



## EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense  
20 a 24 de Outubro de 2019  
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

5727 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT15 - Educação Especial

Evidências de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual: um estudo em escola municipal paulistana  
Ingrid Anelise Lopes - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEUSP  
Agência e/ou Instituição Financiadora: Capes

### Introdução

Desde o início dos anos 2000, a partir da força de mobilizações sociais e de recomendações e normativas nacionais e internacionais (UNESCO, 2000, 2004; BRASIL, 2001, 2008), as políticas educacionais brasileiras têm sido pautadas por princípios da inclusão escolar (AINSCOW, 2009). Essa orientação afeta, sobremaneira, a trajetória do público-alvo da educação especial – estudantes com: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013) – especialmente ao impulsionar sua matrícula em classe comum, sobretudo, do alunado com deficiência intelectual (DI).

Compreende-se que a trajetória escolar é entremeada por questões históricas e políticas (HAAS et al., 2016). Caracterizada enquanto prática social, ela não se define apenas como questão individual de cada estudante, mas deve ser apreendida como parte do cenário da sociedade (ORLANDO; CAIADO, 2014). Ademais, a trajetória escolar é intrinsecamente marcada pelas etapas e modalidades educacionais frequentadas por cada estudante, bem como pelos registros de evidências de aprendizagem, que são produzidos ao longo de seu processo de escolarização. Esse conjunto de informações pode sugerir a concretização, ou a não concretização do direito à educação em todas as suas dimensões (GENTILLI, 2009), isto é: ingresso, permanência e conclusão da educação básica com aprendizagem.

Refletir sobre o direito à educação com destaque à aprendizagem é fundamental para compreendermos as implicações da legislação que visa à concretização desse direito, legalmente estabelecido no país (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2009, 2015). Além disso, a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEE/08) tem como principal objetivo 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 [...]” em classes comuns (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) ratifica o compromisso político do Estado brasileiro com a garantia do direito à educação, reiterando os outros marcos por estabelecer ao poder público a incumbência de garantir *sistema educacional inclusivo* em todos os níveis e modalidades de ensino e o *pleno acesso ao currículo em condições de igualdade*.

Esses destaques têm importância uma vez que “[...] a consecução do objetivo principal da educação, qual seja, o compartilhamento crítico dos saberes acumulados historicamente, não está garantida pela matrícula escolar [...]” (ANGELUCCI, 2009, p. xix), pois a escola, sendo parte desta 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.

Uma das formas de constrangimento desse direito para muitas pessoas situa-se na garantia de seu ingresso e permanência na escola, porém, sem a salvaguarda da aprendizagem, constituindo-se, assim, um processo de “inclusão excludente” (GENTILI, 2009), em que a exclusão educacional assume novas fisionomias.

Corroborando a perspectiva da educação inclusiva, destaca-se a necessidade de registros de evidências de aprendizagem, produzidos em processos de avaliação, quando se busca tanto depreender o acesso ao currículo escolar por estudantes, bem como tomar decisões pedagógicas e políticas a fim de assegurar seu direito à educação.

Denomina-se evidências de aprendizagem todo registro sistematizado de informações (escritas, visuais, iconográficas, sonoras ou outras) produzido por estudantes de forma individual e/ou em parceria com colegas e/ou professoras em processos avaliativos (HERNÁNDEZ, 1998). A avaliação de aprendizagem, numa perspectiva inclusiva, constitui-se como um processo de produção e registro de evidências por estudantes e/ou seus professores que, após julgamento, serve à tomada de decisões no sentido de (re)orientar práticas e políticas educacionais a fim de que todos os estudantes tenham o seu direito à educação garantido (LUCKESI, 1996).

O resultado desse julgamento das evidências de aprendizagem pode ser representado de forma sintética, a exemplo de conceitos e notas que, embora possa fazer parte do processo avaliativo, por si mesma também não é avaliação (LUCKESI, 1996). 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. Em outras palavras, uma das formas da equipe gestora de redes e/ou unidades de ensino acessarem informações sobre a aprendizagem de estudantes em classe comum passa pela análise de indicadores sintéticos produzidos e resultantes de avaliação da aprendizagem, devido à impossibilidade de uma equipe fazer essa análise a partir de todos os registros de evidências de aprendizagem de cada estudante.

Nesse estudo, focalizamos registros de evidências de aprendizagem de estudantes com DI porquê, de acordo com o último Censo Demográfico realizado no país, entre a população com algum tipo de deficiência<sup>[1]</sup>, as pessoas com DI compõem a categoria que apresenta menor taxa de alfabetização<sup>[2]</sup> (IBGE, 2010). Portanto, como sugerem esses dados, 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).

Ainda que o conceito de DI seja multifacetado e complexo (MENDES, 1995), para fins de nossa pesquisa nos referimos sempre ao alunado assim classificado pela escola lócus da pesquisa, uma vez que essa classificação tem sido determinante às expectativas e formas de trabalho da comunidade escolar com esse grupo de estudantes.

Após a consolidação de políticas com a perspectiva da educação inclusiva no país, identifica-se vasta produção sobre

processos de escolarização de estudantes com DI. Entretanto, são exíguos os estudos que abordam aspectos de sua trajetória escolar ressaltando evidências de aprendizagem produzidas e registradas na e pela escola. Ademais, atualmente não identificamos indicadores produzidos no âmbito de sistemas e redes educacionais brasileiras que evidenciem efeitos das políticas educacionais sobre a aprendizagem de estudantes que compõem o público-alvo da educação especial, especialmente daqueles com DI.

Sem a apreensão do que tais estudantes têm aprendido na classe comum não é possível (re)pensar as proposições e oportunidades acolhidas em políticas educacionais que visam atender às especificidades de estudantes com DI, seja por suas diferenças ou pelas desigualdades impetradas na sociedade e na escola, em particular.

No contexto dessa problematização, nos pautamos na seguinte questão: o direito à aprendizagem de conteúdos escolares está sendo garantido a estudantes com DI? Para sua discussão desenvolvemos o estudo que se apresenta com o objetivo de sistematizar e analisar formas de apreender o direito à aprendizagem de estudantes com DI.

Para a realização da pesquisa delineou-se o percurso metodológico apresentado a seguir.

### **Percurso metodológico**

Adotamos para a investigação a abordagem qualitativa, uma vez que se buscou compreender o objeto de estudo em seu ambiente inalterado, em que o cenário de pesquisa não é construído nem modificado pela pesquisadora, embora sensível aos possíveis efeitos em função da sua presença (ESTEBAN, 2010). Nesse sentido, a pesquisa transcorreu pelo contato direto com a situação investigada por meio do trabalho de campo, sendo a pesquisadora o principal instrumento de produção, sistematização e análise de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Elegemos o delineamento de estudo de caso do tipo instrumental, que compreende a investigação em profundidade de um fenômeno com ênfase na sua singularidade (ANDRÉ, 2005), pelo potencial que lhe é conferido à compreensão de nossa questão a partir de um caso considerado elucidativo.

O estudo abrangeu o trabalho de campo em uma escola municipal de ensino fundamental (Emef) vinculada à Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP). Vale destacar que, seguindo a perspectiva do estudo de caso instrumental, o foco não foi a escola em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo (ALVES-MAZZOTTI, 2006) dessa unidade escolar poderia ensejar para o entendimento sobre os registros de evidências de aprendizagens de alunos com DI em escolas públicas brasileiras.

Sobre o município que abriga a escola lócus da pesquisa apreende-se que é marcado por desigualdades sociais e econômicas (IBGE, 2010), não sendo possível generalizar a compreensão sobre sua realidade a partir de um retrato regional. Por isso, é importante informar que a Emef se localiza no Distrito de Brasilândia, que tem como característica alta densidade demográfica, estando na 4ª posição nesse quesito entre os 96 Distritos paulistanos (IBGE, 2010). Classificado na faixa média do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, ocupa a 84ª posição entre os demais, o que o situa entre os Distritos mais desfavorecidos nos quesitos “renda, longevidade e educação”, de acordo com as categorias do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

A escolha da Emef partiu da indicação de profissionais gestoras dos serviços de educação especial da RME/SP. Foi critério para essa demanda intencional a recomendação de uma unidade escolar considerada com “boas práticas” desenvolvidas junto ao público-alvo da educação especial.

Todo o processo de geração de dados ocorreu ao longo do ano de 2017 e início de 2018. Em respeito aos princípios éticos que orientam pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2016), à equipe gestora da Emef foram apresentados os objetivos e os procedimentos de geração dos dados. Explicitados todos os pontos da investigação, todas as profissionais colaboradoras com o estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No trabalho de campo exploramos a documentação escolar de cada estudante, ou seja, o conjunto de materiais produzidos e arquivados pela/na escola, como: prontuários, relatórios pedagógicos e boletim escolar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Através desses documentos, produzimos dados que abrangem a caracterização dos estudantes com DI, sua trajetória escolar e evidências de aprendizagem. Nos debruçamos, principalmente, sobre os documentos escolares que se encontravam arquivados nos prontuários de cada estudante e no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), um recurso tecnológico *online* que comporta dados produzidos em avaliação de aprendizagem e sistematizados em boletins escolares bimestrais. Ressalta-se a valiosa colaboração da escola, que nos permitiu acesso irrestrito aos arquivos do SGP.

Além do registro dos conceitos atribuídos a cada estudante, os boletins arquivos no sistema contam com espaço destinado a anotações descritivas. No boletim do 4º bimestre há também espaço para indicação de um parecer conclusivo, que pode indicar: 1) *continuidade dos estudos* ou *promoção*; 2) *aprovação por conselho de classe*; ou 3) *reprovação* – para os anos em que a reprovação por desempenho escolar é permitida.

Apresentado o percurso metodológico do estudo, seguimos aos dados e às análises.

### **Resultados e discussões**

Os resultados foram organizados em dois eixos analíticos: a) caracterização dos estudantes com DI; b) registros de evidências de aprendizagem desses estudantes.

#### **a) Caracterização dos estudantes com DI**

Seguindo a organização curricular da RME/SP – constituída por três Ciclos de Aprendizagem<sup>[3]</sup> (SÃO PAULO, 2013), os três primeiros anos escolares compõem o primeiro deles, denominado Ciclo de Alfabetização, e que admite reprovação por desempenho apenas no 3º ano. Neste artigo, as análises recaíram sobre dados dos estudantes com DI que cursaram todo Ciclo de Alfabetização na Emef lócus da pesquisa. Entre os 20 estudantes com DI, seis atenderam a esse critério.

Para a caracterização desses estudantes empregamos informações sobre condição socioeconômica, sexo e raça<sup>[4]</sup> de cada estudante uma vez que a compreensão sobre as pessoas com algum tipo de deficiência tem sido historicamente

marcada por sua diferenciação em relação às não classificadas nessa categoria. Com isso, comumente as ideias sobre essas pessoas são sustentadas por uma concepção universalista, ou seja, “[...] como um conjunto diferenciado de seres humanos quanto aos seus processos constitutivos, mas homogêneo dentro da categoria deficiência.” (GOES, 2014, p. 13). Isso implica em um predomínio de produções acadêmicas que apontam aspectos da deficiência sem mencionar outros atributos da constituição humana (GONZALEZ, 2013).

Ademais, conceber raça, sexo e condição socioeconômica como categorias articuladas implica importante movimento com vistas à desnaturalizá-las e contextualizá-las, o que Crenshaw (2002) denomina “interseccionalidade”. No campo teórico da interseccionalidade diversos estudos [5] criticam a ideia de *sujeito Universal*, ou falso universalismo, uma perspectiva que elege enquanto representante de um modelo de poder e de sujeito que importa, “[...] que nada mais é que o sujeito-liberal-humanista-homem-branco-cis-hétero-do-hemisfério norte [...]” (UFSCAR, 2016, p. 48), ao que acrescentamos, sem deficiência.

Nessa perspectiva, apresentamos algumas informações sobre cada estudante com DI focalizado na pesquisa compartilhado com Munanga (2003) o entendimento de que o conceito de raça é carregado de ideologia e, por isso, esconde a relação de poder e de dominação que o estrutura e que historicamente tem levado a população negra à privação de direitos sociais (CARNEIRO, 2011).

No quadro a seguir além de informações sobre raça, sexo e indicador de condição socioeconômica, inserimos o parecer conclusivo atribuído aos estudantes ao final do Ciclo de Alfabetização.

Quadro 1- Caracterização dos estudantes com DI

Estudante	Cor ou raça	Sexo	Programa de transferência de renda	Parecer conclusivo ao final do 3º ano
E1	Negra	Feminino	Sem informações	Promovida pelo Conselho de classe
E2	Branca	Feminino	Bolsa família	Promovida
E3	Negro	Masculino	Sem informações	Promovido
E4	Negro	Masculino	Renda cidadã	Promovido
E5	Negro	Masculino	Nenhum	Promovido pelo Conselho de classe
E6	Branca	Masculino	Sem informações	Promovido

Fonte: Informações extraídas dos prontuários de cada estudante e organizadas pela autora.

Em relação ao sexo, conforme os dados do Quadro 1, observa-se que 2/3 do grupo de estudantes era do sexo masculino dos quais, conforme os registros em suas fichas de matrícula, três foram declarados negros (E3, E4 e E5). Entre o sexo feminino observa-se uma menina negra (E1) e outra branca (E2). Esses dados, que apontam para a maioria de meninos negros, destoam dos achados de Gonzalez (2013) que identificou uma maioria de meninos com DI brancos no cenário escolar nacional e na RME/SP, seguido por meninos negros e por não declarados. Diferem-se também dos dados analisados por Pereira (2016), que computou uma maioria de meninos brancos entre o público-alvo da educação especial na RME/SP. A despeito desses estudos, cujos dados apontam a não declaração de parcela significativa desses estudantes, na Emef há registro de declaração de cor ou raça para todos os 20 estudantes com DI, o que afasta a hipótese de casualidade.

Em virtude das finalidades dos programas de transferência de renda - atender a pessoas e famílias em situação de pobreza e extrema pobreza (SÃO PAULO, 2018) -, é possível afirmar que 1/3 do alunado focalizado, sendo uma estudante branca e um negro, vivia em tal situação. É importante destacar que somente para um aluno (E5) a ficha de matrícula da escola informa não ser beneficiário de programa de transferência de renda. Para os demais, essa informação não estava preenchida na ficha. Contudo, todos estudantes residiam no Distrito de Brasilândia, de modo que podemos inferir que compartilham da vulnerabilidade socioeconômica da região.

Depreendemos, assim, que na Emef a maioria do alunado com DI que concluiu o Ciclo de Alfabetização era composta por estudantes do sexo masculino (4), declarados negros (3) e com indicadores de pobreza. Esses resultados coadunam com o cenário da população com DI no país ao considerarmos os indicadores do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), que identificou que entre as diferentes categorias de deficiência, a população com DI era, sobremaneira, composta por homens, negros, com a menor índice de acesso ao salário mínimo e com o menor percentual de pessoas alfabetizadas.

Vale enfatizar que esses aspectos em intersecção certamente incidem em mais barreiras para a escolarização do alunado com DI e especialmente aos desafios a serem enfrentados pelas políticas educacionais.

Sobre a trajetória escolar, como já anunciado, esses seis estudantes focalizados em nossa pesquisa cursaram os três primeiros anos do ensino fundamental na mesma escola. Todos ingressaram no ensino fundamental na idade recomendada pela legislação, ou seja, aos 6 anos de idade (BRASIL, 1996; SÃO PAULO, 2013). Esse dado indica a inexistência de represamento desse alunado na educação infantil. Destaca-se isso porque, embora a legislação (BRASIL, 1996) não conceba essa barragem, há estudos que apontam a permanência de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil após a idade recomendada (TONINI, 2001; GONZALEZ, 2006), fato que resulta em ingresso tardio no ensino fundamental.

Esse ingresso na idade recomendada incidiu sobre a ausência de distorção idade/série/ano, que ocorre quando um estudante cursa uma série ou ano com dois ou mais anos de idade superior à recomendada (INEP, 2004). É importante lembrar que a RME/SP está organizada em Ciclos e que no período focalizado neste artigo a reprovação por desempenho é permitida apenas ao final do 3º ano, o que certamente influencia o fluxo escolar. No grupo de seis estudantes, não houve retenção por excesso de ausências na escola - permitida quando não se atinge a frequência mínima exigida por lei, que é de 75% no ano (BRASIL, 1996; SÃO PAULO, 2013). A reprovação por desempenho ao final do 3º ano fez parte da trajetória de uma aluna apenas, E1.

Sobre a inexistência da distorção idade/ano, outra leitura possível é a sinalização de que atendimentos substitutivos à classe comum - classes especiais ou instituições especializadas - não fez parte do percurso escolar desses estudantes, reiterando os estudos de Antunes (2012). Consideradas as devidas proporções, por se tratar de uma escola e de seis estudantes, esse dado sugere a manutenção do alunado com DI nas classes comuns, em consonância com os indicadores nacionais (INEP, 2019). Contudo, não podemos apreender se, e quantos desses estudantes foram encaminhados para atendimento substitutivo, cuja matrícula não se consumou.

Até aqui apresentamos os dados sem destacar as questões de sexo e raça. Contudo, quando desagregamos os resultados considerando essas questões é possível identificar que elas se interpõem à trajetória desses estudantes. A primeira marca é que apenas uma aluna negra contou com reprovação ao final do 3º ano (E1). Outra marca refere-se à promoção via

Conselho de classe, ou seja, quando não há indicadores suficientes para aprovação em razão de evidências de aprendizagem. Essa forma de aprovação ocorreu para dois estudantes negros, sendo um menino e uma menina.

Foi possível apreender também que ao final do Ciclo de Alfabetização quatro dos seis estudantes, sendo um aluno e uma aluna branca e dois alunos negros, apresentaram indicadores de aprendizagem, haja vista terem sido aprovados sem contar com o recurso do Conselho de classe, o que sugere que tenha sido decorrência do desempenho escolar. Portanto, ainda que a falta de evidências de aprendizagem marque a trajetória de dois estudantes negros (E1 e E5), o oposto também se verifica em relação a outros dois meninos negros (E3 e E4) aprovados por essas evidências, de acordo com o parecer conclusivo do 3º ano.

Diante das limitações de nosso estudo e frente ao pequeno universo de sujeitos focalizados, compreende-se a necessidade de mais estudos que aprofundem análise sobre os efeitos dos registros de evidências de aprendizagem na trajetória escolar de estudantes com DI considerando sexo e raça.

Tendo analisado aspectos sobre percurso escolar, na próxima seção apresentamos análises sobre o direito à aprendizagem, face mais importante do direito à educação no atual momento histórico, quando assistimos à crescente materialização do ingresso e da permanência de estudantes com DI na classe comum.

## b) Registros de evidências de aprendizagem de estudantes com DI

Considerando a organização curricular da RME/SP, para focalizar os registros de evidências de aprendizagem de seu alunado é indispensável que o olhar recaia sobre os Ciclos. Como já anunciado, elegemos o Ciclo de Alfabetização para abordarmos a nossa questão de estudo.

De acordo com orientações da RME/SP, esse Ciclo 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, 2014, p. 75). A concepção de alfabetização anunciada 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, 2014, p. 76). Considerando as especificidades das infâncias, 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, 2014, p. 76).

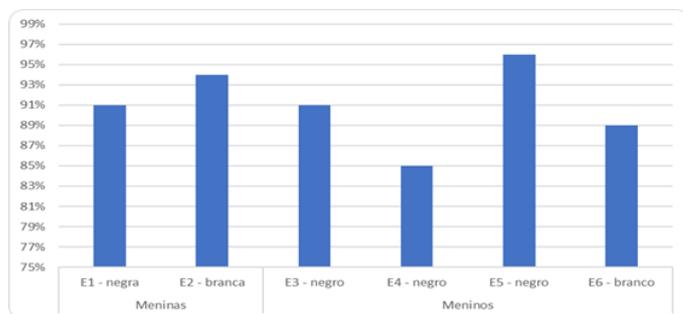
Para apreender como e o que a escola registra sobre evidências de aprendizagem seguimos à exploração dos boletins online por meio dos conceitos atribuídos aos estudantes e dos registros descritivos referentes à aprendizagem ao final do 3º ano, por componente curricular. Ativemo-nos também à frequência de cada estudante na escola.

Elucidamos, todavia, que nosso olhar recaiu sobre os registros produzidos pela e na Emef e o que nesse contexto é tomado como evidências de aprendizagem. Para a RME/SP, tais evidências podem ser apreendidas por meio dos conceitos, já que eles expressam a síntese da avaliação do processo de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2013). Para tanto, os conceitos bimestrais e a sínteses finais (conceitos finais) são expressos em: **P** – quando o educando evidencia, de modo **plenamente satisfatório**, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem; **S** – quando o educando evidencia, de modo **satisfatório**; e **NS** – quando o educando evidencia, de modo **não satisfatório** (SÃO PAULO, 2013).

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, 2013).

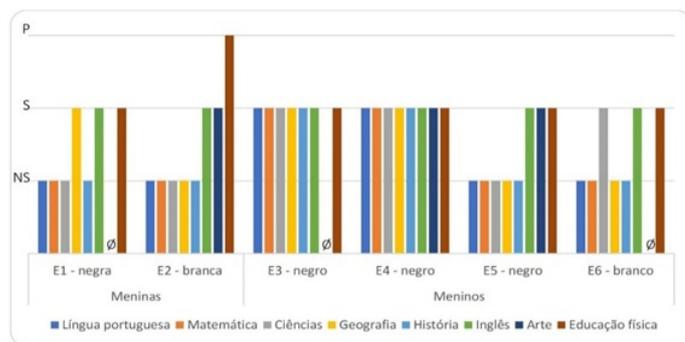
A partir dessas prerrogativas é que, por meio dos comentários e anotações nos boletins, buscamos apreender o significado dos conceitos atribuídos a cada estudante ao final do 3º ano – também denominados sínteses avaliativas final – e a possível relação com a frequência escolar. Esses dados foram sistematizados em gráficos. No Gráfico 1 apresentamos a frequência cada estudante identificando-os por sexo e raça. No Gráfico 2 focalizamos os conceitos componente curricular atribuídos eles.

Gráfico 1 – Frequência final (%) de cada estudante com DI no 3º ano



Fonte: Boletim dos estudantes.

Gráfico 2 – Sínteses avaliativas finais atribuídas aos estudantes com DI no 3º ano



Fonte: Boletim dos estudantes.

Nota: Ø – Sem informação.

Comparando os dados dos dois gráficos acima é possível observar que embora E4 seja o aluno com menor frequência (85%) ele é um dos dois alunos com melhores conceitos ao final do 3º ano escolar (S) para todos os componentes curriculares. Em contrapartida, E2 e E5 apresentaram maior frequência na escola, respectivamente (94% e 96%) mas, contaram com conceitos indicativos de aprendizagem apenas para inglês, arte e educação física. Assim, comparando os conceitos com a frequência final de cada estudante, não identificamos relação direta entre as sínteses finais e a frequência dos alunos. Antes de focalizar os demais dados dos gráficos, vale lembrar que E1 contou com uma retenção. Aqui consideramos os dados da segunda vez que a aluno cursou o 3º ano.

Focalizando o Gráfico 2, observa-se que nos componentes curriculares inglês, arte e educação física a todos os estudantes foi atribuído o conceito S, exceto para E2 que contou com P como conceito final em educação física. Com esses dados, queremos destacar que, de acordo com o significado dos conceitos S e P, todos os estudantes com DI contam com registros que indicam aprendizagem em tais componentes curriculares.

Já para os demais componentes, sobretudo, língua portuguesa e matemática, quatro (E1, E2, E5 e E6) dos seis estudantes apresentam conceitos que não evidenciam aprendizagem, ou seja, NS, o que indica que a maior parte desses estudantes não acessaram parte do currículo estabelecido para o Ciclo de Alfabetização.

Focalizando os dados dos gráficos considerando sexo, observa-se que entre as meninas (E1 e E2) o principal objetivo do Ciclo de Alfabetização não foi consolidado uma vez que ambas contaram com NS em língua portuguesa e matemática. Vale lembrar que E1 contou com uma reprovação e que ao cursar pela segunda vez o 3º ano, de acordo com as sínteses finais apresentadas, a sua reprovação parece não ter refletido benefícios no que diz respeito ao acesso ao currículo escolar, reiterando as discussões de Paro (2003) sobre os desserviços da reprovação ao processo de aprendizagem.

A expressão de não aprendizagem se observa também para dois meninos, um negro (E5) e um branco (E6). Entre esses dois alunos e as duas alunas (E1 e E2) a expressão de evidências de aprendizagem, como já mencionado, se concentrou nos componentes curriculares inglês, arte e educação física coadunando a pesquisa de Prieto e Sousa (2006), que identificaram o predomínio do conceito NS entre alunos com DI em classe comum da RME/SP, à exceção das disciplinas de arte e educação física, ainda que na discussão das autoras não seja possível identificar peculiaridades atreladas a questão racial como buscamos focalizar.

Contudo, podemos afirmar também que, o aspecto raça não se mostrou interveniente de forma decisiva no percurso escolar dos estudantes com DI, mas sexo, aparentemente, sim. Nesse sentido, destaca-se que, de acordo com as sínteses finais, dois meninos negros (E3 e E4) demonstraram aprendizagens no que tange a todos os componentes curriculares, o que pode ser reflexo das políticas educacionais paulistanas. Isso porque entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000, apesar de os alunos com DI estarem dando continuidade à sua trajetória escolar, Prieto e Sousa (2006, p. 200) constataram que os conceitos escolares indicavam “[...] que seu aprendizado não tinha efetivamente acontecido, ao menos dentro dos padrões estabelecidos pela escola.”

Além da frequência e conceitos, consideramos as anotações complementares presentes nos boletins. Sobre E1, que finalizou o ano com NS em língua portuguesa e matemática, as anotações informam que ela “[...] foi promovida por Conselho de Classe. Não possui plena autonomia para ler e escrever. Precisarà de apoio da família para acompanhar o 4º ano. Será crucial a frequência da aluna em aulas de reforço se houver.” (BOLETIM, E1).

Sobre E2, que também finalizou o 3º ano com NS em língua portuguesa e matemática, consta que a aprendizagem da aluna continuava “[...] além das necessidades básicas, os avanços foram bem poucos [...] e ainda não trouxe um laudo da psicopedagoga que foi solicitado. Aluna aprovada por decisão do conselho de classe” (BOLETIM, E2). Embora a anotação afirme que a promoção de E2 tenha se dado por decisão do Conselho de Classe, no boletim da aluna consta, como parecer conclusivo, “Promovida” onde poderia constar “promovida pelo Conselho de classe”.

Assim, sobre os registros de evidências de aprendizagem das meninas, percebe-se que, além de reiterarem as informações dos conceitos finais predominantes (NS) ambas concluíram o Ciclo de Alfabetização por meio de aprovação do Conselho escolar enquanto entre os meninos somente um foi aprovado através deste recurso.

É interessante notar que no grupo de estudantes com DI focalizado na pesquisa a maioria é composta por meninos negros (quatro) e que, além disso, está entre esses (E3 e E4) os indicadores de aprendizagem, por contarem com o conceito S como síntese final em todos os componentes curriculares. Reiterando o significado dos conceitos, as anotações dos boletins desses meninos afirmam que acessaram o currículo escolar. Sobre E3, os registros informam: “Ele realiza leitura de algumas palavras, reconhece números e participa oralmente, demonstrando o avanço no aprendizado, pois pouco registra nas atividades propostas” (BOLETIM, E3). É interessante observar que, além da tentativa de demonstrar aspectos da aprendizagem, a professora anotou a maneira como o aluno é capaz de evidenciar sua aprendizagem, com participação oral.

Sobre E4, de forma genérica, os registros acenam para possíveis evidências de aprendizagem: “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, E4). Contudo, pelo exposto observa-se que as anotações do boletim de E4 não colaboram para a compreensão sobre seu acesso ao currículo, ainda que não afirme o oposto, como foi colocado para E1, sobre não possuir plena autonomia para ler e escrever e para E2, cujas anotações informam “poucos avanços”. Ademais, embora as anotações não explicitem evidências de aprendizagem de

E4, o conceito final acena para o seu acesso ao currículo, uma vez que contou com S em todos os componentes curriculares.

De modo singular, anotações de E5 e E6 não fazem qualquer menção à aprendizagem. Para E5, menino negro também promovido pelo Conselho de classe, as anotações informam apenas que: "Aluno iniciou o processo de ensino no quarto bimestre" (BOLETIM, E5). Já E6, menino branco promovido sem passar pelo Conselho de classe, embora seus conceitos sugiram aprendizagem relacionada a ciências, inglês e à educação física, tem-se a seguinte anotação em seu boletim: "Aluno atendido pela Saai [sala de recursos] (possui laudo)" (BOLETIM, E6). Observa-se nessas anotações a ênfase no laudo clínico da DI como suficiente para compor o boletim do aluno, repetindo o que observamos no boletim de E2, aluna que não apresentou o laudo que foi solicitado.

Ainda que não faça parte do escopo da pesquisa uma análise do sistema online de produção e arquivamento dos boletins, cabe destacar a sua importância. Sem ele, o acesso aos registros de cada estudante possivelmente ficaria restrito à organização da escola, o que certamente compromete a análise dos efeitos da política de educação inclusiva, desafios enfrentados por pesquisadoras que também focalizam registros escolares (PRIETO; SOUSA, 2006; FANTACINI; DIAS, 2015).

### Considerações finais

Por fim, podemos destacar que, há uma variedade no foco dos registros sobre evidências de aprendizagem dos alunos com DI nem sempre explícita ou com acento relacionado à sexo e/ou raça dos estudantes. Enquanto para alguns estudantes observa-se a limitação em informar questões não curriculares, como a existência ou não do laudo clínico ou sobre o acompanhamento em sala de recursos, observa-se também registros que buscam elucidar o significado dos conceitos quando indicam aprendizagem ou não, situação em que o foco recai sobre língua portuguesa e à matemática. Esse dado merece destaque por focalizar aspectos do currículo escolar, haja vista que a história não tão longínqua desse alunado demonstra que o currículo nem sempre fez parte de sua trajetória institucional, fortemente marcada por preocupações com aprendizagem relacionada a "[...] comer, vestir, controlar esfínteres [...]" (JANNUZZI, 1985, p. 100).

Certamente tem colaborado a essa realidade os esforços políticos da RME/SP em consonância com PNEE/08 na defesa de uma escola inclusiva. Considerando, as limitações de nossa pesquisa, a identificação de registros vinculados ao currículo escolar e de indicativos de aprendizagem por parte de alunos com DI evidencia a necessidade de pesquisas sobre o direito à aprendizagem que abarquem um número mais expressivo de estudantes com DI.

Além desses achados, merece destaque também o fato de que sujeitos negros do sexo masculino concentram a classificação na categoria DI e que, entre os estudantes deste estudo, está entre os meninos negros com DI os indicadores de aprendizagem. Com isso, consideramos urgente estudos que focalizem trajetória escolar e registros de evidências de aprendizagem de estudantes com DI numa perspectiva interseccional.

### Referências

AINSCOW, M. Tornar a escola inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

ALVES-MAZZOTTI, A. Usos e abusos dos estudos de casos. **Cad. Pesqui.** v. 36, set. 2006.

ANACHE, A; MITJÁNS, A. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ.** Campinas, v. 11, p. 253-274, dez. 2007.

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ANGELUCCI, C. As violentas formas de viver e os processos de escolarização. In: BOGGIO, P; CAMPANHÃ, C. **Família, gênero e inclusão social**. São Paulo, Memnon, p. xviii-xxii, 2009.

ANTUNES, K. **História de vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. Tese (Doutorado) – UERJ, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: **DOU**, 05 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **DOU**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **DOU**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: SEESP, 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. **DOU**. Brasília, DF, 25 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **DOU**, Brasília, DF, 4 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF, 6 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. CNS. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **DOU**, Brasília, DF, p. 46, 24 maio 2016.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estud. Fem.** Ano 10, p. 171-188, 2002.

ESTEBAN, M. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

GONZALEZ, R. **Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco**. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos** : relações de gênero e cor/raça. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2013.

FANTACINI, R; DIAS, T. Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. **Rev. Bra. Educ. Espec.** Marília, v. 21, p. 57-74, mar. 2015.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Edu. Soc.** Campinas, n. 109, p. 1059-1079, dez. 2009.

GOES, R. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual**: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – PUC/SP, São Paulo, 2014.

HAAS, C; PANTALEAO, E; ORLANDO, R; BAPTISTA, C. Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência. **Rev. Bra. Estud. Pedagog.** Brasília, v.97, p. 570-582, dez. 2016.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

IBGE. **Censo demográfico**, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2sPwMce>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

INEP. Dicionário de indicadores educacionais. Brasília: Inep, 2004.

\_\_\_\_\_. Sinopse estatística da educação básica 2010-2018. Brasília: Inep, 2019.

JANNUZZI, Gilberta M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, E. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese (Doutorado em Psicologia) – USP, São Paulo, 1995.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**-RJ, 5 nov. 2003.

ORLANDO, R; CAIADO, K. Professores universitários com deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. **Edu. Real.** Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 811-830, set. 2014.

OSÓRIO, R. **O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE**. Ipea: Brasília, 2003.

PARO, V. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2003.

PEREIRA, M. **Deficiência, raça e gênero**: análise de indicadores educacionais brasileiros. Tese (Doutorado em Educação) - PUC/SP, São Paulo, 2016.

PRIETO, R; SOUSA, S. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Rev. Bra. Educ. Espec.** Marília, v. 12, n. 2, p. 187-202, 2006.

SÃO PAULO (Município). SME. Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013, regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013. **DO da Cidade**, 15 out. 2013, p. 13 e 14. São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_. SME. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. **Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social** - Programas de transferência de renda, 2018.

TONINI, A. **Uma análise do processo de inclusão: a realidade de uma escola estadual de Santa Maria /RS**. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 2001.

UFSCAR. **Política de ações afirmativas, diversidade e equidade da Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos: UFSCar, 2016.

UNESCO. **Declaração de Dakar**. Educação para todos. *Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, abr. 2000.*

\_\_\_\_\_. **A Unesco no Brasil**: consolidando compromissos. Brasília: Unesco, 2004.

[1] O Censo demográfico apresenta dados referentes a quatro categorias de deficiência: visual, auditiva, motora e intelectual ou mental.

[2] Essa taxa 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. (IBGE, 2010).

[3] Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano); Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano); e Ciclo Autoral (7º ao 9º ano).

[4] Apresentamos informações de acordo com as categorias de cor ou raça estabelecidas pelo IBGE (2010): branca, preta, amarela, parda, indígena e sem declaração. Seguindo a compreensão de Osório (2003), atribuímos às categorias preta e parda um único grupo: negra.

[5] "Autoras como Gayatri Spivak, Bell Hooks, Glória Anzaldúa, Sueli Carneiro e as demais feministas negras, latinas, pós-coloniais ou decoloniais, contribuem para este pensamento." (UFSCAR, 2016).