006, p.198).

No campo do SGP reservado às observações sobre “desempenho e aprendizagem”, consta que K, no 1º bimestre do 5º ano (ciclo interdisciplinar), apresentou “[...] *avanços significativos, está se expressando na oralidade, pinta respeitando os limites, não demonstra prazer em realizar as atividades propostas. Reconhece as letras do nome e os escreve sem apoio*”. Já no campo do 2º bimestre consta: “*A aluna acompanha bem as atividades desenvolvidas. Reconhece o seu nome e o escreve com autonomia*”; os 3º e 4º bimestres estão em branco.

Quanto à SR, consta no relatório do segundo semestre a informação da professora especializada de que “*A aluna não frequentou as aulas neste segundo semestre, família foi comunicada das faltas e comunicado enviado ao Conselho Tutelar*”.

Em 2015, no 6º ano do ensino fundamental (ciclo interdisciplinar), as notas variaram nos componentes curriculares, com síntese final 5,0 em quatro matérias (M, C, G e H), 5,5 em LI, 7,0 em LP, e 8,0 em A e EF.

A frequência da aluna variou, em termos relativos, de no mínimo 79% a no máximo 99% e, tanto para as disciplinas com nota igual ou acima de 7,0 como na faixa de 5,0, foi de 90 a 99%; exceto para G, o único componente curricular com nota e frequência baixas. Nas atividades de Enriquecimento curricular teve seis ausências, sendo cinco em Sala de leitura. Consequentemente, no parecer final consta frequente.

Sobre seu “desenvolvimento e aprendizagem”, segundo o registro do Conselho de Classe do 1º e 2º bimestres, a aluna “[...] *com necessidade educacional especial, realiza as atividades com a intervenção da estagiária, no final do dia letivo, fica agitada, cantando. Pouco envolvimento da família*”. No 3º bimestre, informa que a aluna “*precisa de acompanhamento de estagiário para realizar as*

atividades propostas, nas últimas aulas fica agitada e não realiza as atividades”. Por fim, no 4º bimestre consta: “*Promovida, realiza atividade acompanhada pela estagiária*”.

Pelos registros da avaliação da professora da SR, no 1º semestre de 2015 a aluna “*frequentou poucas aulas comprometendo a qualidade do registro de desenvolvimento pedagógico*”, enquanto no 2º semestre teve boa frequência. Pelo relatório da SR, no 1º semestre, na área cognitiva, a professora observou que a aluna apresentava boa motricidade fina (escrita, pintura, estrutura de desenhos), fazia registros utilizando letra bastão, encontrava-se na fase silábica com valor nas vogais, comunicava-se oralmente, mas com dificuldade, lia pequenos textos de memória, e, em matemática, registrava números até 30, com orientação. Na área motora as observações foram: tem autonomia para se locomover no espaço escolar, para alimentar-se, fazer higiene pessoal e usar a tesoura. Na área social, K relaciona-se bem com o grupo, profissionais e professores, mas muitas vezes isola-se. Quanto ao 2º semestre, a professora observou sobre essas áreas, que a aluna “*aprendeu a escrever seu primeiro nome sem modelo*”, mas ainda fazia trocas de letras, cantava o alfabeto mas sem reconhecer todas as letras, e relacionava algumas letras com figuras; necessitava de auxílio para se localizar no tempo quanto a dias da semana, mês, ontem, hoje e amanhã; em matemática, continuava registrando os números até 30, mas com maior dificuldade com as dezenas.

No primeiro bimestre de 2016, as informações do boletim sobre a frequência nos oito componentes curriculares e nas atividades de Enriquecimento curricular revelam que, em todos os casos, esta superou o previsto em lei, sendo a menor delas em Matemática, com 77% de presença. Em três áreas (LP, LI e A), embora não tenha tido nenhuma falta, seu desempenho e

aprendizagem foi avaliado em 5,0, em 5,5 e em 8,0, respectivamente. Notas nessa ordem de proximidade do limite mínimo para aprovação se repetiram em outros quatro componentes (M, C, G e H), com frequência igual ou maior que 85%, exceto no primeiro, como já mencionado. Depreende-se desses dados que as maiores notas não têm correlação com a maior assiduidade, e que a tendência foi manter a nota próxima do mínimo exigido para aprovação em todos os anos escolares aqui abordados. A síntese final das notas não corresponde à sua média, em todos os casos (Ex.: Ciências/2015 com nota final 7,0 e parciais 3,5 - 4,0 - 5,0 e 5,0), o que pode indicar a incorporação de uma prática de avaliação que considera o desenvolvimento global. Levando em conta todo o período estudado, a síntese final da aluna somente ultrapassou 7,0 em A e EF.

Analisando os dados acima, chama atenção a ausência, precariedade e dispersão de informações sobre a aprendizagem de K. Pouco se pode extrair dos registros sobre a evolução de sua aprendizagem nas várias áreas do currículo, existindo mais informações sobre seu comportamento, ou melhor, sobre a sua inadequação. Deve-se mencionar ainda que há discrepâncias entre os informes do SGP e os relatórios da SR. Por exemplo, no SGP, em 2014, no 5º ano, havia a informação de que a aluna escrevia seu nome com autonomia, ao passo que, no relatório da SR, somente no 2º semestre de 2015 a professora informa que a aluna aprendeu a escrever seu primeiro nome com autonomia, o que dá a impressão de haver um descompasso de informações sobre esses alunos e falhas na comunicação entre os professores da classe comum e da SR, impressão essa corroborada por Fuck e Cordeiro (2015).

Na SR, a aluna está em um grupo cujos objetivos são melhorar a *"atenção, concentração,*

raciocínio, planejamento, resolução de problemas e aprender pela experiência", assim como a motricidade fina e, na *"área social, respeitar regras e combinados"*, segundo o Planejamento do 1º semestre de 2016. Para a aluna K os objetivos individuais são *"ampliar as capacidades de atenção e concentração; desenvolver raciocínio, capacidade de planejamento e de resolução de problemas e aprender pela experiência"*, sendo que se pretende atingir os objetivos desenvolvendo atividades relacionadas à leitura, escrita, jogos simbólicos e de regras, dentre outras.

Considerando os dados obtidos em relação à aluna P, os registros encontrados sobre 2010, quando cursou o 1º ano, mostram que no primeiro semestre obteve conceito satisfatório em todos os componentes curriculares, exceto em A, com plenamente satisfatório. No segundo semestre, obteve conceito não satisfatório em todas as disciplinas, exceto A e EF, com plenamente satisfatório. A frequência foi completa em todo o ano letivo.

Quanto à aluna P, no período de 2014 a meados de 2016, frequentou o 5º, 6º e 7º anos do ensino fundamental, ciclo interdisciplinar. Os boletins desses anos confirmam as mesmas tendências descritas em relação a K, dentre as quais se destacam: nota próxima do mínimo exigido para aprovação, avaliação final considerando seu desenvolvimento global e não a média das notas, poucas anotações sobre a aprendizagem e muitas sobre a inadequação de seu comportamento, e que a síntese final da aluna somente ultrapassou 7,0 em A e EF.

Em 2014, no 5º ano, sua frequência final nos componentes curriculares foi de 99%; nas atividades do Enriquecimento curricular o parecer final foi *"Frequente"*, sem registro de faltas. A síntese final de suas notas mostra que, em seis de oito áreas de conhecimento, ficou entre 5,0 e 6,0 e que obteve nota igual ou superior a 7,0

apenas em A e EF. No ano seguinte, houve alteração do quadro de frequência, que ficou na faixa de 89%, a marca mínima, e 99% a máxima, e de notas, quesito em que não ultrapassou a nota mínima para ser aprovada em dois componentes curriculares (M e G); nos demais, as notas variaram, sendo que ficou com 6,5 em LI e 7,0 em LP no ano; em C e A ficou com 8,0 e 8,5, respectivamente; foi avaliada com 10,0 em H e EF, mesmo com nota 5,0 nos dois primeiros bimestres em ambas. Em 2016, somente não obteve frequência total em um componente, onde teve duas faltas e atingiu 93% de frequência no final do primeiro bimestre. As suas maiores notas foram em A (9,0), EF (10,0) e H (8,0); nos demais componentes curriculares, a faixa foi de 5,0 (em LP, M e C), 6,0 (em G) e 6,5 (em LI).

Ao que parece, os critérios adotados para atribuição de notas podem variar de professor para professor e, também, no decorrer dos anos, o que indica a necessidade de refinamento dos balizadores adotados pela escola e, o mais importante, de elaboração de registros das aprendizagens adquiridas nos diferentes componentes curriculares.

No 1º bimestre de 2014, a informação registrada no campo *"desempenho e aprendizagem"* do SGP foi: *"Dificuldade na leitura e escrita, precisa de acompanhamento individualizado"*. Tem dificuldade de dicção, em alguns momentos não compreendemos o que diz. Demonstra interesse em aprender. Faz acompanhamento na SAAI⁷" No 2º bimestre: *"Boa aluna. Está em processo de alfabetização. Já reconhece e escreve algumas palavras com autonomia"*. Nos 3º e 4º bimestres esse campo está em branco.

Em 2015, quanto ao *"desempenho e aprendizagem"* nos quatro bimestres, os registros são, respectivamente: *"Aluna com dificuldade, realiza as atividades com a intervenção da*

estagiária"; *"Aluna com dificuldade de aprendizagem, realiza atividade com o auxílio da estagiária"*; *"Aluna com dificuldade de aprendizagem, realiza atividade com o auxílio da estagiária"*; e *"Promovida, realiza atividade com o apoio da estagiária"* No primeiro bimestre de 2016 nada consta.

Os dados aqui descritos e problematizados informam que os direitos de acesso e permanência, sem interrupções, na trajetória escolar ao longo do ensino fundamental, estão sendo assegurados a esses alunos identificados na categoria deficiência intelectual. Contudo, não se pode concluir o mesmo em relação ao direito à aprendizagem, dado que os registros localizados são precários ou inexistentes.

Considerações Finais

No presente artigo foram analisados os processos de escolarização de duas alunas com DI, matriculadas em uma escola pública paulistana. Foram descritos dados referentes à escola, sua estrutura e funcionamento, e apresentados dados que ilustram a trajetória escolar das alunas em três anos escolares, nos quais foram localizados mais registros sobre seu desempenho (1º, 5º e 6º anos). Com base nesses dados, depreende-se que há disparidade nos registros feitos sobre cada aluna, apesar de estarem na mesma turma; isso inclui a ausência de registros relativos ao 2º, 3º e 4º anos. Não foi possível apurar as razões para tanto. Com isso, pode-se perceber que, embora a escola faça um movimento de acompanhamento dos alunos, não ficam claros os parâmetros e critérios adotados para aprovação ao final de cada ano letivo. Tampouco foram encontrados registros consistentes dos quais pudessem ser extraídas informações sobre a evolução de sua aprendizagem em relação a cada um dos componentes curriculares nos diferentes anos escolares.

⁷Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI).

Quando se comparam os desempenhos de ambas, também se pode verificar disparidade; P obteve muito mais resultados não satisfatórios do que K, embora esta aluna pareça ter maiores comprometimentos, segundo as descrições encontradas sobre seu repertório acadêmico e o volume total de faltas. Para ambas, havia o registro de necessidade de apoio da estagiária para a realização das atividades; entretanto, nos documentos disponibilizados e analisados não foram encontrados registros se e como os professores traçaram objetivos pedagógicos para a realização desse apoio e se orientavam e subsidiavam a sua execução.

Conforme explanado, a síntese da avaliação das alunas era expressa em notas e frequências e, na maioria dos componentes curriculares, se aproximava do valor mínimo necessário para aprovação, com exceção de algumas disciplinas, quase sempre apenas Arte e Educação Física. As faltas não ultrapassavam, no cômputo geral, os limites legais previstos para aprovação. As descrições sobre o desempenho e a aprendizagem das alunas, quando localizadas, pouco contribuíram para balizar sua evolução em relação à proposta curricular mais ampla (objetivos para cada ciclo de ensino) e também não foram apresentados seus planos individualizados de ensino.

Isso coincide com o apontamento de Anache e Resende (2016, p.588), que alertam para o risco existente quando “[...] a avaliação da aprendizagem escolar é tomada como sinônimo de desempenho acadêmico, sendo este restrito à avaliação de algumas competências acadêmicas [...]”. Nos registros referentes à sala de recursos foram localizados objetivos individualizados para as alunas, o que levanta algumas dúvidas sobre como os professores processam as informações registradas nas avaliações: os objetivos individualizados dessa sala são acompanhados e

avaliados também pelos professores da classe comum? Da mesma forma, a professora da SR acompanha e avalia os objetivos relativos à classe comum? E, finalmente, os critérios de avaliação utilizados refletem com segurança a qualidade e a profundidade dos resultados possíveis de serem alcançados por essas alunas?

Em outras palavras, as dúvidas que surgem levam a perguntar se e como vem sendo realizada a necessária articulação entre o ensino (planejado e praticado) e a (real) aprendizagem alcançada pelos alunos público-alvo da educação especial nessa escola. Sobre essa discussão, Anache e Mitjáns (2007, p.262) elencaram diversas produções que já tinham a preocupação de identificar e discutir as formas e os meios de avaliação escolar de alunos com DI, “[...] destacando-se a construção de um sistema de avaliação que visa ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo o aluno, o professor e o contexto escolar [...]”, de modo a evitar uma avaliação como “[...] verificação sistemática da prática educativa em relação aos conteúdos e aos objetivos previstos [...]”, o que não contribui para as finalidades da inclusão escolar.

Passada quase uma década desses estudos, e considerando o volume de investimento em recursos e estratégias da RME-SP em sua política de educação especial e inclusiva iniciada em 2004, pode-se compreender que a articulação das práticas na escola, principalmente entre os professores, mantém-se relevante e necessita de incremento para que se possam intensificar os resultados de aprendizagem desses alunos. As mesmas autoras também alertam que uma avaliação processual é necessária, visto que “[...] a avaliação da aprendizagem requer atenção para a organização do ambiente, das relações sociais estabelecidas no ensino e das ações intencionais do professor na elaboração do trabalho didático [...]” (Anache;

Resende, 2016, p.574). Dessa forma, a avaliação influencia “[...] potencializando ou limitando os processos de aprendizagem [...]”, e elucida os “[...] critérios que a priori são selecionados e admitidos como representativos para indicar sucesso ou fracasso da aprendizagem, bem como os significados que lhe são atribuídos para essa finalidade [...]” (Anache & Resende, 2016, p.574).

Corroborando Silva (2015), cabe apontar que a devida assunção de um direito que é de todos pode ainda estar sendo negado a muitos desses alunos - não pela falta de acesso, mas pela produção e/ou manutenção de efeitos no interior da escola, que precisam ser constante e incisivamente enfrentados, pois, para além de seu ingresso e permanência, importa dar-lhes visibilidade, por meio de registros contínuos de seu progresso em direção a uma maior autonomia e independência pessoal, social e acadêmica.

Colaboradores

R.G. Prieto concepção e desenho da proposta, sistematização e análise dos dados, escrita e revisão e aprovação da versão final do artigo. S.G. Andrade e M.M. Souza sistematização e análise dos dados e escrita.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo nº 15/13354-0).

Referências

- Anache, A.A.; Mitjáns, A.M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.11, n.2, p.253-274, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321821006>>. Acesso em: 5 set. 2016.
- Anache, A.A.; Resende, D.A.R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação*, v.21, n.66, p.569-591, 2016.
- Brasil. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Câmara dos Deputados*, Brasília, 13 jul. 1990.
- Brasil. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de set. de 2001. Seção 1E, p.39.
- Brasil. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- Brasil. 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, 5 out. 2009, Seção 1, p.17.
- Brasil. Presidência da República. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 abr. 2013. Seção 1, n.65, p.1.
- Brasil. Ministério da Educação. *Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699POR.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.
- Cury, C.R.J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.124, p.11-32, 2005.
- Fuck, A.H.; Cordeiro, A.F.M. As professoras da sala comum e seus dizeres: atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. *Revista Educação Especial*, v.28, n.52, p.393-404, 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313138442011>>. Acesso em: 5 set. 2016.
- Gomes, C.G.S.; Mendes, E.G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.16, n.3, 2010, p.375-396.
- Ludke, M.; André, M.E.D.A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- Mendes, E.G.; Cia, F.; Cabral, L.S.A. (Org.) *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores para a educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015a. (Observatório Nacional de Educação Especial, 3).

Mendes, E.G.; Cia, F.; Valadão, G.T. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015b. (Observatório Nacional de Educação Especial, 4).

Mendes, E.G.; D'Affonseca, S.M. (Org.). *Inclusão escolar e avaliação do público alvo da educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. (Observatório Nacional de Educação Especial, 2).

Mendonça, A.V. *Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza* - CE. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2014.

Minayo, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

Moreira, C. Distorção idade-série na educação básica. *Jusbrasil*, 2013. Disponível em: <<https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>>. Acesso em: 5 set. 2016.

Nunes, D.R.P.; Azevedo, M.Q.O.; Schmidt, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, v.26, n.47, p.557-572, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128786005>>. Acesso em: 5 set. 2016.

Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração mundial sobre educação para todos, plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>. Acesso em: 4 out. 2016.

Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=Declara%C3%A7%C3%A3o+de+Salamanca>. Acesso em: 4 out. 2016.

Pinola, A.R.R.; Del Prette, S.A.P.; Del Prete, A. Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.13, n.2, p.239-256, 2007.

Pletsch, M.D.; Mendes, G.M.L. Dossiê Educação Especial: perspectivas sobre políticas e processos de ensino-aprendizagem. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.22, p.1-7, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898085>>. Acesso em: 5 set. 2016.

Prieto, R.G, et al. *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI)*. São Paulo: FAPESP, 2010. (Relatório de Pesquisa).

Prieto, R.G, et al. A inclusão da formação de professores na inclusão escolar: um estudo de política municipal. In: Caiado,

K.R.M.; Jesus, D.M.; Baptista, C. R. *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 91-110. v.2.

Prieto, R.G, et al. *Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico: focalizando práticas de professores de educação especial*. São Paulo: FAPESP, 2013. (Relatório de Pesquisa).

São Paulo (Município). Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004. Estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. *Prefeitura do Município de São Paulo*, São Paulo, 18 out. 2004a. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19102004D%20454150000>. Acesso em: 5 set. 2016.

São Paulo (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a regulamentação do Decreto nº 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. *Prefeitura do Município de São Paulo*, São Paulo, 17 dez. 2004b.

São Paulo (Município). Secretaria Municipal de Educação. 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. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 15 set. 2010.

São Paulo (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Portaria nº 5.707, de 12 de dezembro de 2011*. Regulamenta o Decreto 52.785 de 10/10/11 que criou as escolas de educação bilíngüe para Surdos - EMEBs na rede municipal de ensino e dá outras providências. São Paulo: Legislação de São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://legcidsaopaulo.blogspot.com.br/2014/06/portaria-n-57072011-de-12122011.html>>. Acesso em: 5 set. 2016.

São Paulo (Município). Prefeito de São Paulo. 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. *Diário Oficial da Cidade*, 11 out. 2013a.

São Paulo (Município). Secretário Municipal de Educação. Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013b. Regulamenta o Decreto nº 54.452/2013, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- "Mais Educação São Paulo". *Diário Oficial da Cidade*, São Paulo, 15 out. 2013b, p.13.

São Paulo (Município). Prefeito de São Paulo. Decreto nº 55.309, de 17 de julho de 2014. Regulamenta a Lei nº 15.960, de 8 de janeiro de 2014, que institui o Serviço de Assistência Psicológica ao Estudante na Rede Municipal de Ensino. *Diário Oficial da Cidade*, São Paulo, 17 de jul. 2014a. p.1.

São Paulo (Município). Secretário 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. Prefeitura de São Paulo, São Paulo, 10 fev. 2014b. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11022014P%20012242014SME>. Acesso em: 17 set. 2016.

Silva, J.; Belo, V.S.; Drumond, A.C. Análise dos processos de inclusão, desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down matriculada na escola comum. *Revista Educação Especial*, v.24, n.40, p.245-257, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127402008>>. Acesso em: 5 set. 2016.

Silva, S. Faces do direito a educação: trajetórias escolares de pessoas com deficiência. Reunião Nacional da ANPEd. 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

Sousa, S.M.Z.L.; Prieto, R.G. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.2, p.187-202, 2006. (Especial).

Recebido em 19/12/2016, reapresentado em 10/5/2017 e aprovado para publicação em 29/5/2017.