

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

OLGA MARIA FREITAS DE OLIVEIRA FALLEIROS LEBRÃO

**A trajetória escolar pregressa de alunos com deficiência intelectual
matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2019

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

OLGA MARIA FREITAS DE OLIVEIRA FALLEIROS LEBRÃO

**A trajetória escolar pregressa de alunos com deficiência intelectual
matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em *Educação: História, Política, Sociedade*, na Área de Concentração *Educação e Ciências Sociais*, sob a orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

São Paulo

2019

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Aos grandes amores da minha vida: Ricardo e Alícia, por toda a paciência e compreensão durante minhas ausências.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001 – Processo n. 88887.149948/2017-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001 – Process n. 88887.149948/2017-00.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de vivenciar e concluir mais uma etapa de aprendizado.

Ao Professor Doutor Jose Geraldo Silveira Bueno pela incansável dedicação, pela paciência e acolhimento pelos novos desafios propostos, pelo apoio, compreensão e orientação atenta e criteriosa.

Aos professores e doutores Odair Sass e a professora doutora Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau Pereira, pelas contribuições no exame de qualificação.

A professora doutora Silvia Marcia Ferreira Meletti, pelas contribuições e ensinamentos.

Aos docentes do Programa de Estudos Pós Graduação em Educação, História, Política, Sociedade.

Aos representantes discentes do Programa de Estudos Pós Graduação em Educação, História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

À Betinha, pelo carinho, apoio, atenção, profissionalismo, amizade e generosidade.

A todos os novos colegas que fizeram com que esse caminho fosse mais leve e prazeroso.

À minha amiga Solange de Fátima A. Di Agustini, por partilhar dos seus saberes. Mas sobretudo, pelo acolhimento da sua amizade.

Um agradecimento especial aos meus familiares e amigos maiores incentivadores para a realização dessa conquista.

Gratidão!

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

RESUMO

LEBRÃO, Olga Maria Freitas de Oliveira Falleiros. A TRAJETÓRIA ESCOLAR PREGRESSA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar a trajetória escolar pregressa de estudantes com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de São Paulo, no ano de 2017, tendo em vista o crescimento, nos últimos anos, das matrículas desse alunado nessa modalidade de ensino. Os dados dessas trajetórias foram obtidos por meio dos Microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), no período de 2007 a 2016, já que esse banco de dados, embora existente desde 1995, não permite que se colha dados sobre trajetórias escolares anteriores a 2007. Por essa razão, limitou-se a faixa etária de 15 a 22 anos, na medida em que alunos mais velhos poderiam ter cumprido as suas trajetórias progressas em anos anteriores a 2007. Embora a Prefeitura Municipal de São Paulo - PMSP ofereça cinco tipos distintos de Educação de Jovens e Adultos - EJA, foram selecionados os alunos que estavam matriculados nos cursos oferecidos pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, por serem aqueles que apresentam estrutura mais qualificada. Esse procedimento redundou na seleção de 160 (cento e sessenta) alunos, cujas trajetórias foram analisadas pelos seguintes indicadores: idade, sexo, raça/cor, etapa de ensino na EJA, tipo de trajetória, progressão escolar, quantidade de retenções, anos de matrículas registrados; série anterior à EJA alcançada e tipo de escolarização. Os principais resultados foram: concentração de alunos com idade inferior a 19 anos, baixa incidência de alunas, número equivalente de matrículas entre negros e brancos. No que se refere às trajetórias progressas, verificou-se que a maioria havia cursado boa parte do ensino fundamental, com trajetória constante e progressão regular, o que evidencia que, apesar de formalmente terem cursado grande parte do ensino fundamental, não haviam assimilado o conteúdo escolar correspondente.

Palavras-chave: Educação especial. Educação de Jovens e Adultos. Deficiência intelectual. Indicadores educacionais. Trajetória escolar.

ABSTRACT

LEBRÃO, Olga Maria Freitas de Oliveira Falleiros. THE PREGRESSE SCHOOL TRAJECTORY OF INTELLECTUAL DISABLED STUDENTS ENROLLED IN EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS (EJA). Program of Graduated Studies in Education: History, Politics, Society. Pontifical Catholic University of São Paulo, 2019.

The objective of this research was to identify and analyze the previous trajectory of students with intellectual disabilities enrolled in Youth and Adult Education (EJA) of Rede Municipal de São Paulo, in the year 2017, in view of the growth, in recent years, of the student's enrollment in this type of education. The data of these trajectories were obtained through the Microdados of the Census of Basic Education made available by the Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais *Anísio Teixeira* (MEC/INEP), from 2007 to 2016, since this database, although existing since 1995, does not allow data to be collected on school trajectories prior to 2007. For this reason, the age range of 15 to 22 years was limited, as older students could have completed their previous trajectories in years prior to 2007. Although the PMSP offers five distinct types of EJA, were selected students who were enrolled in the courses offered by Municipal Schools of Elementary Education (EMEFs) because they are the ones with the most qualified structure. This procedure resulted in the selection of 160 (one hundred and sixty) students, whose trajectories were analyzed by the following indicators: age, sex, race/color, EJA's teaching stage, type of trajectory, school progression, number of retentions, years of enrollment registered, previous series to the EJA achieved and type of schooling. The main findings were: the concentration of students under 19 years old, the low incidence of female students, and the corresponding number of blacks and whites. With regard to the previous trajectories, it was verified that the majority had studied a good part of the fundamental education, with a constant trajectory and regular progression, which shows that, although they had formally studied a great part of elementary school, they had not assimilated the content school,

Key words: Special education. Youth and Adult Education. Intellectual disability. Educational indicators. School trajectory.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução das matrículas de educação especial no Brasil (2007-2018).	32
Tabela 2 – Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA, por idade (2017).	38
Tabela 3 - Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA-EMEF, por sexo (2017).	38
Tabela 4 - Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA, por raça/cor (2017).	39
Tabela 5 - Distribuição por etapa dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA (2017).	40
Tabela 6 - Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA (2007-2016), segundo o tipo de trajetória.	41
Tabela 7 - Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA, por tipo de progressão escolar pregressa (2007 a 2016).	42
Tabela 8 - Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA, por série anterior alcançada no ensino fundamental e médio (2007-2016).	44
Tabela 9 - Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA, por tipo de escolarização cursado no EF e EM (2007-2016).	44
Tabela 10 - Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA (2017), por anos de matrículas registrados no período (2007/2016).	45
Tabela 11 - Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA (2017), por quantidade de retenções no EF e EM (2007 a 2016).	46
Tabela 12 - Distribuição dos alunos matriculados na EJA (2017) como deficientes intelectuais e caracterizados com outro tipo de deficiência no período progresso (2007 a 2016).	47
Tabela 13 - Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados nas duas etapas EJA, por ano/série de ensino alcançada anteriormente (2007 a 2016).	49
Tabela 14 - Distribuição dos alunos nas etapas da EJA, por tipo de progressão na trajetória pregressa (2007 a 2016).	50
Tabela 15 - Distribuição dos alunos nas etapas da EJA, por quantidade de retenções nas trajetórias progressas (2007 a 2016).	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Ficha individual de aluno com deficiência intelectual matriculado na EJA em 2017 - Aluno 37. 43

Quadro 2 - Ficha individual de aluno com deficiência intelectual matriculado na EJA em 2017-Aluno 23. 48

LISTA DE SIGLAS

AAIDD- Association on Developmental Disabilities
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEJA - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adulto
CMCT- Centro Municipal de Capacitação e Treinamento
CEB - Câmara de Educação Básica
CF- Constituição Federa
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPF - Código de Pessoa Física
DI - Deficiência Intelectual
DIEE - Divisão de Educação Especial
DRECAP-3 – Diretoria Regional de Ensino da Capital - 3
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM - Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio
FUNDEB-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOVA Movimento de Alfabetização
MEC Ministério da Educação e Cultura
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
PAAI - Professor de Apoio e Acompanhamento a Inclusão
PEPG/EHPS - Programa de Estudos Pós Graduação em Educação, História, Política, Sociedade
PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo
PNE - Plano Nacional de Educação
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QI - Quociente de Inteligência
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SAEB - *Sistema de Avaliação da Educação Básica*
UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Problema de pesquisa.....	12
Objetivo.....	13
Hipoteses.....	13
Procedimentos de Pesquisa.....	13
Campo empírico.....	13
Procedimentos de coleta de dados.....	16
Fonte dos dados.....	16
Indicadores.....	18
Organização dos dados.....	19
Procedimentos de análise dos dados.....	19
CAPÍTULO 1 - A EJA, A EDUCAÇÃO COMO DIREITO E A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL.....	20
A educação de jovens e adultos (EJA).....	20
O direito à educação e a deficiência intelectual.....	26
CAPÍTULO 2 - A TRAJETÓRIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL MATRICULADOS NA EJA.....	34
1. Apresentação dos resultados.....	37
1.1. Caracterização do alunado.....	37
1.2. Trajetórias pregressas.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS.....	57
ANEXOS.....	64
Anexo A - Protocolo Sphinx.....	65
Anexo B - Passo a passo da coleta de dados – SPSS.....	66
Anexo C - Relação das EMEFs da rede municipal de São Paulo.....	72
Anexo D - Relação dos alunos com DI matriculados na EJA/EMEFs (2017) por idade, sexo, cor e etapa cursada.....	75
Anexo E - Ficha Individual.....	77

INTRODUÇÃO

A presente investigação teve como foco a trajetória escolar pregressa de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos – EJA, tendo em vista o crescimento, nos últimos anos, das matrículas desse alunado nessa modalidade de ensino.

O interesse pelo tema da escolarização desses alunos surgiu devido à minha trajetória profissional como professora e também como especialista na área da Deficiência Intelectual e pelo trabalho desenvolvido durante oito anos no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA – Cambuci (bairro da zona sul da cidade de São Paulo). Além dessas experiências, atuei como Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI - no Centro de Formação e Acompanhamento a Inclusão – CEFAI - da Diretoria Regional do Ipiranga (bairro da zona sul de São Paulo). Também fiz parte da equipe da Divisão de Educação Especial (DIEE) da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo.

Com base nessas experiências, dei continuidade aos estudos com a participação no curso de pós-graduação (lato sensu) em Deficiência Intelectual, realizado na UNESP. Dele resultou a monografia “Impactos e Desafios da Educação de Jovens e Adultos com Deficiência no Município de São Paulo”. Minha trajetória nesse curso motivou-me a realizar novos aprofundamentos, razão pela qual me inscrevi e fui aprovada para cursar o Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados (PEPG) em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC/SP.

Neste Programa, tive oportunidade de entrar em contato com alguns trabalhos produzidos ou orientados por José Geraldo Silveira Bueno (Bueno e Meletti, 2011; Meletti e Bueno, 2011; Goes, 2014 e Pereira, 2016), e por meio deles pude aquilatar a relevância de pesquisas sobre políticas educacionais que se utilizam de indicadores estatísticos, razão pela qual decidi tomar esse caminho.

Assim é que pude verificar, pela pesquisa de Goes (2014, p. 85), que a deficiência intelectual é super-representada nas matrículas de educação especial. Enquanto o número de matrículas das demais deficiências, no período por ele investigado (2007 a 2012) apresentou um acréscimo de 72%, as de alunos com deficiência intelectual alcançaram um incremento de 147%. Mais ainda, pois se em 2007 elas correspondiam a 46% do total

de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, as de alunos com deficiência intelectual passaram a corresponder a 66,0% do total, em 2012.

Da mesma forma, os dados apresentados por Pereira (2016, p. 64), sobre as matrículas de alunos com necessidades especiais na rede municipal de São Paulo, em 2012 mostram que mais de 63% delas eram de alunos classificados com deficiência intelectual.

Gonçalves “2012, p. 49”, constatou que as matrículas de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos passou de 10.158, em 2007, para 19.726, em 2010. Ou seja, em apenas três anos esse número quase duplicou.

Esse incremento fica ainda mais significativo se cotejado com os resultados obtidos por Goes (2014), cujo trabalho evidenciou que as matrículas desse alunado na modalidade de ensino regular cresceram, nesse mesmo período, de 258.825 para 379.422.

Em síntese, enquanto na EJA as matrículas sofreram um incremento de 94,2%, o crescimento na modalidade regular foi de 46,6%, o que mostra que, apesar do crescimento bastante expressivo das matrículas de alunos com deficiência intelectual na modalidade regular, a diferença proporcional entre elas e as da EJA parecem indicar que muitos dos primeiros poderiam não ter apresentado bom rendimento, razão pela qual foram encaminhados para a EJA.

Tendo esta premissa como ponto de partida, foi delimitado o seguinte

PROBLEMA DE PESQUISA:

Quais as principais características da trajetória escolar progressiva na modalidade de ensino regular expressas por indicadores estatísticos oficiais de alunos com deficiência intelectual encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos?

Deste problema de pesquisa decorreu o seguinte:

OBJETIVO:

Analisar a trajetória escolar pregressa na modalidade de ensino regular expressas por indicadores estatísticos oficiais de alunos com deficiência intelectual encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos.

HIPOTESE:

O presente estudo teve como hipótese:

Os alunos matriculados na EJA com Deficiência Intelectual apresentavam uma trajetória escolar pregressa com quantidade expressiva de repetências e uma trajetória intermitente e irregular.

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA:

Campo Empírico

Cursos de Educação de Jovens e Adultos oferecidos pela rede municipal de Ensino de São Paulo, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

A delimitação, como campo empírico, da Educação de Jovens e Adultos oferecida pela Secretaria Municipal de São Paulo se justifica em razão de a Rede Municipal constituir uma das maiores redes de ensino do Brasil, com expressiva quantidade de matrículas pois, conforme dados obtidos no Portal da Transparência da Prefeitura de São Paulo, em 2017 ela contava com 64.498 alunos matriculados e, dentre eles, 16.113 eram integrantes da educação especial.

No que se refere à EJA, em seu artigo 203, inciso III, a Lei Orgânica do Município de São Paulo reza que é dever do Município garantir ensino fundamental gratuito a partir de sete anos de idade, ou para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (SÃO PAULO. PMSP, 1990).

Acrescenta, ainda, no artigo 205, que “O Município proverá o ensino fundamental noturno, regular e adequado às condições de vida do aluno que trabalha, inclusive para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Embora não se possa negar a validade desses dispositivos, por outro lado, essa lei expressa que a defasagem educacional mantém e até reforça as condições de exclusão

social, sobretudo em uma cidade complexa, como é São Paulo, onde em princípio todos deveriam ter direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva e de exercer sua cidadania.

Se, em momentos passados, a educação de adultos era tratada emergencialmente, mediante campanhas e movimentos, hoje ela é tratada de forma mais sistemática, pois é alto o número de jovens e adultos com defasagem escolar, e que são continuamente encaminhados para essa modalidade de ensino, seja por não ingresso ou por abandono da escola, seja ainda pelo fluxo migratório.

Nesse sentido, o Município de São Paulo já alcançou um patamar bastante avançado quanto à sistematização dessa oferta, pois mantém com regularidade expressivo e vultoso número de classes de EJA/Ensino Fundamental, em suas diferentes Escolas Municipais e nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs, CMCTs – Centros Municipais de Capacitação e Treinamento e EJA – Modular, bem como em classes do Movimento de Alfabetização – MOVA, em parceria com entidades conveniadas.

Por fim, embora se constate a existência de alguns estudos sobre a EJA e a educação especial, tal como indica Ferraro (1999, p. 46), as pesquisas baseadas em dados estatísticos não podem se restringir a dados nacionais, mas seu estudo “comparativo dos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Bahia evidenciou com clareza a importância de diagnósticos estaduais, regionais ou locais para subsidiar a definição de políticas educacionais nos diferentes estados”.

No caso presente, dadas a pujança econômica do município, sua enorme população e a abrangência da rede municipal de São Paulo, ela pode apresentar elementos que evidenciem facetas ainda não exploradas pelas pesquisas anteriores.

Como já mencionado, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo oferece cinco formas de atendimento na modalidade EJA. São 205 unidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em todas as regiões da cidade, e que oferecem atendimento para alunos a partir de 15 anos que não tiveram acesso ou não concluíram o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) na idade convencional.

O curso de EJA é presencial e tem duração de quatro anos, seja qual for a modalidade. Está disponível em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e

Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM) nas modalidades EJA Regular e EJA Modular e também nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), MOVA e CMCT, sendo:

EJA REGULAR – é o mais tradicional, oferecido no período noturno, cinco vezes por semana, com quatro horas diárias de aulas. A formação é dividida em quatro etapas: Alfabetização (dois semestres), Básica (dois semestres), Complementar (dois semestres) e Final (dois semestres). Cada etapa tem duração de 200 dias letivos.

EJA MODULAR - trata-se de opção mais flexível. Apresenta adequação dos componentes curriculares obrigatórios ou disciplinas, organizados em quatro módulos de 50 dias letivos. Os módulos são independentes entre si e não sequenciais, ou seja, podem ser feitos de forma separada. O horário também é diferenciado: são encontros de 2h15min, cinco vezes por semana, além de atividades optativas, com duração de 1h30, para enriquecimento curricular.

CIEJA - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos. O atendimento é oferecido em três períodos (manhã, tarde e noite), em até seis turnos diários. Os encontros acontecem cinco vezes por semana e possuem 2h15min de duração. O curso é estruturado em quatro módulos, com duração de um ano cada. A formação articula em seu Projeto Político Pedagógico o currículo do Ensino Fundamental e qualificação profissional inicial.

MOVA - Movimento de Alfabetização. É uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e organizações da Sociedade Civil, com a proposta de estabelecer classes de alfabetização inicial para combater o analfabetismo. Oferece acesso à educação de forma a contemplar as necessidades e condições de jovens e adultos. As salas do MOVA estão instaladas em locais onde a demanda por alfabetização é grande. Geralmente as aulas são dadas em associações comunitárias, igrejas, creches, empresas - ou seja, em lugares onde há espaço e necessidade. Depois de alfabetizados, os alunos são orientados a dar continuidade a seus estudos em escolas públicas de São Paulo. As classes são agrupadas em núcleos e desenvolvem atividades educativas e culturais presenciais, por duas horas e meia, durante quatro dias da semana, de segunda a quinta-feira. A sexta-feira é reservada para formação de educadores / monitores.

CMCT - Centro Municipal de Capacitação e Treinamento. Oferece cursos de formação profissional inicial de curta duração a jovens e adultos interessados em se

qualificar profissionalmente. A formação se dá nas áreas de panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, informática, corte e costura e auxiliar administrativo.

Embora a rede municipal de São Paulo ofereça cursos de EJA em cinco modalidades diferentes, a escolha recaiu sobre a EJA Regular por ser o mais tradicional curso oferecido no período noturno, cinco vezes por semana, com quatro horas diárias.

Procedimentos de coleta dos dados

Fonte dos dados

Microdados dos Censos Escolares da Educação Básica, produzidos e colocados à disposição do público pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais *Anísio Teixeira* – INEP, do Ministério da Educação – MEC, de 2007 a 2017.

Por meio desses Microdados foi possível identificar e analisar a trajetória escolar progressiva de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de São Paulo no período de dez anos (2007 a 2016).

De acordo com as informações do INEP, o Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de dados para informações estatísticas da Educação Básica brasileira. É realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação. O Censo abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional: Ensino Regular (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); Educação Especial – modalidade substitutiva; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Profissional (cursos técnicos e de formação inicial continuada ou qualificação profissional).

Administrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), segundo o próprio órgão, o Censo Escolar tem por finalidade compreender a situação atual do sistema de ensino e indicar encaminhamentos para as políticas públicas. É realizado anualmente e possui caráter obrigatório de preenchimento para todas as instituições de ensino (públicas e privadas) do país (BRASIL. MEC. INEP, 2017b).

Conforme consta no sítio institucional do INEP, as informações do Censo Escolar são utilizadas

[...] para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2015b, s/p).

A coleta de dados das escolas tem caráter declaratório e é dividida em duas etapas. A primeira etapa consiste no preenchimento da **Matrícula Inicial**, quando ocorre a coleta de informações sobre os estabelecimentos de ensino, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula. A segunda etapa ocorre com o preenchimento de informações sobre a **Situação do Aluno**, e considera os dados sobre o movimento e rendimento escolar dos alunos ao final do ano letivo. O Censo Escolar é regulamentado por instrumentos normativos, que instituem sua obrigatoriedade. Os dados coletados são divulgados anualmente e podem ser acessados na página www.inep.gov.br.

Os dados coletados e divulgados pelos censos (implementados por órgãos públicos) representam estatísticas públicas, as quais, por meio de um conjunto de dados, expressam em números os mais diversos aspectos da vida social (saúde, educação, segurança, etc.).

No entanto, a divulgação da estatística pública não oferece uma interpretação teórica e contextualizada, pois o processo de atribuição de significado social ao dado bruto, por meio da análise contextual associada ao estudo teórico, é compreendido por Jannuzzi (2004) como indicador social.

Segundo o autor, trata-se de um recurso metodológico que permite interpretar, compreender e investigar elementos da realidade social, a fim de indicar encaminhamentos e ações de políticas públicas.

Entretanto, apesar da possibilidade de tratamento diferenciado desses dados de acordo com as perspectivas de cada analista, eles têm relação direta com a formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, podendo contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos (JANNUZZI, 2004).

Cabe ressaltar que os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP) permitem o cruzamento de diversas variáveis que apresentam aspectos singulares do sistema educacional brasileiro, bem como têm fundamental importância para o cotejamento da qualidade do ensino brasileiro, tendo em vista que as permanências e mudanças indicadas nos resultados podem influenciar diretamente os investimentos de recursos financeiros e humanos para as escolas de todo o país (SASS e MINHOTO, 2010).

Apesar de ser possível o acesso a estas informações desde 1995, somente a partir do ano de 2007 o INEP modificou a forma de coleta e organização dos dados, deixando de ter como referência apenas os dados das escolas, e passando colher e disponibilizar informações sobre os alunos, permitindo que se possa acompanhar as matrículas de cada um deles, ano a ano, de 2007 a 2017, razão pela qual este foi o período selecionado para a coleta de dados para este trabalho.

Indicadores:

A investigação trabalhou com indicadores de duas naturezas: dados de identificação e dados de trajetória escolar.

- a) Dados de identificação
 - a. Idade;
 - b. Sexo;
 - c. Cor/Raça;
 - d. Etapa atual na EJA em 2017 (Anos iniciais e Anos Finais);
 - e. Se tem indicação de outra deficiência.
- b) Dados sobre a trajetória escolar
 - a. Tipo de trajetória (constante, intermitente ou sem dados);
 - b. Progressão – regular ou irregular;
 - c. Quantidade de retenções;
 - d. Anos de registros de matrículas;
 - e. Série alcançada anterior à EJA;
 - f. Tipo de escolarização (Escola Regular, Ensino Especial ou Ambos).

Organização dos dados

Para extração dos dados foi utilizado o software de tratamento estatístico SSPS (Statistical Package for the Social Sciences). Em seguida esses dados foram inseridos em planilha Excel e finalmente exportados para o software Sphinx iQ2 (Anexo A), o que permitiu a produção de tabelas.

Análise dos dados

A análise dos dados foi efetuada com base nas informações contidas nas tabelas simples e cruzadas, que permitiram detalhar tanto a distribuição desses alunos em relação às suas marcas pessoais e quanto às características de suas trajetórias escolares progressas ao ingresso na EJA.

Nesse sentido, esta dissertação está organizada em dois capítulos e em texto de fechamento denominado Considerações Finais.

No Capítulo 1 está a contextualização de aspectos básicos que envolvem as políticas voltadas à escolarização de jovens e adultos, bem como a relação entre o direito à educação e à deficiência intelectual.

No Capítulo 2 estão os procedimentos específicos utilizados para a coleta de dados e os resultados alcançados por meio dos dados colhidos no Censo Escolar de Educação básica.

CAPITULO I

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A EDUCAÇÃO COMO DIREITO E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O encaminhamento de alunos com ou sem deficiência para a Educação de Jovens e Adultos é tema polêmico e que parece ser mais uma expressão da contradição entre o caráter seletivo e a democratização da educação escolar no Brasil.

Nesse sentido, este capítulo visa contextualizar, por um lado, aspectos básicos que envolvem as políticas voltadas à escolarização de jovens e adultos e, por outro, a relação entre a deficiência intelectual e o direito à educação.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA)

As primeiras iniciativas oficiais no Brasil para a educação de adultos e adolescentes visava a erradicação ou, pelo menos, a diminuição do analfabetismo, isto é, elas eram destinadas basicamente às pessoas que não tinham tido acesso à escola (Strelhow, 2010).

Foi com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, efetivada durante a ditadura civil-militar, que a abrangência da EJA se ampliou, na medida em que dispôs o seguinte:

Art. 24 - O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971).

A atual Lei Federal nº 9.394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 4º reiterou esse mandamento constitucional “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I-ensino

fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996).

A LDB consagra à Educação de Jovens e Adultos a Seção V (artigos 37 e 38), do Capítulo II (Da Educação Básica), do seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino). Em seu artigo 37 dispõe que a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, cabendo aos sistemas de ensino assegurar gratuitamente a esses jovens e adultos “oportunidades apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

O parecer CNE/CEB 11/2000 apresenta a EJA como uma dívida social não reparada com os sujeitos que foram privados de alguma forma do acesso ao processo de apropriação dos conhecimentos:

A Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL. CNE. 2000, p. 6).

A educação pública no Brasil voltada para jovens e adultos oferece a esses alunos a oportunidade e o direito de elevar seu nível de escolaridade, por meio de diversos conhecimentos que podem ser aplicados em sua vida cotidiana e, futuramente, proporcionar melhoria em sua qualidade de vida.

Em seu percurso histórico, a Educação de Jovens e Adultos – EJA – vem sofrendo um processo de renovação quanto à faixa etária de seu alunado, visto que e de como apontado por autores como Ribeiro (2001) e Haddad (2007), trata-se de um processo de juvenilização verificado desde a década de 1990, em função da dinâmica escolar brasileira e de pressões oriundas do mercado do trabalho.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a diminuição das idades mínimas para os candidatos prestarem exame supletivo (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio), a Câmara de Educação Básica do Conselho

Nacional de Educação (CNE/CEB) instituiu a Resolução n. 03/10 (BRASIL. CNE, 2010) estendendo a idade mínima estabelecida também para a matrícula na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse fenômeno tem agravado o grau de “indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 122) que caracteriza a EJA como modalidade de ensino.

Outros fatores têm contribuído para a intensificação desse fenômeno: a evasão e a repetência, consequências das gravíssimas deficiências do sistema escolar e que explicam a defasagem existente entre idade e série; a dificuldade de acesso; a ausência de motivação para permanecer na escola; a busca por certificação escolar por parte de uma parcela da população majoritariamente constituída por deficientes, negros e/ou pobres.

Ou seja: jovens que geralmente apresentam um histórico de experiências pouco exitosas na escola regular e que nem sempre encontram na escola da EJA as condições pedagógicas adequadas para o desenvolvimento de um trabalho que atenda de forma satisfatória a suas demandas específicas (CARRANO, 2007).

O processo migratório da escola regular para a modalidade EJA é marcado por diversas justificativas, que vão desde a desmotivação - decorrente de constantes repetições de anos - até a importância do estudo para a vida e inserção no mercado de trabalho (BRUNEL, 2004, p. 09).

Da finalidade original de oferecer escolaridade para aqueles que, por razões diversas, não tiveram acesso à escolarização, essa lei ampliou sua abrangência para os que não tinham conseguido concluir os estudos na “idade própria”, ou seja, incluiu na EJA, além dos que não tinham acesso à escola, os que, embora tivessem essa oportunidade, não conseguiram concluir os estudos correspondentes a determinado nível ou etapa de ensino.

Nesse sentido, dada a natureza estrutural de seletividade da educação brasileira - que frequentemente redundou em elevados índices de fracasso escolar - a perspectiva de caráter transitório da EJA (até que fossem ofertadas possibilidades de escolarização a todos os cidadãos), acabou por se tornar permanente, como forma de suprir o fracasso escolar.

A Educação de Jovens e Adultos possui três funções principais: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora.

Reparadora, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

(...)

Equalizadora, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

(...)

Qualificadora, mais do que uma função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (BRASIL.CNE, 2000, pp. 7, 9 e 11).

Dados estatísticos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, revelaram que a taxa de analfabetismo da população brasileira acima de 15 anos é de 9,7%, totalizando 14,1 milhões de pessoas (BRASIL. IBGE, 2010).

Também devemos considerar relevantes os dados do Censo Escolar da Educação Básica, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio dos Microdados da Educação Básica. Eles indicaram que em 2012 um total de 3.906.877 estudantes foram matriculados na Educação de Jovens e Adultos, e destes 50.198 eram público-alvo da Educação Especial (BRASIL.MEC.INEP, 2013).

Diante desses dados, observa-se a significativa mudança que vem ocorrendo na configuração da EJA, que passa de educação complementar para os que não tinham a oportunidade de ingressar na escola na idade adequada, para a incorporação gradativa de

alunos que, embora frequentadores da escola básica, não concluíram seus estudos e voltam para a EJA.

Quanto a alunos com deficiência e sua incorporação pela Educação de Jovens e Adultos, cabe ressaltar que a prioridade das políticas atuais - iniciadas em meados da década de 1990 - foi calcada em sua inclusão em classes regulares. Assim, gradativamente seriam substituídos os sistemas segregados, caracterizados por escolas e classes especiais - o que se tornou um dos principais pontos de discussão no âmbito educacional, visando refletir sobre as demandas de estudantes que apresentam especificidades e que têm direito ao acesso e permanência na escola comum e a um ensino de boa qualidade.

Apesar desse princípio básico, a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva indica que as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e educação profissional se apresentam como possibilidades de ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social das pessoas com deficiência (BRASIL. MEC. SEESP, 2008).

Isso quer dizer que, embora as propostas atuais enfatizem a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, já se prevê que parte desse alunado será incorporado à EJA.

Considerando que a polêmica sobre a EJA envolve políticas que expressam, por um lado, a perspectiva de ampliação das oportunidades educacionais e, por outro, de reiteração do fracasso escolar do alunado com deficiência, realizou-se levantamento inicial no “Banco de Teses Capes” e “Portal de Periódicos Capes” para identificar teses e dissertações brasileiras que pudessem oferecer reflexões sobre a temática mencionada, entre as quais são elencadas três que subsidiaram esta pesquisa.

Em seu estudo sobre estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos, Freitas (2014) realizou um levantamento histórico e também destacou a importância dos avanços na legislação referentes à garantia do direito à educação de qualidade para os estudantes com deficiência. Esse levantamento ocorreu por meio de pesquisa documental, de entrevistas semiestruturadas com todos os participantes, da observação livre e por meio de um diário de campo. Em seguida, todos os dados obtidos foram classificados e assim foram analisados por meio de temas. Além de destacar a necessidade de pesquisas que retratem a temática da escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual, concluiu que a inclusão desses alunos na EJA – e em todos

os níveis e modalidades de ensino - somente será possível se houver a efetivação de práticas escolares, sociais e culturais capazes de promover as pessoas além de suas limitações, pois todos nós somos frutos das relações sociais, apesar de nossas diferenças.

Gonçalves (2012) buscou analisar os resultados das políticas educacionais da EJA para alunos com deficiência, em termos de acesso e da natureza dos serviços educacionais organizados e destinados a esta população. Para tanto, analisou as alterações quantitativas das matrículas de alunos com deficiência na EJA, por meio dos Microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo INEP, segundo os indicadores: tipo de escolarização, etapa de ensino, dependência administrativa da escola (federal, estadual, municipal ou privada), tipo de deficiência e faixa etária. Como principais resultados, a autora destaca o alto índice de alunos com deficiência nas séries iniciais da EJA; a concentração de matrículas de alunos com deficiência física e deficiência intelectual em espaços segregados; o alto percentual de matrículas de alunos com deficiência intelectual nessa modalidade; a juvenilização dos deficientes; a concentração das matrículas de alunos com deficiência em instâncias municipais da EJA regular e a centralização das matrículas desses estudantes na EJA em escolas particulares.

Gonçalves et al (2011) realizaram um estudo sobre a escolarização de pessoas com deficiência na EJA. Objetivaram fazer o levantamento e análise das produções acadêmicas da área da educação que apresentam dados sobre a escolarização da pessoa com deficiência na EJA, por meio dos trabalhos disponíveis no GT-15 (Educação Especial) das Reuniões Nacionais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), assim como dos artigos publicados na SciELO (Scientific Electronic Library Online) e no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O período analisado foi de 2000-2010 pois, com base no PNE (2001), esta seria a década de incentivo a pesquisas relacionadas à área da educação especial.

O estudo mostrou aspectos importantes sobre a escolarização de alunos com deficiência na EJA. Dentre eles destacam-se: o aumento de matrículas na EJA de pessoas com deficiência; a baixa escolaridade das pessoas com deficiência; preparação alienante destes sujeitos para o mercado de trabalho e ausência de diretrizes claras e propostas pedagógicas consistentes na EJA para alunos com deficiência.

As autoras salientaram que, sendo a educação um direito fundamental, cabe ao espaço escolar propiciar condições para que todos os alunos tenham acesso, permanência e ensino.

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de estudos que analisem a temática em questão pois, conforme os trabalhos analisados, essas modalidades enfrentam uma série de problemas pedagógicos e políticos, que dificultam a escolarização de boa qualidade para estas pessoas que não tiveram acesso à educação na idade adequada ou foram excluídas do espaço educacional.

Esses estudos também mostram a necessidade de outras investigações, que tragam novos elementos para se entender de forma cada vez mais consistente as inúmeras determinações que interferem nos processos de escolarização de alunos com deficiência.

O direito à educação e a deficiência intelectual

No rol dos direitos humanos fundamentais encontra-se o direito à educação, amparado por normas nacionais e internacionais, parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade de direitos entre as pessoas.

A Carta Magna consagra o direito à educação como direito social ao dispor que:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Deste modo, o Estado passou formalmente a ter a obrigação de garantir educação de boa qualidade a todos os brasileiros.

Porém é importante ressaltar que o Poder Público não é o único responsável pela garantia desse direito.

Conforme previsto no artigo 205 da Constituição Federal, a educação também é dever da família e à sociedade cabe promover, incentivar e colaborar para a concretização desse direito.

Entretanto, no que se refere especificamente à educação escolar, ao considerar no § 1º de seu artigo 208 que o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, nossa Constituição detalha a responsabilidade do poder público, ao determinar no § 2º desse mesmo artigo: “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988).

Especificamente em relação às crianças e aos adolescentes, tanto a Constituição Federal (artigo 227, CF/88) quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 4º da Lei 8.069/90) preveem que a família, a sociedade e o Estado devem assegurar os direitos fundamentais desses sujeitos, e aí se inclui a educação, como absoluta prioridade.

Embora no Brasil o direito a educação seja previsto em sua Carta Magna e na legislação dela decorrente, o que presenciamos em âmbito nacional é que esse direito se manifesta de forma desigual para grupos sociais e pessoas distintas (mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros grupos). Na maioria, a situação das pessoas está relacionada a suas condições sociais, pois se nosso país “possui um dos piores indicadores de distribuição de renda, as condições econômicas da população não podem ser ignoradas, sob o risco de produzirmos investigações sobre processos e sujeitos abstratos” (PUC/SP, EHPS, 2019, p. 4).

Sob o mesmo diapasão, Cury (2008 p. 209) afirma que

a natureza universalista da assunção dos conhecimentos organizados e sistemáticos em níveis cada vez mais elevados encontra obstáculos difíceis de serem transpostos no interior de contextos sociais marcados pela desigualdade na apropriação dos bens socialmente produzidos.

Segundo esse autor, esta diferenciação impede para parte da população a universalização efetiva do acesso aos conhecimentos historicamente valorizados, função primordial da educação escolar, “no interior de contextos sociais marcados pela desigualdade na apropriação dos bens socialmente produzidos” (CURY, 2008, p. 209).

Tendo em vista esse contexto social, ao tratar das atuais políticas de inclusão escolar, Cury (2008, p. 210) conclui que, por um lado, o ordenamento jurídico brasileiro inclui a educação escolar como direito subjetivo de todos os cidadãos, mas que a atual realidade “indica uma *inclusão excludente e seletiva*”.

Significa que estamos no âmbito da dupla face da educação brasileira, cujas políticas – “apesar do discurso de democratização da escola - mantêm seu caráter seletivo, ao mesmo tempo que procura implementar políticas e práticas de inclusão escolar” (Cf. PUC/SP. EHPS, 2019, p. 2).

Se no período pós ditadura civil-militar havia certo otimismo em relação ao paulatino, mas constante esforço de democratização das políticas educacionais, os rumos que toda a política nacional tomou a partir de 2016 parecem tornar cada vez mais difícil que possamos responder, de forma efetiva, ao desafio proposto por aquele autor:

Se quisermos associar democracia e modernidade, ou o país como um todo toma a decisão inadiável e necessária de priorizar a educação básica como tarefa inadiável ou perderemos a velocidade da História em vista da construção de um espaço social que seja inclusivo de mais igualdade e mais liberdade (CURY, 2008, p. 220).

Nesse sentido, o autor encara as políticas de inclusão de indivíduos ou grupos com relação aos direitos de cidadania (no caso do acesso à educação escolar de boa qualidade)

Como estratégias voltadas para a focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença específica. A situação desses grupos é entendida como socialmente vulnerável, seja devido a uma história explicitamente marcada pela exclusão, seja devido à permanência de tais circunstâncias em sequelas manifestas (CURY, 2005, p. 15).

Embora a afirmação dos direitos dos cidadãos na modernidade remonte à Revolução Francesa e mais tarde tenha sido reiterada e ampliada pela promulgação, pela ONU em 1948, da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948), foi somente a partir dos anos de 1980 que a temática das pessoas com deficiência, em especial as de inserção social e de escolarização, passou a ser objeto de preocupação de organismos internacionais, com a promulgação de diferentes proclamações, iniciada com a instituição do *Ano Internacional das Pessoas Deficientes* (1981), proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Genebra, na Suíça. Como decorrência da *Declaração de Jomtien*, promulgada na Tailândia (1990), a ONU promoveu em 1994 a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, originando a *Declaração de Salamanca*, que teve repercussão quase universal na

perspectiva de inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Por fim, promoveu também a *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Genebra, na Suíça (2006).

Se por um lado essas contínuas iniciativas expressam a preocupação com a ampliação dos direitos humanos para todos, por outro, sua reiteração - que procura estabelecer princípios e ações em relação aos direitos das minorias, como o dos sujeitos com deficiência - evidencia que esses direitos não estão sendo assegurados.

Isso significa que, apesar de a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* - promulgada ainda no final da primeira metade do século XX - estabelecer em seu artigo 1º que todos “os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” e, em seu artigo 2º complementar que todos

Os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (ONU, 1948).

a necessidade de reiterar continuamente declarações específicas sobre determinadas parcelas da população (da mulher, dos imigrantes, dos povos indígenas, das pessoas com deficiência, etc.) é a prova cabal de que as políticas implementadas em todo o mundo não cumpriram o que foi determinado na declaração original.

O princípio de que todos os seres humanos devem ser reconhecidos pela sua própria condição - de serem humanos - se perde no contexto real de nossas escolas. Isso ocorre pois nem todos os sujeitos constituintes de nossa sociedade tiveram acesso à educação, uma vez que diferenças culturais, econômicas, físicas, intelectuais e outras dificultam ou até mesmo impedem a efetivação do acesso de todos à educação.

Cabe ainda salientar que o Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, incorporou à nossa legislação os termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (ambos assinados em Nova York em 30 de março de 2007). Em seu artigo 1º, esse Decreto estabelece que visa a promoção, proteção e garantia do “desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade”. (BRASIL, 2009).

Recentemente uma indicação das expressões do avanço da questão dos direitos das pessoas com deficiência intelectual foi a constante mudança da sua conceituação,

expressa não somente pela terminologia utilizada (de “imbecilidade” e “idiotia”, para “deficiência intelectual”, passando por “anormalidade”, “retardo mental” e “deficiência mental”).¹

Além dessas mudanças, convém destacar a busca incessante por uma caracterização clínica cada vez mais precisa dos diferentes quadros e síndromes relacionados à deficiência intelectual, o aprimoramento dos instrumentos para sua detecção e, por fim, a criação de processos terapêuticos e educacionais mais condizentes com as necessidades das pessoas com essa deficiência.

No entanto, a conquista desses direitos para as pessoas com deficiência, de modo geral, e particularmente com DI (deficiência intelectual) encontra inúmeros entraves, especialmente no que se refere ao acesso à educação e ao trabalho. Apesar das mudanças conceituais sobre DI ocorridas ao longo do tempo, coexistem na atualidade crenças e atitudes distintas sobre essa condição, que favorecem também a segregação, a marginalização e sua exclusão de vários espaços sociais (MAZZOTA; D’ANTINO 2011).

O conceito de deficiência intelectual passou por modificações ao longo do tempo em função das transformações da própria sociedade. A partir da Revolução Industrial (iniciada em meados do século XVIII), o conceito de DI foi se constituindo em indicador expressivo para apontar dificuldades na inserção em meio social cada vez mais exigente em termos de capacidades cognitivas, dada a substituição da energia física por equipamentos (a maquinaria e, mais recentemente, a introdução e aprimoramento dos recursos de informática), a ponto de Antunes afirmar:

Em uma década de grande salto tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital. Vive-se, no mundo da produção, um conjunto de experimentos, mais ou menos intensos, mais ou menos consolidados, mais ou menos presentes, mais ou menos tendenciais, mais ou menos embrionários (ANTUNES, 2014, p. 33).

Nessa mudança de contexto, segundo Alonso e Schalock (2010), a *American Association on Developmental Disabilities* (AAIDD –) define a Deficiência Intelectual

¹ Para maior detalhamento sobre a mudança de terminologia utilizada pelos escritos especializados no decorrer do século XX, consultar Souza (2018).

como a ocorrência concomitante de limitações significativas no funcionamento intelectual e defasagem em pelo menos três áreas de condutas adaptativas, expressas nas habilidades conceituais, sociais e práticas, que englobam atividades cotidianas do indivíduo e sua adaptação às demandas sociais. Essa definição indica que as limitações no desempenho devem ser consideradas no ambiente comunitário típico da idade do indivíduo, levando em conta a diversidade cultural e linguística, e que as limitações frequentemente coexistem com potencialidades, que devem ser desenvolvidas com vistas ao pleno exercício de sua cidadania.

Embora esta definição afirme que a DI deve ser caracterizada na presença concomitante desses três elementos, na verdade a limitação da capacidade cognitiva se distingue dos outros dois, na medida em que, mesmo apresentando a ocorrência dos dois últimos, um sujeito não pode ser assim caracterizado se não houver comprovação de limitação cognitiva, o que Mindrisz (1994) cunhou como “a tirania do QI”.

Apesar dessa evolução sobre a caracterização da deficiência intelectual, para seu diagnóstico as práticas clínicas têm reiterado processos duvidosos, tais como os investigados por Pires (2016), que constatou que, entre 525 alunos encaminhados pelo sistema de ensino para diagnóstico clínico a partir de problemas detectados por seus professores e avaliado pela equipe técnica², todos - sem exceção - foram enquadrados como apresentando algum tipo de problema, englobando mais de 50 tipos, que se distribuíam desde problemas comportamentais até cognitivos.

Para esta investigação, muito mais expressivo de que os dados acima foi o fato de 115 desses alunos receberem o diagnóstico de deficiência intelectual (ou seja, 22,0% do total), porcentagem muito superior ao total de deficiências estimado pela própria Organização Mundial de Saúde – OMS, cujo manual de classificação (CID-10) foi o instrumento básico para classificação dos diagnósticos efetuados pela equipe clínica.³

² As fontes da pesquisa foram processos de diagnóstico efetuado por equipe multidisciplinar da saúde, por meio de encaminhamento efetuado por secretaria municipal de educação de município paulista com reconhecimento social de trabalho qualificado.

³ A OMS, em seu “Relatório Mundial sobre a deficiência”, publicado em 2006, com base em censo populacional específico e minucioso sobre a prevalência de pessoas com deficiência, levado a efeito pela a Agência Central de Estatísticas da Irlanda, calcula a incidência de deficiência em geral por volta de 9,9%, e, entre elas, as dificuldades cognitivas representavam 3,8% do total da população em geral (OMS, 2006). Cabe esclarecer, ainda, que este percentual não se refere especificamente à deficiência intelectual, na medida em que distribui essa população em três categorias (“Pelo menos alguma dificuldade”; “Pelo menos muita dificuldade”; e “Absolutamente incapaz de realizar o ato”).

Os dados oficiais sobre o crescimento das matrículas de alunos na educação especial mostram um grande avanço em termos de acesso, mas a questão da educação escolar de alunos com deficiência intelectual é, com certeza, a que mais polêmicas tem trazido, conforme pode se verificar pelos dados a seguir.

Tabela 1
Evolução das matrículas de educação especial no Brasil (2007-2018)

Ano	2007		2018	
	Nº	Nº	Variação	
Alunado da EE	Nº	Nº	Nº	%
Alunado com DI	306.286	659.503	353.217	115,3
Outro alunado	356.718	355.158	-1.560	-0,4
TOTAL	663.004	1.014.661	351.667	53,0

Fonte: BRASIL.MEC.INEP (2007; 2018)

Os dados desta tabela mostram a preponderância das matrículas de alunos com deficiência intelectual em relação ao total.

Enquanto de 2007 para 2018 as matrículas dos demais alunos da educação especial sofreu uma pequena redução (de 0,4%), as dos alunos com deficiência intelectual apresentou um crescimento de 115,3% o que equivale a uma variável = 9,6%.

Por outro lado, se em 2007 as matrículas de alunos com deficiência correspondiam a 53,8% do total e as dos demais alunos a 46,2% (356.718 contra 306.286), em 2018 as primeiras corresponderam a 65% contra 35% das matrículas dos demais alunos.

Estes dados, portanto, comprovam que o crescimento expressivo das matrículas da educação especial nesses 12 anos deve-se exclusivamente ao incremento das matrículas de alunos com deficiência intelectual.

Se aliarmos esses números aos da medicalização indicada por Pires (2016), podemos afirmar que vem ocorrendo uma verdadeira produção em massa de alunos com deficiência intelectual.

Além disso, a investigação da autora citada evidencia que a maioria dos alunos (70%) que foram encaminhados pelas escolas da rede municipal para diagnóstico clínico situavam-se na faixa entre seis e dez anos de idade. Ou seja, somente após ingressarem

no Ensino Fundamental é que esses alunos foram caracterizados como “alunos-problema”, que mereciam um encaminhamento. Em outras palavras, essa situação deixa evidente que nenhum desses alunos deveria possuir um quadro grave, pois neste caso, o encaminhamento deveria ter sido feito em idade mais precoce.

Não desconsiderando a importância que os estudos sobre a caracterização e classificação da deficiência intelectual têm sobre os destinos da educação especial no Brasil, esta investigação se volta para uma população concretamente assim caracterizada pelos sistemas públicos de educação e saúde e que, independentemente da sua veracidade, passaram a constituir uma marca indelével e que deve ter exercido influência em todas as suas trajetórias escolares.

Em outras palavras, a caracterização de deficiente intelectual - para alunos que se distinguem muito pouco de outros alunos que apresentam baixo rendimento escolar mas que não são rotulados como tal - produz efeitos marcantes sobre eles, que assumem a pecha de incapazes para aprender, tal como indica Santos (2006, p. 6), cuja análise da trajetória escolar de cinco alunos caracterizados como deficientes intelectuais evidenciou “que os processos de escolarização produziram sujeitos que foram se conformando ao rótulo de incapaz e assumiram a responsabilidade pelo fracasso sofrido ao longo de suas trajetórias escolares”.

Em síntese, para as finalidades deste trabalho, não cabe discutir se os alunos matriculados na EJA da rede municipal de São Paulo eram efetivamente estudantes com deficiência intelectual.

O que importa é que foram assim diagnosticados e que, pela própria aceitação dessa condição, passaram a se sentir e agir como tal, ou seja, ao serem diagnosticados e tratados como deficientes intelectuais, assumiram a marca e a partir daí passaram a se considerar incapazes de aprender.

Assim, independentemente dessa situação, investigar como a escola os tratou em termos de indicação de modalidade (regular ou especial), de retenções ou de aprovações sem a apropriação do conteúdo escolar correspondente pode constituir uma contribuição para melhor compreensão dos processos escolares a que esses alunos estão sujeitos.

CAPÍTULO 2

A TRAJETÓRIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADOS NA EJA

Neste capítulo apresento os resultados alcançados por meio dos dados colhidos no Censo Escolar, com a utilização dos seguintes procedimentos, e cuja coleta dos dados foi realizada em dois momentos:

O primeiro momento foi para identificar e delimitar o grupo de alunos cuja trajetória pregressa seria analisada e a definição dos critérios que seriam utilizados. Posteriormente, partimos para o procedimento de localização desse alunado.

Para o levantamento dos dados disponibilizados pelo Censo Escolar (2017), fez-se o uso do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 25.

Foram selecionados os alunos com deficiência intelectual matriculados em escolas da rede da Prefeitura do município de São Paulo na Educação de Jovens e Adultos – EJA, no ano de 2017 (o passo a passo encontra-se no Anexo B) utilizando os seguintes indicadores:

- ✓ Código de pessoa física;
- ✓ Idade;
- ✓ Sexo;
- ✓ Raça/cor;
- ✓ Deficiência intelectual;
- ✓ Etapa de ensino na EJA;
- ✓ Código da entidade;

CÓDIGO DE PESSOA FÍSICA – Número do Cadastro de Pessoa Física (CPF) no Ministério da Fazenda, composto por 11 dígitos, informação essencial que permite localizar e identificar cada aluno individualmente

Vale ressaltar que optamos pelo “Código de Pessoa Física” a fim de evitar duplicidade de informações de um mesmo aluno, visto que existe ainda no banco de dados a variável “Código de matrícula”. Como este último código pode sofrer alterações ao longo do percurso ou até mesmo em um único ano, por apresentar registros duplos (ou até mais) de matrículas em escolas ou turmas diferentes no mesmo período, optou-se pela identificação dos alunos pelo ‘Código de Pessoa Física.’⁴

IDADE – Indica a idade do aluno no registro de matrícula. Permite identificar o acesso escolar, além de indicar aspectos de defasagem idade-série e encaminhamentos na trajetória mediante o crescimento (desenvolvimento cronológico do indivíduo).

SEXO e RAÇA – Permitem a caracterização do sujeito no que diz respeito ao sexo e à raça.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – Informação que permite identificar o registro de deficiência intelectual ou alteração deste diagnóstico.

ETAPA DE ENSINO – Por indicar as etapas de ensino da EJA em que se encontravam matriculados os alunos no ano de 2017.

CÓDIGO DA ENTIDADE – Pela divulgação do código da instituição de ensino, é possível identificar a escola frequentada pelo aluno no ano de 2017.

Esse levantamento permitiu localizar 955 alunos com deficiência intelectual, de diversas idades, matriculados na EJA da rede municipal de ensino de São Paulo, que constituiu o primeiro contingente de alunos.

No entanto, tendo em vista o imenso trabalho necessário para a coleta de dados sobre as trajetórias pregressas, com indicadores que permitam qualificá-las, optou-se por restringir o universo a alunos com idades de 15 a 22 anos, em 2017, matriculados na EJA em Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF.⁵

Após o levantamento dos dados dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA na rede municipal de São Paulo no ano de 2017, como segundo

⁴ Cabe esclarecer que este número foi utilizado somente para identificação da ficha de cada aluno quando da passagem do SSPS para o programa de tratamento estatístico Sphinx Iq2, garantindo sigilo absoluto em relação à identidade desses alunos.

⁵ A relação completa das EMEFs mantidas pela Prefeitura Municipal de São Paulo encontra-se no anexo C.

momento optamos por selecionar os alunos com idade máxima de 22 anos e matriculados na EJA/EMEF, o que somou o montante de 160 alunos. (Anexo D)

O critério de limitação da faixa etária a alunos com menos de 22 anos se justifica na medida em que aqueles com idade superior poderiam ter cursado o ensino regular em anos anteriores a 2007, o que não permitiria que fizéssemos o levantamento de sua trajetória pregressa, uma vez que o Censo Escolar só inseriu esses dados a partir desse ano.⁶

A restrição aos alunos que estavam matriculados na EJA em escolas municipais de Ensino Fundamental se justifica devido a ser o **EJA Regular**, o mais tradicional curso oferecido no período noturno, cinco vezes por semana, com quatro horas diárias. Embora no sistema municipal de ensino a formação seja dividida em quatro etapas, com 200 dias letivos cada - Alfabetização (dois semestres), Básica (dois semestres), Complementar (dois semestres) e Final (dois semestres) - para fins desta investigação reunimos as duas primeiras etapas na categoria de “Anos iniciais” e as duas últimas como “Anos Finais”

Nesse segundo momento, em que foram inseridas as informações sobre a trajetória pregressa desses alunos, foram utilizados os seguintes indicadores:

A – Dados de identificação

- ✓ Número da planilha Excel – para identificação nas fichas do Sphinx iQ2;
- ✓ Código de pessoa física;
- ✓ Idade;
- ✓ Sexo;
- ✓ Raça/cor;
- ✓ Etapa atual na EJA (anos iniciais ou anos finais).

B – Trajetória pregressa

- ✓ Tipo de trajetória
 - Constante – matrículas anuais com, no máximo, duas interrupções;
 - Intermitente - matrículas anuais com mais de duas interrupções;
 - Número limitado de matrículas – não matrículas no período de mais de quatro anos.

⁶ Nesse sentido, se o aluno com mais idade tivesse encerrado sua trajetória em ano anterior a 2007, não constaria nenhum dado sobre ela.

- ✓ Progressão
 - Regular – quando as matrículas anuais ocorreram em séries progressivas, independentemente do número de matrículas;
 - Irregular – quando as matrículas não seguiram uma progressão.
- ✓ Retenção – quantidade de retenções anuais;
- ✓ Tipo de escolarização:
 - Ensino regular;
 - Ensino especial;
 - Ambos.
- ✓ Anos de registro de matrículas (um a dez anos);
- ✓ Outra deficiência - além da deficiência intelectual indicada no Censo Escolar

Esses indicadores permitiram o refinamento das planilhas do programa Microsoft Excel (cf. Anexo C), para ficha individual de cada aluno (Anexo E), cujos dados foram exportados para o programa de tratamento estatístico Sphinx iQ2, o que permitiu a construção de tabelas simples e cruzadas cujos resultados estão apresentados abaixo.

1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1.1. Caracterização do alunado

Daqui em diante passaremos a apresentar os resultados obtidos em relação a esse alunado em dois tópicos: dados de identificação e trajetórias progressas.

As tabelas 2 a 5 apresentam os dados de identificação desses alunos.

Na tabela 2, apresenta-se a distribuição, por idade, dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA, no ano de 2017.

Tabela 2
Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA, por idade (2017)

IDADE(anos)	QUANT.	%	Consolidado
Quinze	4	2,5%	2,5
Dezesseis	22	13,8%	
Dezessete	47	29,4%	
Dezoito	37	23,1%	80,0
Dezenove	22	13,8%	
Vinte	12	7,5%	
Vinte e um	10	6,3%	17,5
Vinte e dois	6	3,8%	
TOTAL	160	100,0	100,0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2017 - Elaboração da autora

De acordo com os dados da tabela 2, percebe-se o elevado número de matrículas de alunos com 17 e 18 anos, ou com idades imediatamente contíguas (16 e 19 anos), com a mesma incidência: 22 alunos cada – percentual de 80,0 %.

Essa maior concentração de alunos de menos idade (entre 16 e 19 anos) em relação aos estudantes mais velhos (com idades entre 20 e 22 anos) parece expressar - mesmo no âmbito da educação especial - a modificação do perfil da população a ser atendida pela EJA e que vem sendo encaminhada cada vez mais precocemente para essa modalidade de ensino.

A Tabela 3 apresenta a distribuição das matrículas na EJA de alunos com deficiência intelectual, de acordo com o sexo.

Tabela 3
Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA-EMEF, por sexo (2017)

Sexo	Nº	%
Masculino	106	66,3
Feminino	54	33,7
TOTAL	160	100,0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2017 - Elaboração da autora

A baixa incidência de matrículas na EJA de alunas do sexo feminino com deficiência intelectual parece indicar uma característica peculiar desse alunado, se cotejado com os índices de matrículas globais. Barbosa e Braga (2019, p. 5) verificaram

que, entre as matrículas totais da EJA no Brasil no ano de 2015, 51% eram de alunos do sexo masculino e 49% do sexo feminino.

Uma das possíveis hipóteses para que as matrículas de alunas com deficiência intelectual na EJA sejam em menor quantidade sugere as duas marcas que pesam mais gravemente sobre elas, especialmente em relação às possibilidades de inserção profissional. A explicação para o fato de haver menor quantidade de matrículas na EJA de alunas com deficiência talvez seja que a deficiência pese mais gravemente sobre as moças do que sobre os rapazes, especialmente em relação às possibilidades de inserção profissional.

A tabela a seguir permite traçar a caracterização por raça/cor dos 160 alunos com deficiência intelectual de 15 a 22 anos de idade matriculados na EJA da rede municipal de São Paulo, em 2017.

Tabela 4
Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA, por raça/cor (2017)

RAÇA/COR	Nº	%	
Branca	50	31,3	31,3
Preta	6	3,8	35,0
Parda	50	31,3	
Amarela	2	1,3	1,3
Não declarada	52	32,5	32,4
TOTAL	160	100,0	100,0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2017 - Elaboração da autora

O primeiro dado que merece destaque é o de que praticamente um terço dos alunos não tem sua cor/raça declarada; como esse dado é preenchido pelos responsáveis da escola, não há como identificar se realmente os alunos não fizeram a declaração ou se esse é um dado pouco valorizado pela rede de ensino.

Entre os que declararam sua cor/raça, embora o percentual de negros (pardos e pretos) seja semelhante ao dos dados gerais (Cf. BARBOSA e BRAGA, 2019), o alunado com deficiência intelectual que se declarou branco (31,3%) é muito superior ao desse estudo, em que apenas 15% dos alunos declararam que pertenciam a essa raça/cor.

Na tabela 5 é apresentada a distribuição por etapa dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA, segundo Etapa em que se encontravam em 2017.

Tabela 5
Distribuição por etapa dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA, segundo
Etapa em que se encontravam em 2017

ETAPA	Nº	%
Anos iniciais	11	6,9
Anos finais	149	93,1
TOTAL	160	100,0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2017 - Elaboração da autora

Os dados referentes à etapa de matrículas em que os alunos com deficiência intelectual estavam matriculados na EJA, em 2017, evidenciam que 93,1% (149 alunos) frequentavam a etapa final da EJA (complementar e final) e 6,9% (11 alunos) estavam na etapa inicial (alfabetização e básica). Cabe destacar que a maioria cumpriu boa parte do Ensino Fundamental (pelo menos as séries iniciais) em escolas regulares e foram encaminhados para os anos finais da EJA.

1.2. Trajetórias pregressas

Este tópico constitui o núcleo central para análise das trajetórias pregressas de alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA oferecidas pelas EMEFs do sistema municipal de ensino de São Paulo.

Na tabela 6 apresentamos o tipo de trajetórias escolares pregressas dos alunos matriculados na EJA no período de 2007-2016, assim caracterizadas:

- Trajetórias constantes – quando os alunos tiveram oito ou mais matrículas efetuadas durante os dez anos cobertos pela pesquisa;
- Intermitente - matrículas anuais com mais de duas interrupções durante todo o período investigado;
- Número de indicações limitado – matrículas anuais com mais de quatro interrupções durante todo o período investigado.

Tabela 6

Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA (2007-2016), segundo o tipo de trajetória

TRAJETÓRIA	Nº	%
Constante	94	58,7
Intermitente	47	29,4
Número limitado de indicações	19	11,9
TOTAL	160	100,0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2007-2016 - Elaboração da autora

Por meio das análises realizadas podemos observar que no período de 2007-2016, 58,8% (94 alunos) apresentaram uma trajetória constante, 29,4% (47 alunos) tiveram trajetória intermitente e 11,9% (19 alunos) apresentaram um número limitado de matrículas. Fica evidente que um número significativo de alunos não teve - durante sua trajetória escolar progressiva - nenhuma interrupção na sua escolarização e que por algum motivo foram encaminhados para a EJA após terem cumprido praticamente todo o Ensino Fundamental.

Além desses, é expressivo o número de alunos que não tiveram matrículas registradas em mais de dois até quatro anos.

Cabe ressaltar que 11,9% (19 alunos) apresentaram um número limitado de matrículas durante sua trajetória escolar, o que evidencia uma descontinuidade de sua escolarização, na medida em que não foram registradas matrículas em mais de quatro anos do período.

De qualquer forma, vale reiterar que mais da metade do total desses alunos (58,8%) cumpriram boa parte da trajetória no Ensino Fundamental e, mesmo assim, foram encaminhados para o ensino supletivo, o que parece evidenciar que, apesar de terem progredido formalmente, não se apropriaram do conteúdo correspondente, o que justifica seu encaminhamento para essa modalidade de ensino.

Na tabela seguinte são apresentados os dados sobre a regularidade ou não da trajetória, assim caracterizada:

Regular – quando ocorreram matrículas em séries subsequentes, mesmo com algumas retenções;

Irregular – quando as matrículas nos anos seguintes não evidenciaram progressão, ocorrendo até mesmo regressão a séries anteriores.

Tabela 7
Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA,
por tipo de progressão escolar progressa (2007 a 2016)

PROGRESSÃO	Nº	%
Regular	131	81,9
Irregular	29	18,1
TOTAL	160	100,0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2007- 2016 - Elaboração da autora

Primeiramente, vale destacar que a trajetória da grande maioria dos alunos foi progressiva, ou seja, eles cumpriram o Ensino Fundamental com matrículas progressivas. Mesmo assim, ao final desse percurso foram encaminhados para a EJA, o que pode evidenciar progressão formal, mas sem a correspondente aquisição do conteúdo esperado.

Com relação às trajetórias irregulares, podemos observar que em algum momento de sua trajetória escolar progressa 18,1% (29 alunos) apresentam matrículas em uma etapa/série e no ano seguinte ou posterior não progridem, podendo até mesmo regredirem, como se pode verificar na ficha individual abaixo:

Quadro 1

Ficha individual de aluno com deficiência intelectual matriculado na EJA em 2017

FICHA INDIVIDUAL									
ALUNO 37 (*)									IDADE
Sexo: MASCULINO					Idade: 18 ANOS				
Raça/Cor: PARDA					Etapa EJA: ANOS FINAIS				
Ano	Etapa	Série	Modalidade		Dependência Administrativa				
			ER	EE	F	E	M	P	
2016	SEM DADOS DE MATRÍCULA								17
2015	ENS MÉDIO	1ª SÉRIE	X			X			16
2014	ENS MÉDIO	1ª SÉRIE	X			X			15
2013	ENS FUND DE 8 ANOS	8º ANO	X				X		14
2012	ENS FUND DE 8 ANOS	7º ANO	X				X		13
2011	ENS FUND DE 8 ANOS	6º ANO	X				X		12
2010	ENS FUND DE 8 ANOS	5º ANO	X				X		11
2009	ENS FUND DE 8 ANOS	4º ANO	X				X		10
2008	ENS FUND DE 8 ANOS	3º ANO	X				X		9
2007	ENS FUND DE 8 ANOS	2º ANO	X				X		8

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2007- 2016 - Elaboração da autora

(*). Em toda sua trajetória este aluno foi caracterizado como deficiente intelectual, por meio de três denominações: deficiência intelectual, deficiência mental e síndrome de Down

Legenda

EE - EDUCAÇÃO ESPECIAL
 EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
 ER – ENSINO REGULAR
 F - FEDERAL
 E - ESTADUAL
 M - MUNICIPAL
 P - PRIVADA

Este é um quadro exemplar das tumultuadas trajetórias desses estudantes: este aluno concluiu o Ensino Fundamental em 2013, ingressou no Ensino Médio em 2014, repetiu o mesmo ano em 2015, não há dados em 2016 e, em 2017 foi matriculado na EJA nos anos finais do Ensino Fundamental.

Na tabela seguinte estão dispostos os dados referentes à série alcançada no Ensino Fundamental e Médio dos alunos matriculados na EJA em 2017.

Tabela 8

Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA, por série anterior alcançada no ensino fundamental e médio (2007-2016)

ANO/SÉRIE ANTERIOR ALCANÇADA	Nº	%	Consolidado
1ª Ensino Fundamental	3	1,9	
2ª Ensino Fundamental	4	2,5	
3ª Ensino Fundamental	5	3,1	35,0
4ª Ensino Fundamental	14	8,8	
5ª Ensino Fundamental	30	18,7	
6ª Ensino Fundamental	29	18,1	
7ª Ensino Fundamental	39	24,4	55,0
8ª Ensino Fundamental	18	11,2	
9ª Ensino Fundamental	2	1,3	
1ª Ensino Médio	2	1,3	1,3
Sem registro de matriculas	14	8,7	8,7
TOTAL	160	100,0	100,0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2007- 2016 - Elaboração da autora

Pelos dados da tabela 8 pode-se constatar que 24,4% (39 alunos) alcançaram o 7º ano do Ensino Fundamental e foram matriculados na EJA em 2017, sendo que mais da metade alcançou no mínimo o 6º ano, ou seja: apesar de terem cumprido quase a totalidade dessa etapa, retornaram à EJA.

Além desses, cabe ressaltar que 1,3% (dois alunos) concluíram o Ensino Fundamental, ingressaram no Ensino Médio, mas retornaram para o Ensino Fundamental na EJA, anos finais em 2017.

Na tabela 9 encontra-se o número de matrículas de alunos com DI por tipo de escolarização, durante todo o período investigado.

Tabela 9

Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA, por tipo de escolarização cursado no EF e EM (2007-2016)

TIPO DE ESCOLARIZAÇÃO	Nº	%
Ensino Regular	147	91,8
Ensino Especial	2	1,3
Ambos	11	6,9
TOTAL	160	100,0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2007- 2016 - Elaboração da autora

Os dados da Tabela 9 apontam que a maior parte das matrículas de alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA na rede municipal de São Paulo, em 2017, com a trajetória pregressa analisada, concentrava-se no Ensino Regular 91,9% (147 alunos), 1,3% (2 alunos) no Ensino Especial e 6,9% (11alunos) em Ambos (Ensino Regular/Ensino Especial).

Este dado é significativo especialmente em relação às políticas de inclusão estabelecidas a partir do final dos anos de 1990, como sendo a forma mais qualificada de ensino para alunos com deficiência.

Mais de 90% dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA em 2017 cumpriram sua escolaridade na rede regular. Mesmo assim, parte expressiva deles (cf. dados da tabela 7), mesmo tendo cumprido grande parte do Ensino Fundamental, tiveram que retornar à EJA.

A seguir, a tabela 10 indica a quantidade de anos de matrículas de cada aluno durante o período de 2007-2016.

Tabela 10
Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA (2017), por anos de matrículas registrados no período (2007/2016)

ANOS	Nº	%	Consolidado
Um	7	4,4	
Dois	3	1,9	
Três	3	1,9	17,0
Quatro	6	3,8	
Cinco	8	5,0	
Seis	17	10,6	
Sete	15	9,3	
Oito	26	16,2	76,8
Nove	27	16,9	
Dez	38	23,8	
Sem registro	10	6,2	6,2
TOTAL	160	100,0	100,0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2007- 2016 - Elaboração da autora

Os dados desta tabela evidenciam que três quartos dos alunos com deficiência intelectual matriculados na “EJA em 2017” cumpriram seis ou mais anos de escolaridade, sendo que 91 deles (56,9%) estiveram matriculados por oito anos no Ensino Fundamental ou mais entre os dez anos do período investigado. Estiveram matriculados em grande

parte do período, mas, mesmo assim, ao final da trajetória foram encaminhados para a EJA.

Na tabela seguinte vejamos a distribuição dos alunos com deficiência intelectual por quantidade de retenções no Ensino Fundamental e Ensino Médio no período de 2007-2016.

Tabela 11
Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA (2017),
por quantidade de retenções no EF e EM (2007 a 2016)

RETENÇÕES	Nº	%	Consolidado
Nenhuma	36	22,5	42,5
Uma	32	20,0	
Duas	45	28,1	57,5
Três	34	21,3	
Quatro	8	5,00	
Cinco	4	2,5	
Seis	1	0,6	
TOTAL	160	100,0	

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2007- 2016 - Elaboração da autora

Se usarmos a caracterização utilizada por Ferraro (1999)⁷, verificaremos que 42,5% desses alunos poderiam ser considerados como “incluídos na escola”, entretanto, apesar de não apresentarem grande defasagem, tiveram que retornar à EJA ao final da escolarização regular.

Se considerarmos que esses alunos possuem efetivamente padrões de aprendizagem mais lento, poderíamos caracterizar como “incluídos na escola” aqueles que tiveram duas retenções, o que resultaria num total de 113 alunos (70,6%), o que tornaria esse quadro ainda mais dramático.

Os dados apresentados na tabela seguinte referem-se a alunos que durante a trajetória pregressa foram caracterizados como possuindo outra deficiência ou mesmo como não possuindo deficiência.

⁷ Ferraro (1999, p. 28) estabelece a seguinte caracterização: “Incluídos na escola” = frequência antecipada, na série esperada, ou com um ano de defasagem na relação idade/série; “Excluídos na escola” = frequência fortemente defasada (dois anos ou mais).

Tabela 12

Distribuição dos alunos matriculados na EJA (2017) como deficientes intelectuais e caracterizados com outro tipo de deficiência no período progresso (2007 a 2016)

OUTRA DEFICIÊNCIA	N.	%
Sem deficiência	5	22,7
Deficiência Física	4	18,2
Transtorno Global do Desenvolvimento	3	13,6
Deficiência Múltipla	3	13,6
Deficiência Visual	1	4,5
Outra deficiência indicada	6	27,4
TOTAL	22	100,0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2007- 2016 - Elaboração da autora

Embora em quantidade reduzida, 22 desses alunos foram, em algum momento de suas trajetórias progressas, caracterizados como possuindo outra deficiência, algumas vezes associada à deficiência intelectual, outras em substituição a elas.

Como ilustração dessa falta de delimitação precisa, a ficha do aluno 23 é um bom exemplo.

Quadro 2

Ficha individual de aluno com deficiência intelectual matriculado na EJA EM 2017

FICHA INDIVIDUAL											
ALUNO 23										IDADE	DEFICIÊNCIA
Sexo: FEMININO					Idade: 20 ANOS						
Raça/Cor: BRANCA					Etapa EJA: ANOS FINAIS						
ANO	ETAPA	SÉRIE/ ANO	MODALIDADE			DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
			ER	EE	EJA	F	E	M	P		
2016	SEM DADOS DE MATR										
2015	SEM DADOS DE MATR										
2014	SEM DADOS DE MATR										
2013	SEM DADOS DE MATR										
2012	SEM DADOS DE MATR										
2011	ENS FUND DE 9 ANOS	6º ANO	X						X	14	DM
2010	ENS FUND DE 9 ANOS	5º ANO	X						X	13	SD
2009	ENS FUND DE 8 ANOS	4º ANO	X						X	12	SD
2008	ENS FUND DE 8 ANOS	5º ANO	X					X		11	SDD
2007	ENS FUND DE 8 ANOS	3º ANO	X					X		10	SD

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2007-2016 - Elaboração da autora

LEGENDA

ER - ENSINO REGULAR

EE - EDUCAÇÃO ESPECIAL

EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

F - FEDERAL

E - ESTADUAL

M - MUNICIPAL

P - PRIVADA

DM - DEFICIÊNCIA MENTAL

SD - SEM DEFICIÊNCIA

SDD - SÍNDROME DE DOWN

Sua trajetória mostra que inicialmente, em 2007, ela já estava matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental, sem qualquer caracterização de deficiência. No ano seguinte foi matriculada no 5º ano, com a caracterização de Síndrome de Down, retornando para o 4º ano em 2009 como não deficiente, caracterização que permaneceu em 2010, com matrícula no 5º ano. Em 2011 matriculou-se no 6º ano, com caracterização de deficiência intelectual; de 2012 a 2016 não constam registros de matrícula para, em 2017, ser matriculada na EJA como deficiente intelectual.

Este caso evidencia a falta de critério - tanto no que se refere à caracterização da deficiência, quanto da trajetória cumprida - que redundou, ao fim e ao cabo, na reiteração da sua “incapacidade para aprender”.

Para concluir a apresentação desses resultados, são incluídas adiante algumas tabelas cruzadas que evidenciam, ainda mais, as irregularidades das trajetórias de grande parte desse alunado.

A tabela 13 apresenta os dados da etapa da EJA em que esses alunos estavam matriculados, em 2017, em relação à série alcançada na trajetória progressiva.

Tabela 13
Distribuição dos alunos com deficiência intelectual matriculados nas duas etapas EJA, por ano/série de ensino alcançada anteriormente (2007 a 2016)

ANO/SÉRIE ALCANÇADA	ETAPA		ANOS		TOTAL	
	ANOS INICIAIS		FINAIS			
1º Ensino Fundamental	2	66,7	1	33,3	3	100,0
2º Ensino Fundamental	1	25,0	3	75,0	4	100,0
3º Ensino Fundamental	3	60,0	2	40,0	5	100,0
4º Ensino Fundamental	2	15,4	12	84,6	14	100,0
5º Ensino Fundamental	-	-	30	100,0	30	100,0
6º Ensino Fundamental	-	-	29	100,0	29	100,0
7º Ensino Fundamental	1	2,6	38	97,4	39	100,0
8º Ensino Fundamental	-	-	18	100,0	18	100,0
9º Ensino Fundamental	-	-	2	100,0	2	100,0
1ª Ensino Médio	-	-	2	100,0	2	100,0
Sem registro	2	14,3	12	85,7	14	100,0
TOTAL	11	6,9	149	93,1	160	100,0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2007- 2016 - Elaboração da autora

Os dados desta tabela mostram que, em geral, os alunos que atingiram as séries finais do Ensino Fundamental foram encaminhados para os anos finais da EJA, com exceção de um aluno que, apesar de ter atingido o 7º ano, estava matriculado nas séries iniciais da EJA, em 2017.

O primeiro dado que chama a atenção é o fato de um aluno ter alcançado, na trajetória progressiva, o 1º ano do Ensino Fundamental e estar matriculado nos anos finais da EJA, em 2017. Da mesma forma, três alunos (de um total de cinco alunos) que alcançaram o 2º ano, também estavam matriculados nos anos finais da EJA, em 2017, fato idêntico aos dois alunos que anteriormente alcançaram o 3º ano do Ensino Fundamental.

Apesar de ser um número relativamente pequeno de encaminhamentos no mínimo estranhos, se somados aos problemas evidenciados nos resultados anteriores, mostram os graves problemas que envolvem a escolaridade desses alunos.

Tabela 14
Distribuição dos alunos nas etapas da EJA, por tipo de progressão na trajetória progressa (2007 a 2016)

Progressão Etapa atual	Regular		Irregular		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Anos iniciais	6	54,5	5	45,5	11	100,0
Anos finais	125	83,9	24	16,1	149	100,0
TOTAL	131	81,9	29	18,1	160	100,0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2007- 2016 - Elaboração da autora

Especialmente no que se refere aos alunos matriculados nos anos finais da EJA - e que pretensamente deveriam apresentar trajetórias mais acidentadas, dado que permaneceram no ensino regular por mais tempo – os dados desta tabela evidenciam o paradoxo da escolarização de alunos com deficiência intelectual: praticamente 84% deles apresentam uma progressão regular, ou seja, foram matriculados sucessivamente nas séries seguintes, mas mesmo assim retornaram à EJA.

Na tabela seguinte estão dispostos os dados de matrículas dos alunos nas etapas da EJA, por quantidade de retenções nas trajetórias progressas (2007 a 2016)

Tabela 15
Distribuição dos alunos nas etapas da EJA, por quantidade de retenções nas trajetórias progressas (2007 a 2016)

Etapa atual Retenções	Anos iniciais		Anos finais		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Nenhuma	3	8,3	33	91,7	36	100,0
Uma	3	9,4	29	90,6	32	100,0
Duas	2	4,4	43	95,6	45	100,0
Três	1	2,9	33	97,1	34	100,0
Quatro	-	-	8	100,0	8	100,0
Cinco	1	25,0	3	75,0	4	100,0
Seis	1	100	-	-	1	100,0
TOTAL	11	6,9	149	93,1	160	100,0

Fonte: Microdados do Censo Escolar 2007- 2016 - Elaboração da autora

Paradoxo semelhante ao da tabela anterior se mostra aqui: a maioria dos alunos que estavam matriculados nos anos finais da EJA se concentra nos níveis mais baixos de

retenção nas trajetórias progressas. Assim, 33 deles não sofreram nenhuma retenção e, mesmo assim, ao final da trajetória foram encaminhados para a EJA. Se somados aos que foram retidos apenas uma vez, verifica-se que mais da metade desses alunos (68), apesar de terem sido retidos no máximo por um ano, terminaram na EJA ou ensino supletivo.

Em contraste, o número de alunos que foram repetidos por diversas vezes (quatro ou mais) totalizam apenas 13 estudantes. Ou seja: não existe qualquer relação significativa entre o número de retenções (que deveria indicar dificuldade na escolarização) e o encaminhamento para o ensino supletivo.

Muitas outras tabelas poderiam ser construídas, mas o que aqui se apresenta é suficiente para ilustrar a relação entre o encaminhamento para a EJA e as trajetórias escolares progressas de alunos com deficiência intelectual.

Tendo em vista que a rede municipal de ensino de São Paulo é reconhecidamente uma das redes públicas de melhor qualidade no Brasil, os dados aqui apresentados podem ser encarados como expressão do que acontece com a escolaridade de alunos com deficiência intelectual.

Por fim, cabe um último esclarecimento sobre minha posição em relação às políticas brasileiras de educação especial.

Apesar de todos os problemas que a inclusão escolar de alunos com deficiência apresenta, este trabalho não tem por finalidade negar o avanço dessa política em relação aos processos anteriores de encaminhamento para classes ou escolas especiais pois, conforme Bueno (2004), em sua obra reconhecida nacionalmente, os sistemas segregados vigentes na década de 1990 eram muito pouco qualificados.

Em levantamento que fez em classes especiais para deficientes auditivos de escolas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, situadas em uma das regiões da Capital (DRECAP-3), verificou que, em 20 dessas classes, dez delas “equivaliam às de 1ª série do ensino fundamental, enquanto que apenas 10% (2 classes) eram correspondentes a níveis de 3ª ou 4ª séries” (BUENO, 2004, p. 162).

Na consideração de que os resultados de escolarização de alunos com deficiência intelectual nesse sistema eram ainda mais baixos, ele pôde concluir:

A alta concentração de alunos nas primeiras séries demonstra que, embora o discurso oficial justifique a existência de processos especiais de ensino que estejam adaptados às características peculiares dos excepcionais, a grande maioria não consegue ultrapassar os níveis iniciais da escola fundamental, reproduzindo, no âmbito da educação especial, a retenção nas séries iniciais observada na escola regular (BUENO, 2004, p. 162).

Nesse sentido, com as críticas aqui apresentadas esta investigação pretende contribuir para o aprimoramento dos processos de inclusão escolar. Isto porque - ainda que em quantidade reduzida e com problemas a enfrentar – a inclusão escolar tem sido a forma de escolarização mais qualificada para alunos com deficiência. Este trabalho também visa posicionar-se contra o retorno a políticas que, historicamente, contribuíram muito mais para a ratificação da marginalização social da população com deficiência do que para sua escolarização.

CONSIDERAÇÕES FÍNAIS

Esta pesquisa objetivou analisar as principais características do rendimento escolar na modalidade de ensino regular, expressas por indicadores estatísticos oficiais das trajetórias escolares de alunos com deficiência intelectual encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de São Paulo. As fontes de informações foram os Microdados do Censo da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob a perspectiva de que, por um lado as políticas de educação especial se ampliaram expressivamente a partir da década de 1990, especialmente com relação ao acesso ao Ensino Fundamental, assim como à ênfase dessas políticas na inclusão desses alunos em classes regulares de ensino. Por outro lado, nesse mesmo período ocorreu significativa ampliação de matrículas de alunos com deficiência na EJA, com expressiva maioria de alunos classificados com deficiência intelectual.

Este aparente paradoxo - entre a ampliação das vagas no Ensino Fundamental (que pretensamente deveria dar conta pelo menos da escolarização básica) e o encaminhamento de parte desse alunado para a EJA - fez com que esta investigação focalizasse prioritariamente as características da progressão escolar pregressa. Isso incluiu tipo de trajetória, progressão escolar, série anterior alcançada, tipo de escola frequentada (regular ou especial), dependência administrativa (municipal, estadual ou privada), quantidade de anos em que cada estudante esteve matriculado e quantidade de retenções, levando em consideração os indicadores de idade, raça, sexo e tipo de deficiência.

Assim, os acima citados indicadores educacionais disponíveis no MEC/INEP - tendo como amostra os alunos matriculados nos cursos de EJA oferecidos pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de São Paulo - evidenciaram em termos de caracterização desse alunado:

- Uma concentração significativa de matrículas de alunos com idade inferior a 19 anos, reproduzindo no âmbito da educação especial a mudança significativa no perfil da população atendida na EJA em geral, como vem sendo sinalizado por Di Pierro et al. (2001) e Haddad (2007) em seus estudos;

- Uma baixa incidência de matrículas de estudantes com deficiência intelectual do sexo feminino, praticamente a metade das do sexo masculino (54 contra 106), diferentemente dos dados da população sem deficiência, em que as matrículas de ambos os sexos praticamente se equivalem (Cf. BARBOSA e BRAGA, 2018, p. 7).

- Situação distinta se constatou em relação à raça/cor dos alunos: enquanto entre a população geral o número de alunos negros na EJA contabiliza mais de duas vezes o de brancos, a proporção de alunos com deficiência intelectual praticamente foi equivalente (35,1% de negros e pardos contra 31,3% de brancos).

Com relação às trajetórias desses alunos no período de 2007 a 2016, constatou-se que 93,1% (149 alunos) frequentavam os anos finais da EJA, o que em princípio parecia evidenciar (em razão de suas características cognitivas) que não teriam conseguido ultrapassar as séries iniciais na idade esperada, sendo, portanto, encaminhados para a EJA.

No entanto, os dados da tabela 8 mostram que 55,0% dos estudantes tinham alcançado as séries finais do Ensino Fundamental (35,0%, as sétimas e oitavas séries). Mesmo assim foram encaminhados para a EJA, o que parece mostrar principalmente que, apesar de terem apresentado progressão escolar, não se apropriaram do conteúdo correspondente. No campo da educação especial, isso evidenciou situação semelhante à que Ferraro (1999) cunhou como “exclusão na escola”.

Esse fenômeno fica ainda mais evidente quando se verifica que, dos 160 alunos pesquisados, 58,8% (94 alunos) apresentaram trajetória escolar constante, 42,5% não foram retidos ou sofreram apenas uma retenção em todo o período (o que os enquadraria na categoria de “incluídos na escola”, conforme Ferraro (1999, p. 46). Por fim, mostrou também que a progressão anterior foi efetivamente regular, tal como se apresenta na tabela 14.

Em palavras mais duras: apesar dessas trajetórias escolares progressivas constantes e regulares, com baixíssimos índices de retenção, o encaminhamento para a EJA é a prova de que boa parte desse alunado não conseguiu alcançar níveis mínimos de aprendizagem correspondente a essas trajetórias.

No entanto, é preciso cautela ao se analisar esses dados sobre a escolarização de alunos com deficiência, independentemente daqueles relativos ao ensino brasileiro em geral.

No mínimo é uma meia verdade a perspectiva bastante disseminada de que esses resultados refletem a falta de formação dos professores do ensino regular - aliada às parcas condições do ensino decorrentes de políticas de educação especial - e redundam no fracasso desses alunos.

Meia verdade porque não se pode negar que uma parcela desses alunos deve apresentar déficits cognitivos que demandam formação qualificada, assim como adaptações e procedimentos didáticos diferenciados.

Ou seja: esses resultados não parecem expressar uma situação muito distinta do que ocorre com a escola básica em geral pois, segundo os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL. MEC. SAEB, 2017), sete em cada dez alunos do 3º ano do Ensino Médio apresentam nível insuficiente de conhecimentos em português e matemática. No outro polo, apenas 4% desses alunos apresentam níveis adequados de conhecimento dessas disciplinas.

Em síntese, estes dados indicam que é preciso investir pesadamente na qualificação da educação brasileira como um todo e dos processos de escolarização de alunos com deficiência, aqui representados por aqueles com deficiência intelectual.

Por outro lado, não se pode desconsiderar que o fracasso escolar desses alunos é mais uma expressão dos processos de produção do fracasso escolar generalizado, instituído por políticas públicas que, apesar do discurso de democratização, continuam mantendo práticas que redundam em baixos níveis de escolarização, que recaem fundamentalmente sobre a parcela deserdada da população, pelas políticas que têm como produto final o incremento da desigualdade social no Brasil.

Ainda sobre os processos de escolarização desenvolvidos no campo da educação especial, vale a pena reiterar o exposto ao final do capítulo 2, de que esta investigação se alia àquelas cujas finalidades - com base em distintas vertentes e processos investigativos - são contribuir para o aprimoramento das políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência.

No momento atual, em que estão em risco as poucas conquistas obtidas a duras penas no sentido de minimizar essas desigualdades, em que a educação está ameaçada de ser amordaçada pelo poder constituído, em que os professores são criminalizados de forma indiscriminada, a perspectiva crítica à qual a presente dissertação se filia pode significar mais uma contribuição no sentido de resistir a esse estado de coisas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho. São Paulo: Cortez, 2014.

BARBOSA, Míriam Lúcia; BRAGA, Elayne de Moura. Caracterização da Educação de Jovens E Adultos (EJA). **Anais do V Congresso Nacional de Educação - CONEDU**, 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA12_ID6004_10092018174433.pdf. Acesso em: fevereiro de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Brasília, DF.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394/96.

_____. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 11/2000**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, de 10 de maio de 2000. Brasília, DF.

_____. **Parecer n. 6/2010**, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. de 15 de junho de 2010. Brasília, DF.

_____. **Resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010

_____. MEC. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, MEC/INEP, 2007. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> > Acesso em: 19 set. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, MEC/INEP, 2008. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> > Acesso em: 19 set. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, MEC/INEP, 2009. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> > Acesso em: 19 set. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, MEC/INEP, 2010. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> > Acesso em: 19 set. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, MEC/INEP, 2011. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> > Acesso em: 19 set. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, MEC/INEP, 2012. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> > Acesso em: 19 set. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, MEC/INEP, 2013. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> > Acesso em: 19 set. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, MEC/INEP, 2014. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> > Acesso em: 19 set. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, MEC/INEP, 2015. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> > Acesso em: 19 set. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, MEC/INEP, 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> > Acesso em: 19 set. 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, MEC/INEP, 2017. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> > Acesso em: 19 set. 2017.

_____. **Microdados: Saeb: Aneb/Prova Brasil** [Base de dados]. [2017]. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/>> Acesso janeiro 2018.

_____. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>> Acesso em: jan. 2018.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2004.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

_____. MELETTI, S. M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Contrapontos**, vol. 11, n. 3, 2011.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.1, n. 0, ago. 2007.

CARVALHO, Maria de Fátima. Reflexões sobre a inclusão de Jovens e adultos com deficiência mental na EJA. **Anais do XVI COLE – Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2007.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, UNESCO, 1990.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, UNESCO, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil., Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. In: **Cadernos de Pesquisa**, vol. 35, n. 124, jan/abr, 2005.

_____. A Educação Básica Como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago, 2008.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso**. Natal: UFRN, Tese (Doutorado em Educação), 2012.

FERRARO, Alceu R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, set/dez, 1999,

FREITAS, Mariele A. de Souza **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização**. São Carlos: UFSCar, Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), 2014.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.1, jan/abr, 2004.

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

GONÇALVES, Taisa Grasiela G. Liduenha. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. Londrina: UEL, Dissertação (Mestrado em Educação), 2012.

_____.; MELETTI, S. M.; SOUZA, S. R. C.; SOUZA, S.R.M.; GARDIN, I. G. M. Matrículas de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros e do Paraná. **Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina: UEL, 2011.

HADDAD, Sérgio. Marco conceitual e relevância do estudo. In Haddad, S. **Alfabetismo e analfabetismo funcional**. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/pesquisa/artigos/HADDAD/cap01.html>. Acesso em: 31 jul. 2013.

_____. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

_____; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2017.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, v. 25, n. 3, maio 2004

LEBRÃO, Olga M. F. de O. Falleiros. **Impactos e Desafios da Educação de Jovens e Adultos com Deficiência no Município de São Paulo**. Marília: UNESP, Monografia de Especialização, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, M. Eloisa Famá. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 2, 2011.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta**. São Paulo, USP, Tese (Doutorado) em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, 2006.

_____. Indicadores Educacionais sobre a educação especial no Brasil e no Paraná. **Educação e Realidade**. v. 39, n. 3, jul/set, 2014. p. 789-809.

MINDRISZ, Rosely Katz. **A tirania do QI: o quociente de inteligência na caracterização do indivíduo deficiente mental**. São Paulo: PUC/SP, Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, 1994.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012. .

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica D. P. Nicolau. **Deficiência, raça e gênero**: análise de indicadores educacionais brasileiros. São Paulo: PUC/SP, Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), 2016.

PIRES, Viviane Ferrareto da Silva, **O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual**: análise de ações integradas da educação e saúde. São Paulo: PUC/SP, Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), 2016.

PUC/SP. EHPS – PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais** (Projeto de pesquisa). São Paulo: PUC/SP. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/ehps/ementa-proj-inclusao-exclusao-escolar.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2019

DIPIERRO; Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, nov. 2001.

SANTOS, Roseli Albino dos. **Processos de Escolarização e Deficiência**: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de especial para deficiente mental. São Paulo: PUC/SP, Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), 2016.

SÃO PAULO, PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Lei Orgânica do Município**, de 4 de abril de 1990.

SASS, Odair; MINHOTO, M. Angélica Pedra. Indicadores e Educação no Brasil: a avaliação como tecnologia. **InterMeio**, v. 17, n. 33, jan/jun, 2011.

ALONSO, Miguel Ángel Verdugo; SHALOCK Robert L. Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. **Revista Española sobre Discapacidad Intelectual**. Vol. 41, n. 236, 2010.

SOUZA. Sirleine Brandão de. **Excepcionalidade, deficiência ou necessidades educacionais especiais**: o aluno como constituinte do campo da educação especial. São Paulo: PUC/SP, Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), 2018.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, n.38, jun.2010.

ANEXOS

ANEXO A - Protocolo Sphinx

2018 - PUC/SP

1. Planilha

2. CPF

doze algarismos

3. Idade

1. 15 2. 16 3. 17 4. 18 5. 19 6. 20
 7. 21 8. 22

4. Sexo

1. Masculino 2. Feminino

5. Raça/Cor

1. Branca 2. Preta
 3. Parda 4. Amarela
 5. Indígena 6. Não declarada

6. Etapa atual

1. Anos iniciais 2. Anos finais

7. Trajetória

1. Constante 2. Intermitente
 3. Número de indicações limitado

8. Progressão

1. Regular 2. Irregular

9. Série anterior alcançada

1. 1ªEF 2. 2ªEF 3. 3ªEF 4. 4ªEF
 5. 5ªEF 6. 6ªEF 7. 7ªEF 8. 8ªEF
 9. 9ªEF 10. 1ªEM 11. 2ªEM 12. 3ªEM

10. Tipo de escolarização

1. Ensino regular 2. Ensino especial 3. Ambos

11. Anos de matrícula registrados

1. 0 2. 1 3. 2 4. 3
 5. 4 6. 5 7. 6 8. 7
 9. 8 10. 9 11. 10

12. Retenções

1. 0 2. 1 3. 2 4. 3 5. 4 6. 5
 7. 6 8. 7

13. Outra deficiência

1. DV 2. DA 3. DF 4. PC 5. TGD
 6. DMu 7. SD 8. Outra

Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).

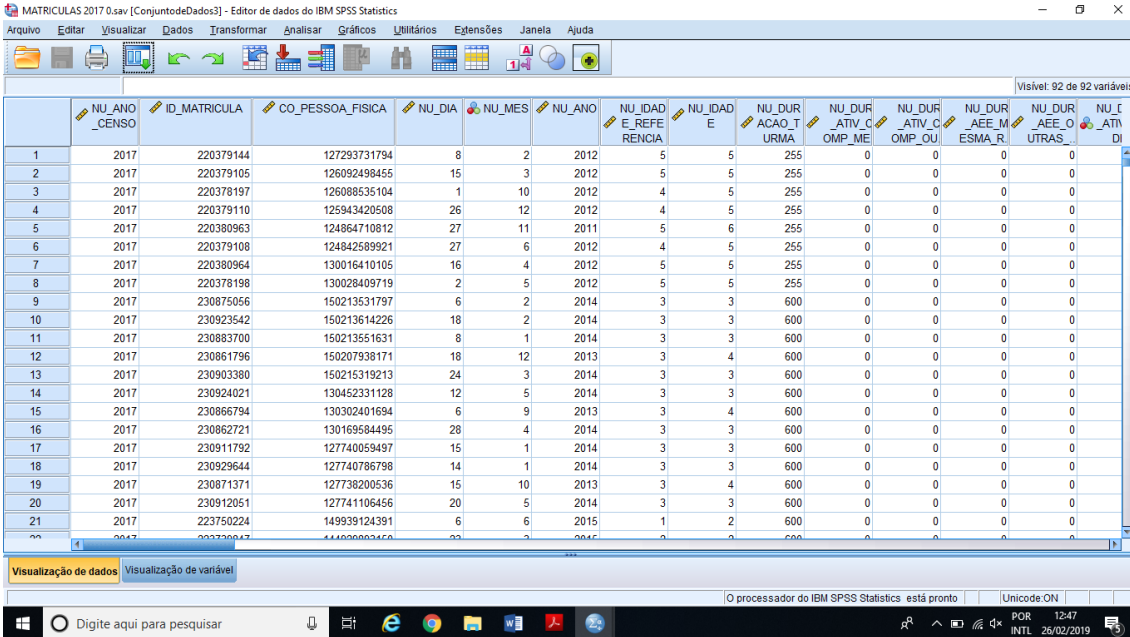
ANEXO B

PASSO A PASSO DA COLETA DE DADOS - SPSS

Para a seleção dos dados foram realizados os seguintes procedimentos, todos eles referentes à utilização do software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 25.

SPSS.

1-Abrir o arquivo com os dados de matrículas da região sudeste, no SPSS, e filtrar somente as matrículas do município de São Paulo, conforme o exemplo a seguir:



MATRICULAS 2017 0.sav [ConjuntodeDados3] - Editor de dados do IBM SPSS Statistics

Arquivo Editar Visualizar Dados Transformar Analisar Gráficos Utilitários Extensões Janela Ajuda

Visualizar 92 de 92 variáveis

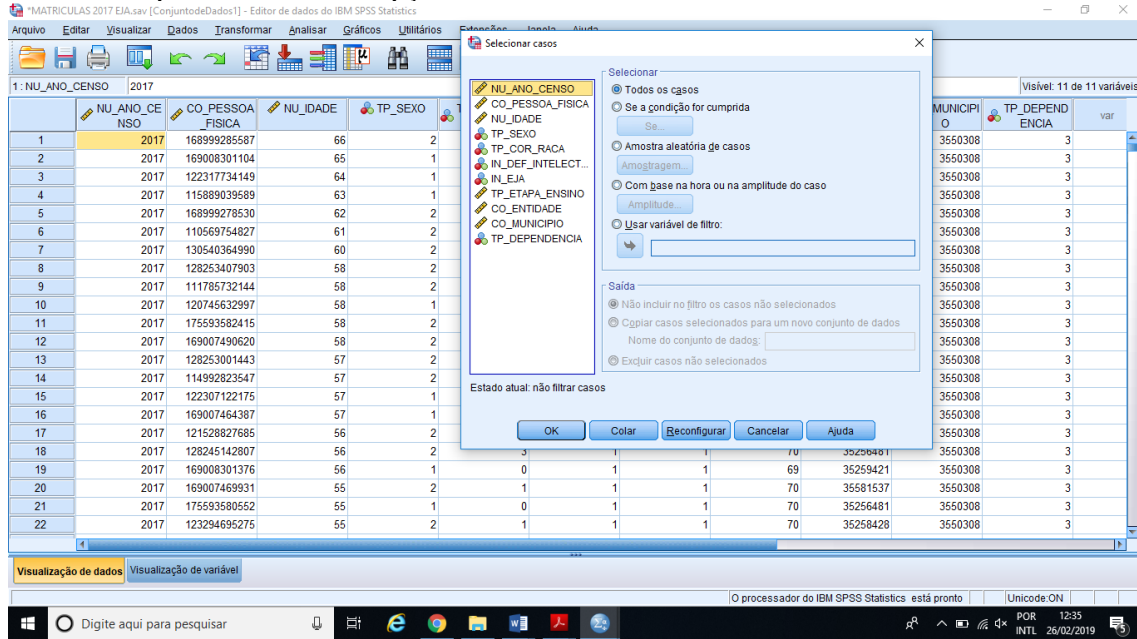
	NU_ANO_CENSO	ID_MATRICULA	CO_PESSOA_FISICA	NU_DIA	NU_MES	NU_ANO	NU_IDAD_E_REFERENCIA	NU_IDAD_E	NU_DUR_ACAO_TURMA	NU_DUR_ATIV_GOMP_ME	NU_DUR_ATIV_GOMP_OU	NU_DUR_AEE_MESMA_R	NU_DUR_AEE_O	NU_C
1	2017	220379144	127293731794	8	2	2012	5	5	255	0	0	0	0	
2	2017	220379105	126092498455	15	3	2012	5	5	255	0	0	0	0	
3	2017	220378197	126088535104	1	10	2012	4	5	255	0	0	0	0	
4	2017	220379110	125943420508	26	12	2012	4	5	255	0	0	0	0	
5	2017	220380963	124864710812	27	11	2011	5	6	255	0	0	0	0	
6	2017	220379108	124842589921	27	6	2012	4	5	255	0	0	0	0	
7	2017	220380964	130016410105	16	4	2012	5	5	255	0	0	0	0	
8	2017	220378198	130028409719	2	5	2012	5	5	255	0	0	0	0	
9	2017	230875056	150213531797	6	2	2014	3	3	600	0	0	0	0	
10	2017	230923542	150213614226	18	2	2014	3	3	600	0	0	0	0	
11	2017	230883700	150213551631	8	1	2014	3	3	600	0	0	0	0	
12	2017	230861796	150207938171	18	12	2013	3	4	600	0	0	0	0	
13	2017	230903380	150215319213	24	3	2014	3	3	600	0	0	0	0	
14	2017	230924021	130452331128	12	5	2014	3	3	600	0	0	0	0	
15	2017	230866794	130302401694	6	9	2013	3	4	600	0	0	0	0	
16	2017	230862721	130169584495	28	4	2014	3	3	600	0	0	0	0	
17	2017	230911792	127740059497	15	1	2014	3	3	600	0	0	0	0	
18	2017	230929644	127740786798	14	1	2014	3	3	600	0	0	0	0	
19	2017	230871371	127738200536	15	10	2013	3	4	600	0	0	0	0	
20	2017	230912051	127741106456	20	5	2014	3	3	600	0	0	0	0	
21	2017	223750224	149939124391	6	6	2015	1	2	600	0	0	0	0	
22	2017	223739047	141699803466	23	2	2015	2	2	600	0	0	0	0	

Visualização de dados Visualização de variável

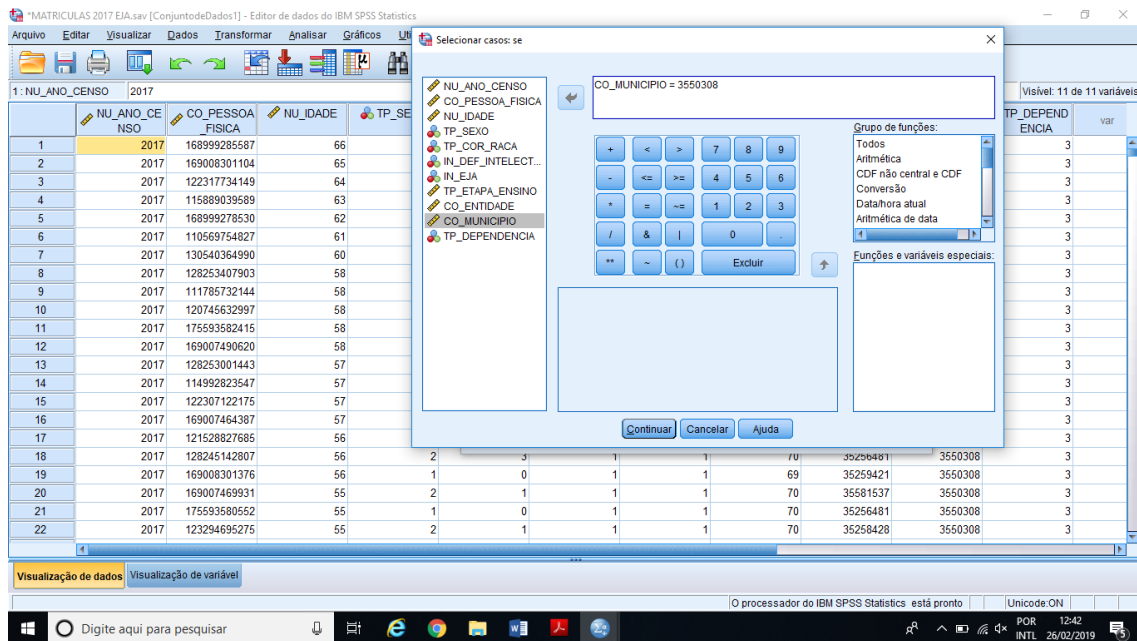
O processador do IBM SPSS Statistics está pronto | Unicodex:ON

12:47 26/02/2019

Na barra superior, clicar em opção “dados”, selecionar casos.



Selecionar casos “código do município” sinal de igual e o número do código do município de São Paulo.



Excluir casos não selecionados

The screenshot shows the IBM SPSS Statistics interface with the 'Selecionar casos' (Select Cases) dialog box open. The dialog is configured to 'Excluir casos não selecionados' (Exclude unselected cases). The background data table shows columns: NU_ANO_CENSO, CO_PESSOA_FISICA, NU_IDADE, TP_SEXO, MUNICIPIO, and TP_DEPENDENCIA.

NU_ANO_CENSO	CO_PESSOA_FISICA	NU_IDADE	TP_SEXO	MUNICIPIO	TP_DEPENDENCIA
2017	16899285587	66	2	35259421	3
2017	169008301104	65	1	35259421	3
2017	122317734149	64	1	35259421	3
2017	115889039589	63	1	35259421	3
2017	16899278530	62	2	35259421	3
2017	110569754827	61	2	35259421	3
2017	130540364990	60	2	35259421	3
2017	128253407903	58	2	35259421	3
2017	111785732144	58	2	35259421	3
2017	120745632997	58	1	35259421	3
2017	175593582415	58	2	35259421	3
2017	169007490620	58	2	35259421	3
2017	128253001443	57	2	35259421	3
2017	114992823547	57	2	35259421	3
2017	122307122175	57	1	35259421	3
2017	169007464387	57	1	35259421	3
2017	121528827685	56	2	35259421	3
2017	128245142807	56	2	35259421	3
2017	169008301376	56	1	35259421	3
2017	169007469931	55	2	35259421	3
2017	175593580552	55	1	35259421	3
2017	123294695275	55	2	35259421	3

Desse modo obtivemos os dados de matriculas de alunos do município de São Paulo.

The screenshot shows the IBM SPSS Statistics interface with the final data table. The table includes columns: NU_ANO_CENSO, ID_MATRICULA, CO_PESSOA_FISICA, NU_IDADE, TP_SEXO, TP_COR_RACA, IN_DEF_INTELECTUAL, IN_EJA, TP_ETAPA_ENSINO, ID_TURMA, CO_ENTIDADE, and CO_MUNICIPIO.

NU_ANO_CENSO	ID_MATRICULA	CO_PESSOA_FISICA	NU_IDADE	TP_SEXO	TP_COR_RACA	IN_DEF_INTELECTUAL	IN_EJA	TP_ETAPA_ENSINO	ID_TURMA	CO_ENTIDADE	CO_MUNICIPIO
2017	244447540	16899285587	66	2	3	1	1	69	10118944	35259731	3550
2017	244814426	169008301104	65	1	0	1	1	69	10137812	35259421	3550
2017	253103352	122317734149	64	1	1	1	1	70	10514436	35053545	3550
2017	244665744	115889039589	63	1	3	1	1	70	10130086	35055542	3550
2017	244447455	16899278530	62	2	1	1	1	69	10118944	35259731	3550
2017	258458348	110569754827	61	2	2	1	1	69	10743737	35256473	3550
2017	244447335	130540364990	60	2	2	1	1	69	10118948	35259731	3550
2017	258485127	128253407903	58	2	3	1	1	70	10745141	35568120	3550
2017	244813414	111785732144	58	2	1	1	1	70	10137782	35256456	3550
2017	253344503	120745632997	58	1	3	1	1	70	10525834	35256500	3550
2017	253438332	175593582415	58	2	0	1	1	69	10531089	35256481	3550
2017	244747028	169007490620	58	2	0	1	1	69	10134519	35581537	3550
2017	258459203	128253001443	57	2	2	1	1	70	10743773	35258436	3550
2017	275712788	114992823547	57	2	1	1	1	70	7531591	35260228	3550
2017	253898131	122307122175	57	1	1	1	1	69	10550528	35258428	3550
2017	244746348	169007464387	57	1	0	1	1	69	10134519	35581537	3550
2017	253898085	121528827685	56	2	3	1	1	70	10550575	35258428	3550
2017	253438153	128245142807	56	2	3	1	1	70	10531106	35256481	3550
2017	244814430	169008301376	56	1	0	1	1	69	10137830	35259421	3550
2017	244746628	169007469931	55	2	1	1	1	70	10134508	35581537	3550
2017	253438312	175593580552	55	1	0	1	1	70	10531102	35256481	3550
2017	253898179	123294695275	55	2	1	1	1	70	10550539	35258428	3550

2-Após obter os dados, selecionamos as variáveis: código de pessoa física, idade, sexo, raça/cor, tipo de deficiência, código do município, dependência administrativa, etapa de ensino, EJA (anos iniciais ou anos finais).

MATRICULAS 2017 0.sav [Conjunto de Dados3] - Editor de dados do IBM SPSS Statistics

	Nome	Tipo	Largura	Decimais	Rótulo	Valores	Omisso	Colunas	Alinhar	Medida	Papel
1	NU_ANO_C...	Número	4	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
2	ID_MATRIC...	Número	9	0		Nenhum	Nenhum	14	Direito	Escala	Entrada
3	CO_PESS...	Número	12	0		Nenhum	Nenhum	18	Direito	Escala	Entrada
4	NU_DIA...	Número	2	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
5	NU_MES...	Número	2	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
6	NU_ANO...	Número	4	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
7	NU_IDADE...	Número	3	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
8	NU_IDADE...	Número	3	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
9	NU_DURAC...	Número	3	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
10	NU_DUR_A...	Número	3	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
11	NU_DUR_A...	Número	3	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
12	NU_DUR_A...	Número	3	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
13	NU_DUR_A...	Número	3	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
14	NU_DIAS_A...	Número	1	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
15	TP_SEXO...	Número	1	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
16	TP_COR_R...	Número	1	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
17	TP_NACIO...	Número	1	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
18	CO_PAIS...	Número	3	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
19	CO_UF_IA...	Número	2	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
20	CO_MUNICI...	Número	7	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
21	CO_UF_END...	Número	2	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
22	CO_MUNICI...	Número	7	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
23	TP_ZONA...	Número	1	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
24	TP_OUTRO...	Número	1	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada

Visualização de dados | Visualização de variável

O processador do IBM SPSS Statistics está pronto | Unicode: ON | 13:13 | 26/02/2019

MATRICULAS 2017 EJA.sav [Conjunto de Dados1] - Editor de dados do IBM SPSS Statistics

	Nome	Tipo	Largura	Decimais	Rótulo	Valores	Omisso	Colunas	Alinhar	Medida	Papel
1	NU_ANO_C...	Número	11	0		Nenhum	Nenhum	11	Direito	Escala	Entrada
2	CO_PESS...	Número	11	0		Nenhum	Nenhum	11	Direito	Escala	Entrada
3	NU_IDADE...	Número	11	0		Nenhum	Nenhum	11	Direito	Escala	Entrada
4	TP_SEXO...	Número	11	0		Nenhum	Nenhum	11	Direito	Nominal	Entrada
5	TP_COR_R...	Número	11	0		Nenhum	Nenhum	11	Direito	Nominal	Entrada
6	IN_DEF_INT...	Número	11	0		Nenhum	Nenhum	11	Direito	Nominal	Entrada
7	IN_EJA...	Número	11	0		Nenhum	Nenhum	11	Direito	Nominal	Entrada
8	TP_ETAPA...	Número	11	0		Nenhum	Nenhum	11	Direito	Escala	Entrada
9	CO_ENTID...	Número	11	0		Nenhum	Nenhum	11	Direito	Escala	Entrada
10	CO_MUNICI...	Número	11	0		Nenhum	Nenhum	11	Direito	Escala	Entrada
11	TP_DEPEN...	Número	11	0		Nenhum	Nenhum	11	Direito	Nominal	Entrada
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											

Visualização de dados | Visualização de variável

O processador do IBM SPSS Statistics está pronto | Unicode: ON | 12:56 | 26/02/2019

3- A partir desses procedimentos localizamos 955 alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA no município de São Paulo em 2017.

Como optamos por trabalhar com os alunos matriculados na EJA- EMEF selecionamos as escolas e alunos de 22 a 15 anos de idade.

ESCOLAS 2017 EJA.sav [ConjuntodeDados4] - Editor de dados do IBM SPSS Statistics

NU_ANO_CENSO	CO_ENTIDADE	NO_ENTIDADE	CO_ORG_AO_REGI_ONAL	CO_REGI_AO	CO_LUF	CO_MUNICIPIO	CO_DISTRITO	TP_DEPENDENCIA	IN_EJA	IN_COMUM_EJA_FUND	var
1	2017	35053107	EMEF MILTON CAMPOS SEN	19908	3	35	35503008	355030811	3	1	1
2	2017	35053685	EMEF LEOPOLDINA IMP	19921	3	35	35503008	355030863	3	1	1
3	2017	35256481	CIEJA CENTRO INT ED JOVENS E A...	19912	3	35	35503008	355030824	3	1	1
4	2017	35233973	EMEF VARGEM GRANDE	19927	3	35	35503008	355030855	3	1	1
5	2017	35053922	EMEF ADHEMAR DE BARROS PREF	19903	3	35	35503008	355030817	3	1	1
6	2017	35054355	EMEF ARTHUR AZEVEDO	19918	3	35	35503008	355030880	3	1	1
7	2017	35055633	EMEF EZEQUIEL RAMOS JUNIOR	19925	3	35	35503008	355030836	3	1	1
8	2017	35271160	CEU EMEF MARIA CLARA MACHADO	19925	3	35	35503008	355030836	3	1	1
9	2017	35054987	EMEF QUEIROZ FILHO PROF	19910	3	35	35503008	355030893	3	1	1
10	2017	35053387	EMEF BERNARDO O HIGGINS	19923	3	35	35503008	355030815	3	1	1
11	2017	35068718	EMEF IDEMIA DE GODOY PROFA	19909	3	35	35503008	355030896	3	1	1
12	2017	35260228	CIEJA ALUNA JESSICA NUNES HER...	19902	3	35	35503008	355030812	3	1	1
13	2017	35053247	EMEF ESPIRIDIAO ROSAS MAL	19921	3	35	35503008	355030841	3	1	1
14	2017	35055712	EMEF EPITACIO PESSOA PRES	19925	3	35	35503008	355030887	3	1	1
15	2017	35282376	EMEF CASARAO	19903	3	35	35503008	355030883	3	1	1
16	2017	35356736	CEU EMEF CANTOS DO AMANHECER	19903	3	35	35503008	355030817	3	1	1
17	2017	35074767	EMEF JULIO DE GRAMMONT	19924	3	35	35503008	355030875	3	1	1
18	2017	35393277	CEU EMEF ANTONIO CARLOS ROCH...	19918	3	35	35503008	355030859	3	1	1
19	2017	35054641	EMEF JAIR RAMOS	19921	3	35	35503008	355030895	3	1	1
20	2017	35356815	CEU EMEF JARDIM PAULISTANO	19908	3	35	35503008	355030811	3	1	1
21	2017	35090585	EMEF CECILIA MORAES DE VASCO...	19908	3	35	35503008	355030811	3	1	1

FILTRADO MATRICULAS 2017 EJA.sav [ConjuntodeDados4] - Editor de dados do IBM SPSS Statistics

NU_ANO_CENSO	ID_MATRICULA	CO_PESSOA_FISICA	NU_IDADE	TP_SEXO	TP_COR_RACA	IN_DEF_INTEL	IN_EJA	TP_ETAPA_ENSINO	ID_TURMA	CO_ENTIDADE	CO_MUNICIPIO	TP_DEPENDENCIA	var
1	2017	244245663	113834389608	22	2	1	1	70	10109277	35055141	35503008	3	
2	2017	244608318	123274494568	22	2	0	1	70	10127177	35256468	35503008	3	
3	2017	244812938	111274499584	22	2	3	1	70	10137781	35256466	35503008	3	
4	2017	244813432	118668060332	22	2	1	1	70	10137781	35256466	35503008	3	
5	2017	244658220	110069593948	22	1	0	1	70	10129620	35054677	35503008	3	
6	2017	253166985	113156701601	22	2	1	1	70	10517858	35256511	35503008	3	
7	2017	253166910	114465017790	22	2	1	1	70	10517911	35259214	35503008	3	
8	2017	253620509	121135758688	22	1	1	1	70	10539153	35126093	35503008	3	
9	2017	253898180	111804190496	22	2	1	1	70	10550557	35258428	35503008	3	
10	2017	253898202	111417996187	22	1	3	1	70	10550560	35258428	35503008	3	
11	2017	253897635	110512898820	22	1	2	1	70	10550560	35258428	35503008	3	
12	2017	258484756	111114715840	22	1	3	1	70	10745141	3568120	35503008	3	
13	2017	253349297	119859221773	22	2	0	1	70	10526076	35298177	35503008	3	
14	2017	244575590	113615355554	22	1	0	1	70	10125567	35053855	35503008	3	
15	2017	253620222	114383283976	22	2	2	1	70	10539158	35126093	35503008	3	
16	2017	244446905	111569454450	22	2	1	1	70	10118965	35259731	35503008	3	
17	2017	244814186	118579203170	22	2	1	1	70	10137822	35259421	35503008	3	
18	2017	244813981	112633324800	22	2	0	1	70	10137822	35259421	35503008	3	
19	2017	275750715	111426104706	22	1	0	1	70	7531605	35260228	35503008	3	
20	2017	253897404	110596079990	22	2	1	1	70	10550567	35258428	35503008	3	
21	2017	253897763	118537184402	22	1	2	1	70	10550537	35258428	35503008	3	

4- Selecionamos todos os alunos com deficiência com idade de 22 a 15 anos de idade matriculados na EJA no município de São Paulo em 2017.

O que nos permitiu localizar 160 alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA-EMEF no município de São Paulo em 2017.

5- Os dados para análise da trajetória escolar desses alunos foram coletados de 2007 a 2016 individualmente sem a seleção de nenhuma variável, visto que o aluno poderia estar matriculado em outro município ou até mesmo em outra região brasileira.

ANEXO C
RELAÇÃO DAS EMEFs DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Nº	ESCOLA	DIRETORIA REGIONAL
1	CEU EMEF AGUA AZUL	GUAIANASES
2	EMEF JOAO SUSSUMU HIRATA	SANTO AMRO
3	EMEF RENATO ANTONIO CHECCHIA	PIRITUBA/JARAGUA
4	EMEF BENEDITO DE JESUS BATISTA LAURINDO	DE SÃO MATEUS
5	EMEF LEONARDO VILLAS BOAS	CAMPO LIMPO
6	CEU EMEF PAULO GONCALO DOS SANTOS	SANTO AMRO
7	EMEF PLINIO AYROSA	FREGUESIA/BRASILANDIA
8	EMEF ARTHUR WHITAKER	BUTANTA
9	EMEF VICENTINA RIBEIRO DA LUZ	ITAQUERA
10	EMEF MANOEL CARLOS DE FIGUEIREDO FERRAZ	SANTO AMRO
11	EMEF JOSE DE ALCANTARA MACHADO FILHO	BUTANTA
12	EMEF CANDIDO PORTINARI	PIRITUBA/JARAGUA
13	CEU EMEF HERMES FERREIRA DE SOUZA	CAMPO LIMPO
14	EMEF HIPOLITO JOSE DA COSTA	JAÇANA/TREMEMBE
15	EMEF PAULO FREIRE	CAMPO LIMPO
16	EMEF CELSO LEITE RIBEIRO FILHO	IPIRANGA
17	EMEF MILTOM CAMPOS SEM	FREGUESIA/BRASILANDIA
18	EMEF DEODORO DA FONSECA	BUTANTA
19	EMEF ESPIRIDIAO ROSAS	PIRITUBA/JARAGUA
20	EMEF FABIO DA SILVA PRADO	PENHA
21	EMEF CAROLINA RENNO RIBEIRO DE OLIVEIRA	CAMPO LIMPO
22	EMEF OCTAVIO PEREIRA LOPES	JAÇANA/TREMEMBE
23	EMEF RAUL POMPEIA	PIRITUBA/JARAGUA
24	EMEF AIRTON ARANTES RIBEIRO	CAMPO LIMPO
25	EMEF MODESTO SCAGLIUSI	CAMPO LIMPO
26	CEU EMEF ANTONIO CARLOS ROCHA	PENHA
27	EMEF JOAO XXIII	BUTANTA
28	EMEF FRANCISCO MEIRELLES	IPIRANGA
29	EMEF ARMANDO ARRUDA PEREIRA	SANTO AMRO
30	EMEF CACILDA BECKER	SANTO AMARO
31	EMEF IRACEMA MARQUES DA SILVEIRA	CAMPO LIMPO
32	EMEF ANTONIO DE SAMPAIO DORIA	SANTO AMARO
33	EMEF MARIO MARQUES DE OLIVEIRA	CAMPO LIMPO
34	EMEF MAXIMO DE MOURA SANTOS	JAÇANA/TREMEMBE
35	EMEF MARIA HELENA FARIA LIMA	JAÇANA/TREMEMBE
36	EMEF JOAO PINHEIRO PRES	PENHA
37	EMEF QUEIROZ FILHO PROF	IPIRANGA
38	EMEF SUD MENNUCCI	SÃO MIGUEL
39	CEU EMEF VILA ATLANTICA	PIRITUBA/JARAGUA
40	EMEF LORENCO MANOEL SPARAPAN	CAMPO LIMPO
41	EMEF THEO DUTRA	FREGUESIA/BRASILANDIA
42	EMEF LUIZ EDUARDO MATARAZZO	BUTANTA
43	EMEF EDGARD CAVALHEIRO	PENHA
44	EMEF AROLDI DE AZEVEDO	FREGUESIA/BRASILANDIA

45	EMEF SILVIO PORTUGAL	PIRITUBA/JARAGUA
46	EMEF MONTEIRO LOBATO	PIRITUBA/JARAGUA
47	EMEF MARIO RANGEL	CAMPO LIMPO
48	EMEF DE GAULLE	CAMPO LIMPO
49	EMEF FAGUNDES VARELLA	CAMPO LIMPO
50	EMEFM LINNEU PRESTES	SANTO AMARO
51	EMEF ZULMIRA CAVALHEIRO FAUSTINO	CAMPO LIMPO
52	EMEF PLACIDO DE CASTRO	CAPELA DO SOCORRO
53	EMEF CIDADE DE OSAKA	SÃO MATEUS
54	EMEF TERESA MARGARIDA DA SILVA E ORTA	CAMPO LIMPO
55	EMEF MARIA ALICE BORGES GHION PROFA	BUTANTA
56	EMEF CECILIA MORAES DE VASCONCELOS	FREGUESIA/BRASILANDIA
57	EMEF ANNA SILVEIRA PEDREIRA	CAMPO LIMPO
58	EMEF MAILSON DELANE	GUAIANASES
59	EMEF DAMIAO FREI	CAPELA DO SOCORRO
60	EMEF VARGEM GRANDE	CAPELA DO SOCORRO
61	EMEF PRIMO PASCOLI MELARE	FREGUESIA/BRASILANDIA
62	CEU EMEF CONCEICAO APARECIDA DE JESUS	ITAQUERA
63	EMEF ALDO DA TOFORI	SANTO AMARO
64	EMEF SOCRATES BRASILEIRO S. S.V. OLIVEIRA	CAMPO LIMPO
65	EMEF CASTRO ALVES	FREGUESIA/BRASILANDIA
66	CEU EMEF CAMPOS SALLES	IPIRANGA
67	EMEF PAULO COLOMBO PEREIRA DE QUEIROZ	CAMPO LIMPO
68	EMEF OTONIEL MOTA	CAMPO LIMPO
69	EMEF OLIVEIRA VIANA	CAMPO LIMPO
70	EMEF TEODOMIRO TOLEDO PIZA	CAPELA DO SOCORRO
71	EMEF JOAO DE DEUS CARDOSO DE MELLO	CAPELA DO SOCORRO
72	EMEF JOAQUIM BENTO ALVES DE LIMA NETO	CAPELA DO SOCORRO
73	EMEF ESMERALDA SALLES PEREIRA RAMOS	D JAÇANA/TREMEMBE
74	EMEF JAIRO RAMOS	PIRITUBA/JARAGUA
75	EMEF ROMAO GOMES	JAÇANA/TREMEMBE
76	EMEF HAROLDO VELOSO	ITAQUERA
77	EMEF CARLOS CHAGAS	ITAQUERA
78	EMEF COELHO NETO	SÃO MATEUS
79	EMEF LEONEL FRANCA	PIRITUBA/JARAGUA
80	EMEF LUIS SAIA ARQ	SÃO MIGUEL
81	EMEF JOSE BENTO DE ASSIS	SÃO MIGUEL
82	EMEF ELIAS DE SIQUEIRA CAVALCANTI	FREGUESIA/BRASILANDIA
83	EMEF LUIZ GONZAGA DO NASCIMENTO	IPIRANGA
84	EMEF THEODOMIRO MONTEIRO DO AMARAL	CAMPO LIMPO
85	EMEF VEREMUNDO TOTH	CAMPO LIMPO
86	EMEF JOSE ALFREDO APOLINARIO	FREGUESIA/BRASILANDIA
87	CEU EMEF VILA DO SOL	CAMPO LIMPO
88	CEU EMEF CANTOS DO AMANHECER	CAMPO LIMPO
89	EMEF BRASIL-JAPAO	BUTANTA
90	EMEF BERNARDO O HIGGINS	DE SANTO AMARO
91	EMEF OTHELO FRANCO	PENHA
92	EMEF PAULO PRADO	PIRITUBA/JARAGUA
93	EMEF JOSE FERRAZ DE CAMPOS	PIRITUBA/JARAGUA
94	EMEF JEAN MERMOZ	IPIRANGA

95	EMEF MAUA BR DE	PENHA
96	EMEF WANNY SALGADO ROCHA	PENHA
97	EMEF PEDRO DE FRONTIN	SÃO MIGUEL
98	EMEF EZEQUIEL RAMOS JUNIOR	SÃO MIGUEL
99	CEU EMEF VILA CURUCA	SÃO MIGUEL
100	EMEF MARIA RITA LOPES PONTES	CAMPO LIMPO
101	CEU EMEF MANOEL VIEIRA DE QUEIROZ FILHO	CAPELA DO SOCORRO
102	EMEF ABRAO HUCK	IPIRANGA

ANEXO D
RELAÇÃO DOS ALUNOS COM DI MATRICULADOS NA EJA/EMEFs (201
POR IDADE, SEXO, COR/RAÇA E ETAPA CURSADA

Nº	ANO	IDADE	SEXO	COR RAÇA	ETAPA
1	2.017	15	F	Pa	AF
2	2.017	15	F	Pa	AI
3	2.017	15	F	Br	AF
4	2.017	15	M	Pa	AF
5	2.017	16	M	ND	AF
6	2.017	16	M	Pa	AF
7	2.017	16	F	ND	AF
8	2.017	16	M	ND	AF
9	2.017	16	M	Pa	AF
10	2.017	16	F	ND	AI
11	2.017	16	M	ND	AI
12	2.017	16	M	Br	AF
13	2.017	16	F	Br	AF
14	2.017	16	F	ND	AF
15	2.017	16	M	Br	AF
16	2.017	16	M	Pa	AF
17	2.017	16	M	ND	AF
18	2.017	16	M	ND	AF
19	2.017	16	M	Br	AF
20	2.017	16	F	Pa	AF
21	2.017	16	F	ND	AF
22	2.017	16	M	ND	AF
23	2.017	16	M	Br	AF
24	2.017	16	F	ND	AF
25	2.017	16	M	Am	AF
26	2.017	16	F	Pa	AF
27	2.017	16	F	Br	AF
28	2.017	17	M	Pa	AF
29	2.017	17	M	Pa	AF
30	2.017	17	M	Pa	AF
31	2.017	17	M	Pa	AF
32	2.017	17	M	Pa	AF
33	2.017	17	M	ND	AF
34	2.017	17	M	ND	AI
35	2.017	17	F	Pa	AF
36	2.017	17	F	Pa	AF
37	2.017	17	F	Pa	AF
38	2.017	17	M	Pr	AF
39	2.017	17	M	Br	AF
40	2.017	17	M	Pa	AF
41	2.017	17	F	Pa	AF
42	2.017	17	M	Br	AF
43	2.017	17	M	Br	AF
44	2.017	17	F	Pa	AF
45	2.017	17	F	Pa	AF

46	2.017	17	M	ND	AF
47	2.017	17	M	Br	AF
48	2.017	17	M	Br	AF
49	2.017	17	F	Br	AF
50	2.017	17	M	Br	AF
51	2.017	17	F	Br	AF
52	2.017	17	M	ND	AF
53	2.017	17	F	Br	AF
54	2.017	17	M	ND	AF
55	2.017	17	M	Br	AF
56	2.017	17	F	ND	AF
57	2.017	17	F	Br	AF
58	2.017	17	F	Pa	AF
59	2.017	17	M	Br	AF
60	2.017	17	M	Br	AF
61	2.017	17	M	Pa	AF
62	2.017	17	F	Br	AF
63	2.017	17	F	Pa	AF
64	2.017	17	M	Br	AF
65	2.017	17	M	Br	AF
66	2.017	17	M	Pa	AF
67	2.017	17	M	Pa	AI
68	2.017	17	F	Pa	AF
69	2.017	17	M	Pa	AI
70	2.017	17	F	Pa	AF
71	2.017	17	M	Pa	AF
72	2.017	17	M	Pa	AF
73	2.017	17	M	ND	AI
74	2.017	18	F	Br	AF
75	2.017	18	F	ND	AF
76	2.017	18	M	ND	AF
77	2.017	18	M	Br	AF
78	2.017	18	M	Pa	AF
79	2.017	18	M	Br	AF
80	2.017	18	F	ND	AF
81	2.017	18	M	ND	AF
82	2.017	18	M	Pa	AF
83	2.017	18	M	Br	AF
84	2.017	18	M	ND	AF
85	2.017	18	F	Pr	AF
86	2.017	18	M	ND	AF
87	2.017	18	M	ND	AF
88	2.017	18	M	Br	AF
89	2.017	18	F	ND	AF
90	2.017	18	M	ND	AF
91	2.017	18	M	Br	AF
92	2.017	18	F	Pa	AF

93	2.017	18	M	Pa	AF
94	2.017	18	F	Pa	AF
95	2.017	18	F	ND	AF
96	2.017	18	M	Pa	AF
97	2.017	18	M	ND	AF
98	2.017	18	M	Pa	AF
99	2.017	18	M	Pa	AF
100	2.017	18	M	Pa	AF
101	2.017	18	M	ND	AF
102	2.017	18	M	Pr	AF
103	2.017	18	M	Br	AF
104	2.017	18	F	Pa	AF
105	2.017	18	M	ND	AF
106	2.017	18	M	ND	AF
107	2.017	18	F	Br	AF
108	2.017	18	F	Pa	AF
109	2.017	18	M	Pr	AF
110	2.017	18	M	Pa	AF
111	2.017	19	M	Br	AF
112	2.017	19	M	Br	AF
113	2.017	19	M	Br	AF
114	2.017	19	F	Pa	AF
115	2.017	19	F	Pa	AF
116	2.017	19	F	Pa	AF
117	2.017	19	M	Pa	AF
118	2.017	19	M	Br	AF
119	2.017	19	F	Am	AF
120	2.017	19	M	ND	AF
121	2.017	19	M	Br	AF
122	2.017	19	F	ND	AF
123	2.017	19	F	ND	AF
124	2.017	19	F	Pa	AF
125	2.017	19	M	Pr	AF
126	2.017	19	M	ND	AF

127	2.017	19	M	Br	AF
128	2.017	19	F	Br	AF
129	2.017	19	M	Br	AF
130	2.017	19	M	Br	AF
131	2.017	19	M	ND	AF
132	2.017	19	M	Br	AF
133	2.017	20	F	Br	AI
134	2.017	20	M	ND	65
135	2.017	20	M	Pr	AF
136	2.017	20	M	Pa	AF
137	2.017	20	F	ND	AF
138	2.017	20	M	ND	AF
139	2.017	20	F	ND	AF
140	2.017	20	F	Br	AF
141	2.017	20	M	ND	AF
142	2.017	20	M	Pa	AI
143	2.017	20	M	ND	AF
144	2.017	20	M	ND	AF
145	2.017	21	M	Pa	AF
146	2.017	21	M	Br	AF
147	2.017	21	F	Br	AF
148	2.017	21	F	Br	AF
149	2.017	21	M	ND	AF
150	2.017	21	M	Pa	AF
151	2.017	21	M	ND	AF
152	2.017	21	M	ND	AF
153	2.017	21	F	ND	AF
154	2.017	21	M	ND	AF
155	2.017	22	F	ND	AF
156	2.017	22	M	ND	AI
157	2.017	22	M	ND	AF
158	2.017	22	M	Pa	AI
159	2.017	22	M	Pa	65
160	2.017	22	F	Pa	AI

Legenda: M – Masculino; F – Feminino

Br – Branca; Pr - Preta; Pa – Parda; Am – Amarela; ND – Não declarada

AF – Anos finais da EJA; AI – Anos iniciais da EJA

ANEXO E

FICHA INDIVIDUAL									
Aluno:									IDADE
Sexo:					Idade:				
Raça/Cor:					Etapa				
Ano	Etapa	Série	Modalidade		Dependência Administrativa (*)				
			ER	EE	F	E	M	P	
2016									
2015									
2014									
2013									
2012									
2011									
2010									
2009									
2008									
2007									

LEGENDA:

ER - ENSINO REGULAR

EE - EDUCAÇÃO ESPECIAL

EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

F - FEDERAL

E - ESTADUAL

M - MUNICIPAL

P - PRIVADA

(*) Esse dado foi colhido, mas, por absoluta falta de tempo, não foi incluído na presente investigação.