UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSELI KUBO GONZALEZ

Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça

VERSÃO REVISADA

SÃO PAULO

2013

ROSELI KUBO GONZALEZ

Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Área Temática: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Profª. Drª. Rosângela Gavioli Prieto

SÃO PAULO

2013

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

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.9 Gonzalez, Roseli Kubo
G643e Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça / Roseli Kubo Gonzalez; orientação Rosângela Gavioli Prieto. São Paulo: s.n., 2013.
258 p. : il., grafs. tabs. fotos. mapas

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

.

1. Educação especial 2. Relações de gênero 3. Relações étnicas e raciais 4. Sala de aula especializada 5. Deficientes I. Prieto, Rosângela Gavioli, orient.

Nome: Roseli Kubo Gonzalez

Título: Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Doutor em educação

Área Temática: Estado, Sociedade e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À pessoa mais importante da minha vida, que me apoia em todos os momentos sempre me dando carinho, lembrando-me que nada está perdido e sem o qual eu não teria achado forças para continuar. Enfim, meu amigo, companheiro de todas as horas, meu porto seguro: Roberto Pereira Gonzalez, meu marido.

À minha mãe Keiko; minha irmã Magda; meus sogros Nair e Ivan; meus cunhados Rafael e Cláudio; e minhas cunhadas Delma e Eliane por terem compreendido tantas ausências...

À Laurinda Pereira da Silva (*in memorian*), querida tia Lola, sempre tão alegre que nos deixou de forma tão inesperada, queria que estivesse aqui para celebrar esse momento conosco...

Aos meus queridos sobrinhos mais velhinhos: Débora, Mariana, Daniel, Gabriela e Victor; aos sobrinhos-netos: Arthur e Manuela; e também à sobrinha postiça: Camila que a cada dia me surpreende por sua maturidade e força.

AGRADECIMENTOS

São tantas pessoas a quem agradecer por terem me ajudado a trilhar este percurso. Primeiramente devo citar minha orientadora, Profª. Drª. Rosângela Gavioli Prieto, pela sua seriedade como pesquisadora e pela competência e paciência com que me orientou, por ter me acolhido como sua orientanda de iniciação científica há muito tempo e pela oportunidade de trabalhar com ela no desenvolvimento de outras duas pesquisas.

Aos colegas do grupo de orientação coletiva, Rúbem Soares, Fábio Bezerra Brito, Mariana Cunha, Marileide Gonçalves França, Solange Santana dos Santos Fagliari e Claudine Esther Costa Davids, por terem me auxiliado a readequar os objetivos deste trabalho, pelos lanchinhos deliciosos e pela camaradagem ao longo dos anos.

À querida amiga Ana Lúcia Ferreira da Silva, companheira desde o mestrado e com quem me identifico muito.

Aos colegas Ana Paula de Oliveira Moraes Soto; Ana Paula Ribeiro de Freitas; Ananda Grinkraut; Andrea de Carvalho Zichia; Luciane Muniz Ribeiro Barbosa; e Juca Gil da pesquisa: *Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas*. Agradeço também às colegas Amanda da Motta Baptista; Débora Batista Santos; Fernanda Ferreira Furtado; Marina Bianca Batistão; Simone Capuano Mascarenhas; e Simone Girardi Andrade da pesquisa: *Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico: focalizando práticas de professores de educação especial*, pessoas importantes na minha formação como pesquisadora.

Em especial às amigas Rosanna Claudia Bendinelli, Elaine Alves Raimundo e, mais recentemente, mas não menos querida Raquel da Silva Ribeiro pelos momentos de descontração, por compartilharem muitas de minhas angústias e pelas diversas sugestões ao longo do caminho.

À amiga Elaine Cichiello que, mesmo a distância, sempre torceu, apoiou e acreditou em nossas empreitadas.

Aos queridos amigos sorocabanos: João Carlos Violardi Lopes, Juliana Violardi Lopes, Nicole Violardi Lopes e Dola pela acolhida generosa, proporcionando momentos divertidos em algumas fases tão críticas.

À querida Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna por ter me apresentado os estudos sobre gênero e com quem tive o prazer de trabalhar como monitora no Programa de aperfeiçoamento de ensino mais uma vez durante o doutorado.

Ao Dr. José Geraldo Beggiato por me ajudar a manter a calma nessa fase final e por seu entusiasmo contagiante em relação à pesquisa acadêmica.

Às Profas. Dras. Denise de Jesus Meyrelles (Ufes) e Marília Pinto de Carvalho (Feusp) pela leitura atenciosa do meu relatório de qualificação e pelas muitas sugestões apresentadas que nos ajudaram a reorientar o trabalho.

À Raquel, Eloísa e Luci, secretárias do EDA, pelo carinho, atenção e paciência com que sempre nos atenderam e pelas conversas agradáveis.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-graduação, principalmente ao Marcelo, Bruna, Cláudia, Rosana e Antônio pela atenção e paciência em responder a tantas perguntas.

Aos funcionários do setor financeiro pelo pronto atendimento às minhas solicitações.

As senhoras Silvana Lucena dos Santos Drago, Adriana Sapede Rodrigues, Marli Magalhães e toda a equipe da Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo por todo auxílio que prestaram para a execução deste trabalho.

Às equipes gestoras, professoras e alunos da Emei Descio Mendes e Cemei Maria Tarsila, nas quais tive a oportunidade de atuar como professora de educação infantil, por terem auxiliado na minha formação docente.

Aos queridos amigos da Windsor Idiomas, especialmente ao Marcos, Vera Lúcia, Sônia e Cibeli que sempre me apoiaram e incentivaram.

Ao Prof. Dr. Persio Nakamoto pela revisão deste trabalho e por toda sua paciência e compreensão quanto as diversas alterações na data de envio do material.

À equipe gestora da Emef Cecília Borges, principalmente aos coordenadores pedagógicos; à professora da Sala de apoio e acompanhamento à inclusão; e a todos os pais e/ou responsáveis que responderam ao questionário socioeconômico.

À Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, pelo apoio financeiro.

[...] numa perspectiva de justiça social, a escola deve contribuir [...] na construção de relações mais igualitárias e na aceitação de uma multiplicidade de formas de ser homem e ser mulher, menino e menina, branco, branca, negro, negra ou indígena.

Marília Pinto de Carvalho

RESUMO

GONZALEZ, Roseli Kubo. *Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça.* Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

Dados oficiais do censo escolar, produzidos e divulgados pelo Instituto de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira em 2009, confirmam a prevalência de 2/3 de meninos entre as matrículas da educação especial registradas no Brasil e no município de São Paulo, com uma ligeira predominância dos alunos brancos no Brasil e mais de 40% no município de São Paulo. No entanto, chama atenção o fato de mais de 38% dos alunos matriculados nessa modalidade não terem declarado sua cor/raça em nível nacional e pouco mais de 22% no município estudado. Estudos localizados sobre o tema diferenças de sexo e de gênero e escolarização não são conclusivos e constatou-se número restrito de produções nacionais sobre esse assunto. A literatura estrangeira indica uma super-representação de meninos negros em serviços de educação especial encaminhados, principalmente, por questões culturais e socioeconômicas. Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, pretendeu-se averiguar e analisar os motivos que embasam o encaminhamento dos alunos para Salas de recursos da rede municipal de São Paulo, com recorte de gênero e cor/raça, cotejando-os com orientações e/ou critérios oficiais para o seu encaminhamento. Para alcançar os objetivos desta tese, foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação dados sobre a matrícula e o atendimento dos alunos atendidos nesse serviço. A análise das informações indicou-nos que a maioria dos alunos das Salas de recursos em 2011 era composta por aqueles com deficiência intelectual sendo que havia mais estudantes do sexo masculino (60,52%) e que, em quase todos os tipos de deficiência e Transtorno global de desenvolvimento, registrou-se mais meninos do que meninas. A respeito da cor/raça dos alunos com deficiência intelectual, em 2011 a Rede municipal de ensino registrou supremacia no atendimento de alunos classificados como brancos, cerca de 42%, seguidos pelos pardos (29%), os não declarados (22%) e os pretos (6%). Para a segunda fase deste estudo, escolheu-se como delineamento de pesquisa o estudo de caso. A coleta de dados foi realizada em uma escola municipal paulistana de ensino fundamental, na qual foram entrevistadas a coordenadora pedagógica e a professora da sala de recursos, e também foram analisados os prontuários dos alunos que estavam em atendimento pela referida sala. Foram encaminhados questionários de caracterização socioeconômica para os alunos da Sala de recursos e para os seus colegas das classes comuns. A análise dos dados mostrou-nos que nessa escola a maioria dos alunos atendidos nessa sala possuía laudo clínico e não havia predominância de alunos negros, todavia, pode-se considerar, tal como em outros estudos brasileiros, que a professora tendeu a embranquecer alguns alunos. Em relação a situação socioeconômica, verificou-se que os alunos atendidos na Sala de recursos, tal como a amostra de estudantes das classes comuns da escola na qual realizamos a pesquisa, estavam inseridos na classe C. Desse modo, as condições de gestão e de trabalho pedagógico encontradas na escola pesquisada podem justificar os dados que não confirmam os estudos sobre gênero, cor/raça e educação especial.

Palavras-chave: Relações de gênero. Relações de cor/raça. Educação especial. Sala de recursos. Avaliação. Encaminhamento.

ABSTRACT

GONZALEZ, Roseli Kubo. *Special education and referral process to resource rooms:* gender and color/race relations. Thesis (PHd in Education). Faculty of Education. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

Official data from the school census, produced and released by Instituto de estudos e pesquisas educacionais "Anísio Teixeira" in 2009, confirm the prevalence of 2/3 of boys between the enrollment of special education registered in Brazil and in São Paulo municipality, with a slight predominance of white students in Brazil and over 40% in São Paulo. However, it draw attention that more than 38% of the students enrolled in this modality have not declared their color/race nationally and just over 22% in the municipality. Studies located about gender differences and gender and schooling topic are not conclusive and it was found limited number of national productions on this subject. Foreign literature indicates an overrepresentation of black children in special education services directed mainly by socioeconomic and cultural issues. In this qualitative research, it was intended to assess and analyze the reasons for the referral of students to resource rooms in the municipality of São Paulo, looking at gender and race/color information, comparing them with guidelines and/or official criteria for their referral. To achieve the objectives of this thesis it was solicited to the Municipal Department of Education data about enrollment and attendance of students serve on this service. Analysis of the data indicated us that the majority of students served in resource rooms in 2011 was composed of those with intellectual disabilities and that there were more male students (60.52%) and that in almost all types of deficiency disorder and global development, there were more boys than girls attended. Regarding the color/race of students with intellectual disabilities, in 2011 the municipal school network recorded supremacy in serving students classified as white, about 42%, followed by brown (29%), the unreported (22%) and blacks (6%). For the second phase of this study, it was chosen as the research design case study. Data was collected in a municipal elementary school, where we interviewed the educational coordinator and the resource room teacher, and also analyzed the records of students who were in attendance by that room. Questionnaires were sent for the socioeconomic characterization of the students Resource room and their colleagues from common classes. Data analysis showed us that in this school most of the students served in the resource room had a clinical report and there was no predominance of black students, however, can be considered, as in other Brazilian studies, that the teacher tended to "whiten" some students. Regarding socioeconomic status, it was found that the students served in the resource room, such as the sample of students in regular classes in school which the survey was conducted, were classified in Class C. Thus, the conditions of management and pedagogical work found in the school where the study was carried on can justify the data that not confirm the studies on gender, color / race and special education.

Keywords: Gender relations. Color/race relations. Special education. Resource room. Evaluation. Referral.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas no Brasil na educação especial na educação básica por sexo – 2009..... 30

Tabela 2 – Matrículas na educação básica por cor/raça – Brasil – 2009..... 34

Tabela 3 – Matrículas na educação especial por raça/cor– Brasil –2009. 50

Tabela 4 – Escolas Municipais da cidade de São Paulo em 2012..... 86

Tabela 5 – Extensão territorial, número de habitantes e número de alunos matriculados na rede, por Diretoria regional de educação e subprefeituras, município de São Paulo – 2012..... 88

Tabela 6 – Número de matrículas na educação básica – município de São Paulo – 2012. 89

Tabela 7 – Número de matrículas na educação de jovens e adultos – município de São Paulo – 2012..... 90

Tabela 8 – Número de matrículas na educação especial – município de São Paulo – 2012..... 91

Tabela 9 – Distribuição das Saai por Diretoria regional de educação e tipo de atendimento – Município de São Paulo – 2011..... 129

Tabela 10 – Instituições conveniadas no município de São Paulo, por Diretoria regional de educação e tipo de atendimento – 2011..... 131

Tabela 11 – Distribuição dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação por Diretoria regional de educação – 2011. 134

Tabela 12 – Alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados por sexo, na Rede municipal de ensino de São Paulo — 2011..... 135

Tabela 13 – Alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados por cor/raça – Rede municipal de ensino de São Paulo – 2011..... 138

Tabela 14 – Alunos com deficiência intelectual matriculados na Rede municipal de ensino de São Paulo, por cor/raça e sexo – 2011..... 139

Tabela 15 – Alunos com deficiência intelectual por sexo e número de Saai, por Diretoria regional de educação – Município de São Paulo – 2011. 140

Tabela 16 – Distribuição de Saai na Diretoria regional de educação de Guaianases – 2011. 162

Tabela 17 – Alunos matriculados na Diretoria regional de educação de Guaianases, por sexo e tipo de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação – 2011. 164

Tabela 18 – Alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados por cor/raça na Diretoria Regional de Educação de Guaianases – 2011..... 165

Tabela 19 – Alunos com deficiência intelectual matriculados na Diretoria Regional de Educação de Guaianases por cor/raça e sexo – 2011. 167

Tabela 20 – Alunos atendidos na Saai da Emef Cecília Borges, por idade e sexo – 2011..... 178

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Sapne/Saai criadas, por gestão administrativa – 1993 a 2011. 109

Gráfico 2 – Número de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação atendidos na rede municipal de ensino – Município de São Paulo – 2011..... 133

Gráfico 3 – Situação socioeconômica dos alunos das classes comuns nas quais estudavam os alunos da Saai em 2011– Emef Cecília Borges – 2012. 210

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 –	Mapa do Município de São Paulo – divisão por subprefeituras.....	82
Figura 2 –	Mapa do Município de São Paulo – Diretorias regionais de educação – 2012.....	83
Figura 3 –	Organograma da Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo – 2012.....	85
Figura 4 –	Localização da diretoria regional de educação de Guaianases – município de São Paulo – 2012.....	158
Figura 5 –	População residente por cor/raça nas subprefeituras de Guaianases e Cidade Tiradentes, São Paulo – 2010.	160
Figura 6 –	Fotos do andar térreo da Emef Cecília Borges.....	168
Figura 7 –	Fotos da área livre no 2º e 3º pavimentos da Emef Cecília Borges..	169
Figura 8 –	Foto da escada de acesso ao piso superior da Emef Cecília Borges.	169
Figura 9 –	Foto da rampa de acesso na calçada em frente à Emef Cecília Borges.	170
Figura 10 –	Foto do banheiro adaptado da Emef Cecília Borges.....	170
Figura 11 –	Fotos do elevador adaptado da Emef Cecília Borges.....	170
Figura 12 –	Fotos do mobiliário da Saai da Emef Cecília Borges.....	171
Figura 13 –	Foto da Saai da Emef Cecília Borges.....	172
Quadro 1 –	Caracterização das entrevistadas na Emef Cecília Borges.....	176
Quadro 2 –	Alunos atendidos na Saai da Emef Cecília Borges, por idade e sexo – 2011.	181
Quadro 3–	Alunos atendidos na Saai da Emef Cecília Borges, por sexo, idade e cor/raça – 2011.	185
Quadro 4 –	Alunos atendidos na Saai da Emef Cecília Borges por sexo, idade e situação socioeconômica – 2011.....	208

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAID	*American association on intellectual and developmental disabilities*
AAMR	*American association on mental retardation*
Abep	Associação brasileira de empresas de pesquisa
AEE	Atendimento educacional especializado
Anped	Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação
art.	Artigo
AVE	Auxiliar de vida escolar
BR	Branca
BT	Butantã
Capes	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CEB	Câmara de educação básica
CEI	Centro de educação infantil
Cefai	Centro de formação e acompanhamento à inclusão
Cefam	Centro de formação e aperfeiçoamento para o magistério
CEU	Centro de educação unificado
Cemae	Centro municipal de atendimento especializado
CF/88	Constituição Federal de 1988
CID	Classificação internacional de doenças
CL	Campo Limpo
CNE	Conselho nacional de educação
CNPq	Conselho nacional de desenvolvimento cientifico e tecnológico
col.	colaboradores
CS	Capela do Socorro
CTA	Centros de treinamento e apoio
DA	Deficiência auditiva
DF	Deficiência física
DI	Deficiência intelectual
DMult	Divisão de orientação técnica
DRE	Diretoria regional de educação
DV	Deficiência visual
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
Emeb	Escola municipal de educação bilíngue
Emedas	Escolas municipais de educação infantil e de 1º Grau para deficientes auditivos
Emef	Escola municipal de ensino fundamental
Emei	Escola municipal de educação infantil
F	Feminino
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas

FÓ	Freguesia do Ó
Fund II	Fundamental II
G	Guaianases
HTPC	Horário de trabalho pedagógico coletivo
IBGE	Instituto brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto de estudos e pesquisas educacionais “Anísio Teixeira”
IP	Ipiranga
Ipusp	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
IQ	Itaquera
JT	Jaçanã/Tremembé
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MP	São Miguel Paulista
OCDE	Organização para a cooperação e o desenvolvimento econômico
Paai	Professor de apoio e acompanhamento à inclusão
PAE	Programa de aperfeiçoamento de ensino
Papne	Programa de atendimento aos portadores de necessidades especiais
PDI	Plano de desenvolvimento individual
PE	Penha
PJ	Pirituba/Jaraguá
PNEE-EI	Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva
PR	Parda
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNUD	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
PT	Preta
PUC São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Raadi	Referencial de avaliação de alunos com deficiência intelectual
RME-SP	Rede municipal de ensino de São Paulo
Res.	Resolução
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
Saeb	Sistema de avaliação da educação básica
Saai	Sala de apoio e acompanhamento à inclusão
Saai/DA	Sala de apoio e acompanhamento à inclusão para alunos com deficiência auditiva
Saai/DF	Sala de apoio e acompanhamento à inclusão para alunos com deficiência física
Saai/DI	Sala de apoio e acompanhamento à inclusão para alunos com deficiência intelectual
Saai/DV	Sala de apoio e acompanhamento à inclusão para alunos com deficiência visual
SAP	Salas de apoio pedagógico
Sapne	Salas de atendimento aos portadores de necessidades especiais

SIR	Sala de integração e recursos
SA	Santo Amaro
SM	São Mateus
SME-SP	Secretaria municipal de educação de São Paulo
SME-SP/DOT-EE	Secretaria municipal de educação de São Paulo/Diretoria de Orientação Técnica – Educação especial
SMH-SP	Secretaria Municipal de Habitação de São Paulo
SMS-SP	Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo
SP	São Paulo
Surdoceg.	Surdocegueira
TDI	Transtorno desintegrativo da infância
TEG	Transporte escolar gratuito
TGD	Transtornos globais do desenvolvimento
UBS	Unidades básicas de saúde
U.E.	Unidade educacional
UER	Universidade Estadual de Roraima
Uerj	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Unesco	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

Introdução..... 19

1 As veredas percorridas..... 53

2 Interfaces entre relações de gênero, cor/raça e fracasso escolar..... 66

3 Para onde as veredas nos levaram – Política de educação especial no município de São Paulo: histórico, avaliação, gênero, cor/raça..... 81

3.1 A Sala de apoio e acompanhamento à inclusão – dados sobre o atendimento..... 128

3.2 Município de São Paulo – orientações para o trabalho pedagógico com foco na avaliação da aprendizagem..... 142

4 O que as veredas nos mostraram – A Emef Cecília Borges – um caminho possível. 158

4.1 A Saai da Emef Cecília Borges – relatos de uma experiência..... 175

4.2 Os alunos atendidos na Sala de apoio e acompanhamento à inclusão: os questionários socioeconômicos..... 207

5 O que apreendemos de nossa caminhada..... 212

Referências..... 221

APÊNDICES..... 238

ANEXOS..... 255

Introdução

O objeto de estudo desta pesquisa são as relações de gênero e cor/raça na educação especial. O interesse pelo tema iniciou-se no final do Mestrado em 2006, quando participei como monitora voluntária do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da disciplina optativa *Escola e relações de gênero*, sob a supervisão da Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Durante a disciplina, foram feitos os primeiros contatos com o assunto, haja vista que, na graduação, a temática não foi contemplada.

Foi basilar para a elaboração deste projeto a pesquisa desenvolvida por Sandra Maria Zákia Lian Sousa e Rosângela Gavioli Prieto[1] (2008), ambas docentes da Feusp, sobre Salas de atendimento aos portadores de necessidades especiais (Sapne)[2]. As autoras reafirmaram o que constataram já em 1997, ou seja, que havia número significativamente maior de meninos encaminhados para esse serviço, quando realizaram a pesquisa intitulada: *Política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo, implementada a partir de 1993: análise das ações direcionadas ao portador de deficiência mental*.

A leitura de trabalhos desenvolvidos na área da educação (SILVA et al., 1999; BRITO, 2004; 2006; PALOMINO, 2004; DAL'IGNA, 2005), em particular pela Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho (2001a; 2001b; 2003; 2004a; 2004b; 2009), docente da Feusp que tem se debruçado sobre a análise do desempenho escolar utilizando a ótica das relações de gênero, focalizando o sexo masculino, instigou-me ainda mais a procurar respostas sobre o porquê de os meninos apresentarem menor desempenho escolar quando comparados ao das meninas e, em particular, articulando esse tema com a educação especial.

Destarte, ao considerarmos a literatura que denuncia que há uma maioria de meninos encaminhados aos serviços de educação especial (HEY e cols., 1998; TSCHANTZ; MARKOWITZ, 2003; BENJAMIM, 2003; YOUNGER; WARRINGTON, 2005; MERTENS; WILSON; MOUNTY, 2007; ARMS; BICKETT; GRAF, 2008; SOUSA; PRIETO, 2008; REIS, 2008; MENDES; LOURENÇO, 2009) e que isso poderia indicar que as meninas estão sub-representadas devido aos estereótipos

---

[1] A pesquisa *Educação especial no município de São Paulo: caracterização e avaliação do atendimento a alunos com deficiência em classes comuns em 20*04 foi desenvolvida entre 2004 e 2007.

[2] Atualmente Salas de apoio e acompanhamento à inclusão – Saai –, de acordo com Decreto municipal nº 45.415, de 18 de outubro de 2004.

de gênero, que alguns autores (MEYER; PATTON, 2001; OSWALD; BEST; COUTINHO, 2006; HARRY; KLINGNER, 2006; BUSH-DANIELS, 2008) têm verificado em suas pesquisas que os negros garotos são atendidos em maior número nos serviços de educação especial dos Estados Unidos e Reino Unido, e que os dados do Censo escolar de 2009, produzido e divulgado pelo Instituto de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira – Inep –, confirmam a prevalência de 2/3 de meninos entre as matrículas da educação especial registradas no Brasil e no município de São Paulo, questionamo-nos se essa situação também se reproduz em uma escola municipal que tenha Saai.

Nesta pesquisa, gênero é utilizado como um conceito social e histórico que nos auxilia a compreender as diferenças socialmente construídas entre homens e mulheres, refutando, assim, a ideia de que a diferença entre os sexos é natural. Assim como Guimarães (2003), utilizamos o conceito de raça social, pois não se trata de um dado meramente biológico.

A escolarização mais acidentada de parte do alunado brasileiro foi objeto de estudo de alguns pesquisadores (SILVA et al., 1999; CARVALHO, 2001a; 2001b; 2003; BRITO, 2004; DAL'IGNA, 2005), utilizando gênero como categoria de análise. Nos últimos anos, Carvalho (2004a; 2004b; 2009), Brito (2006) e Palomino (2004) demonstraram a necessidade de se agregar as variáveis cor/sexo para compreensão do maior fracasso escolar de meninos negros. A literatura na área da educação especial também tem demonstrado que existe um viés de gênero na indicação mais acentuada de meninos para atendimento especializado.

A respeito dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD)[3] e altas habilidades/superdotação, ainda que o atendimento educacional especializado[4] deva ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, como preconizado em nossa Constituição Federal (CF/88, art. 208, inciso III), apenas garantir-lhes a matrícula em classes comuns pode não ser suficiente para que estes desenvolvam suas potencialidades. Em alguns casos, podem necessitar de apoios complementares ou

---

[3] Público-alvo da educação especial , conforme disposto na *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* – PNEE-EI/08 – (BRASIL, 2008a) e documentos normativos nacionais subsequentes (BRASIL, 2008; 2009a; 2009b; 2011).

[4] A CF/88 prevê, em seu art. 208, o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino." De acordo com a PNEE-EI/08, são funções desse atendimento identificar e elaborar recursos pedagógicos que auxiliem o aluno com deficiência, considerando suas especificidades (BRASIL, 2008a).

suplementares[5] para que suas necessidades específicas, no campo da aprendizagem escolar particularmente, sejam atendidas.

Com base nesses referenciais, concordamos com a reflexão de Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Lúcia Pereira Leite (2007, p. 517) quando asseveram que

> [...] a Educação Inclusiva, deve basear-se no princípio da igualdade, em que respeitar a diferença não é se opor à igualdade e sim garantir direitos iguais para atender às necessidades específicas de cada um, considerando que todos são diferentes. Essa ideia é complementada pelo princípio da equidade que, por sua vez, postula o favorecimento de condições diferenciadas para suprir as desigualdades sociais, culturais e econômicas, daqueles que se encontram em situação de desvantagem.

Com o intuito de construir o referencial teórico que orientou o nosso olhar durante o trabalho de campo nesta pesquisa, foi feito levantamento das produções acadêmicas sobre gênero e educação especial nas seguintes bases: portal da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes); *sites* dos acervos das universidades que possuíam grupos de pesquisa sobre relações de gênero e educação cadastrados no Conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico (CNPq); páginas de bibliotecas virtuais de universidades públicas brasileiras e de algumas particulares[6]; trabalhos apresentados nas reuniões da Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (Anped) de 2000[7] a 2012, mais especificamente nos grupos de trabalho Educação especial; Gênero, sexualidade e educação e Estado e política educacional; anais dos congressos *Fazendo gênero*[8]; e no site *Scientific Eletronic Library Online – Scielo*. Para selecionar os trabalhos, primeiramente foram escolhidos como critérios aqueles que utilizavam as palavras gênero, educação especial, inclusão, inclusão escolar e/ou educação inclusiva em seus títulos, palavras-chave ou resumos. Posteriormente os trabalhos completos foram lidos para verificar sua pertinência para a elaboração do referencial teórico da presente pesquisa. Os estudos estrangeiros sobre o tema foram indicados, em parte, pela Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho e também pesquisados nas páginas eletrônicas das revistas *International Journal of Special Education*, *Gender and Education* e na base de dados *Education Resources Information Center* – Eric.

---

[5] No Parecer 17/2001, são utilizadas as seguintes definições: "complementar: 'completar o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum'; suplementar: 'ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum'. Essas formas de atuação visam assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais dos alunos nos serviços educacionais comuns".

[6] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC São Paulo) e PUC Campinas, Universidade Mackenzie de São Paulo, Universidade Metodista de São Paulo.

[7] Os anais da Anped só estão disponíveis *on line* a partir de 2000.

[8] O Congresso *Fazendo gênero* é um evento bianual e ocorre na Universidade Federal de Santa Catarina.

A busca utilizando os descritores supracitados resultou na localização, na Base Capes, das teses de Antonia Maria Nakayama (2007) – *Educação inclusiva: princípios e representação* –, de Mara Cleusa Peixoto Assis-Rister (2008) – *Inclusão escolar e gênero: o ambiente escolar como fator de influência no currículo social e acadêmico dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental* – e nas dissertações de José Ribamar Lopes Batista Junior (2008) – *Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos* – e de Ana Paula Poças Zambelli dos Reis (2008) – *Representação feminina em um programa de atendimento às altas habilidades/superdotação*[9]. Esses trabalhos, que anunciam a intersecção entre gênero e educação especial, são retomados posteriormente.

Na consulta ao banco de dados de universidades, Anped e edições do congresso *Fazendo gênero*, não foram localizados trabalhos sobre o assunto em tela. Na busca no banco de dados da *Scielo*, utilizando-se no campo "assunto" o descritor "educação especial", localizamos 178 artigos em diversas áreas de conhecimento; ao utilizar a expressão "inclusão escolar", 24 artigos foram listados. Ao refinar a busca, empregando-se "educação inclusiva e gênero" e "inclusão escolar e gênero", não localizamos nenhuma produção. Ao utilizar a expressão "educação especial e gênero", chegamos a oito trabalhos: destes, dois tratavam de altas habilidades/superdotação na educação especial; um descrevia um estudo de caso com um aluno com paralisia cerebral; um sobre autismo; um sobre coordenação motora; dois sobre surdez; um sobre a educação inclusiva em revistas pedagógicas; e um sobre a identificação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Dos artigos supracitados, foram selecionados: um sobre a sub-representação das meninas com altas habilidades/superdotação na educação especial, resultado da dissertação de Reis (2008), e um sobre a identificação e encaminhamento de alunos para serviços de educação especial de Enicéia Gonçalves Mendes e Gerusa Ferreira Lourenço (2009), haja vista os demais não trazerem uma discussão sobre relações de gênero, apesar de utilizarem o termo em suas palavras-chave.

Localizamos nos escritos de Cláudia Pereira Vianna e Sandra Unbehaum (2004) uma possível explicação para o reduzido número de trabalhos que procurassem fazer uma intersecção entre gênero e educação especial. De acordo com as autoras, esse

---

[9] Em 2011, o trabalho foi publicado em forma de artigo na *Revista Estudos Feministas* com o título *Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a sub-representação de meninas entre alunos superdotados* (REIS; GOMES, 2011).

cruzamento de dados tornou-se tema recorrente nas pesquisas educacionais apenas em meados de 1990. Ainda que essa produção tenha apresentado um crescimento significativo[10], localizamos, em nosso levantamento, um pequeno número de trabalhos que procurassem agregar os estudos sobre gênero e educação especial.

Uma publicação que tem sido bastante referenciada nos estudos sobre fracasso escolar e relações de gênero é a pesquisa de Carmen Anselmi Duarte da Silva e colaboradores (1999), que analisou dados estatísticos de reprovação em quatro escolas da rede estadual no município de Pelotas – Rio Grande do Sul. O objetivo da pesquisa foi apreender, por meio de entrevistas, as representações que os professores tinham sobre sua profissão, assim como sobre desempenho escolar, comportamentos considerados adequados ou impróprios ao bom rendimento escolar, repetência e previsão de aprovação e/ou reprovação, ambas relacionadas com o sexo e a cor[11] dos alunos. Os pesquisadores procuravam explicar o fracasso escolar partindo da hipótese de que as diferenças de aprendizagem poderiam ter origem em uma educação diversa para meninos e meninas, que resultaria no desempenho dos alunos e alunas não ser o mesmo, e ainda verificaram que o maior índice de reprovação encontrava-se no grupo de meninos negros. Dessa forma, segundo os autores, ficaria clara a discriminação de gênero nas relações escolares. Apoiados nessa premissa, sugeriram que os melhores resultados alcançados pelas meninas justificavam-se pelo modo como haviam sido socializadas para a passividade, então, elas seriam mais comportadas e, portanto, mais adaptadas à escola, pois já teriam sido educadas para tal. Em contrapartida, os meninos passavam por um processo de socialização direcionado ao mundo público, portanto, demonstravam maior resistência ao modelo de bom aluno projetado pela escola. Apreendeu-se das entrevistas que os docentes demonstraram surpresa ao serem questionados sobre a relação entre reprovação e cor dos alunos.

De acordo com Carvalho (2001a; 2001b) ainda que sejam precários os dados desagregados nas estatísticas educacionais[12] quando se trata de sexo, estes evidenciam a existência de diferença no desempenho escolar de meninos e meninas ao longo do

---

[10] Cláudia PereiraVianna, Marília Pinto Carvalho, Flávia Inês Schilling e Maria de Fátima Salum Moreira (2011) informam que, no período de 1990 a 2004 (último ano que as autoras conseguiram coletar informações completas sobre os trabalhos), as produções acadêmicas na área da educação aumentaram de 356 para 2.996 entre dissertações e teses. Já as produções nessa área que tratavam especificamente sobre gênero, sexualidade e educação formal apresentavam 16 trabalhos, em 1990, e em 2004, as autoras localizaram 193 estudos.

[11] As autoras utilizam apenas o termo “cor” em seu trabalho, todavia, não explicitam a razão para não adotarem “raça” ou “raça/cor”, como encontrado em várias produções brasileiras sobre o tema.

[12] A autora utilizou dados do Censo Escolar de 2000.

ensino fundamental e médio. Ao tentar compreender os mecanismos que levam mais garotos a fracassarem na escola, a autora realizou pesquisa em uma escola pública municipal da região metropolitana de São Paulo para tentar compreender a maneira como as professoras avaliavam os alunos. De seus resultados, discutiu em que medida as opiniões sobre as masculinidades e feminilidades interferem na maneira como as docentes avaliavam seus alunos. A autora conclui que o bom comportamento estava bastante ligado ao bom desempenho escolar e, consequentemente, à boa avaliação por parte das professoras.

> Assim, quem efetivamente se encaixava no perfil de "excelente aluno", participativo, crítico e ao mesmo tempo cumpridor das tarefas, rápido na aprendizagem e organizado, era um pequeno número de meninas "questionadoras" e, especialmente, um grupo significativo de meninos, quase todos vistos como brancos ou brancas pelas professoras. (CARVALHO, 2001a, p. 561)

Ao discorrer sobre os motivos que levam mais garotos a fracassarem na escola, Carvalho (2003) aponta três explicações com as quais tem se deparado usualmente nas suas pesquisas e em outras realizadas no Brasil:

1) Trabalho infantil – a pesquisadora argumenta que as estatísticas sobre o trabalho infantil no Brasil são bastante precárias e que, da mesma forma que não temos clareza sobre o impacto que o trabalho doméstico tem sobre a vida escolar de meninas, não é possível analisar o peso que o trabalho remunerado tem sobre a escolarização de meninos[13]; por fim, afirma já possuirmos dados suficientes para apontar a trajetória escolar marcada pelo fracasso como um fator que leva os garotos a trabalhar;

2) Modelos de masculinidade – as meninas seriam mais adaptadas à escola devido ao tipo de socialização que tiveram, enquanto os meninos seriam mais desorganizados e desobedientes. Contudo, apesar de a autora não desconsiderar a existência de um modelo de menina mais obediente e passiva, ela nos alerta que não é o único perfil existente, assim como há meninos que não são agressivos e indisciplinados na escola, "[...] há um grupo de meninos que tem conseguido articular algum tipo de afirmação da sua masculinidade com um desempenho escolar muito positivo do ponto de vista das professoras [...]" (CARVALHO, 2003, p. 189). A autora afirma que, em suas pesquisas, ao questionar as professoras[14] sobre quem seriam os bons alunos, as docentes sempre indicam meninos como melhores que as meninas na escola;

---

[13] Amélia Artes (2009) concluiu em sua tese que o trabalho aumenta a defasagem escolar principalmente de meninos, todavia, também se verifica uma alta defasagem no grupo de rapazes que não trabalham.

[14] Em seu artigo, Carvalho (2003) não utiliza o genérico masculino ao se referir aos docentes, pois tem pesquisado principalmente o ensino de 1ª a 4ª série, no qual há uma predominância de mulheres atuando.

3) Escolarização e mercado de trabalho – a autora pondera que essa explicação se afasta do estereótipo negativo da questão anterior, que pressupunha uma feminilidade passiva e obediente para um estereótipo positivo, qual seja a percepção das garotas da importância da escolarização para sua inserção no mercado de trabalho.

Rosemeire Santos Brito (2004) realizou sua pesquisa de Mestrado *Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos bipolares do sexo não são suficientes*, defendida na Feusp, em uma escola estadual localizada na zona Oeste de São Paulo e procurou investigar por que meninos fracassam mais na escola do que as meninas. Da análise das entrevistas realizadas com a professora em sua pesquisa de campo, Brito (2004) conclui que o foco do insucesso escolar de garotos "[...] deixava de ser pura e simplesmente a questão da conduta e passava a ser a menor ou a maior possibilidade de um aluno mostrar-se ou não autônomo, autodidata, alguém enfim capaz de *aprender apesar da escola*" (p. 152, grifos da autora).

Com base nisso, a professora entrevistada classificou os alunos nas seguintes categorias: mais difíceis, medianos e bons. Os alunos considerados "mais difíceis" apresentavam problemas de disciplina. Ademais, Brito (2004, p.153) verificou

> [...] diferentes gradações de masculinidades e feminilidades: aqueles que apresentavam os melhores resultados tendiam a desempenhar uma performance de masculinidade ou feminilidade fundamentada na racionalidade, na responsabilidade, no alto investimento em educação, visando ascender socialmente através das credenciais escolares ou construir uma sólida carreira profissional com alicerces já lançados nos primeiros anos de escolarização.

Desse modo, a autora conclui que os garotos que apresentavam um modelo de masculinidade contrário às normas escolares apresentavam piores resultados na escola.

Robert Connell (1995) nos aponta que apesar de todas as sociedades possuírem registros culturais sobre gênero, nem todas possuem o conceito de masculinidade, o qual parece ser um produto histórico recente, datando de, no máximo, 150 anos atrás.

De acordo com seu uso contemporâneo, o comportamento do indivíduo é resultado do tipo de pessoa que é: por exemplo, uma pessoa que não seja masculina apresentaria um temperamento mais pacífico, não teria habilidade para jogar futebol, tampouco teria interesse em conquistas sexuais.

Assim, é necessário trazer à tona os estudos sobre masculinidades, tentando ir além das discussões iniciais sobre gênero que tratavam apenas sobre questões das mulheres. Nas palavras de Carvalho (2003, p. 192):

> Essa não é uma tarefa fácil, particularmente porque não temos muita tradição, no campo educacional, sequer de discutir gênero, menos ainda de

> entrar na discussão de gênero a partir das masculinidades. A discussão de gênero historicamente caminhou a partir da visibilização das mulheres – a história das mulheres, a violência contra as mulheres – e, mesmo em outros países, só após algumas décadas começou a ser abordada a questão das masculinidades. O desafio que está posto para nós é entrar diretamente no debate sobre as masculinidades e procurar nos apropriar dele, estabelecê-lo em termos democráticos e igualitaristas, em termos de uma educação para o respeito à diversidade e ao convívio com as diferenças.

Outra pesquisadora que procurou compreender o fracasso escolar mais acentuado de meninos foi Maria Claudia Dal'Igna (2005), em sua dissertação defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS –, intitulada *"Há diferença?" Relações entre desempenho escolar e gênero*. A autora averiguou a maneira como as relações de gênero perpassam o desempenho escolar de meninos e meninas.

Da análise das entrevistas com as professoras, Dal'Igna (2005) apreendeu que as docentes justificavam o melhor desempenho das meninas devido ao seu maior interesse, enquanto os meninos apresentavam mais dificuldade para aprender por não conseguirem se concentrar. Assim sendo, a autora argumenta que a representação de aluno com bom desempenho escolar está relacionada com normas de comportamento e, também, com certa noção de feminilidade. Por fim, a autora constata que as práticas pedagógicas produzem hierarquias e desigualdades no desempenho de meninos e meninas.

Nos anais do IX Encontro de pesquisa em educação da região Sudeste[15], ocorrido na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –, em 2009, foram localizados três trabalhos, apresentados na modalidade comunicação oral, que utilizaram as relações de gênero para discutir o fracasso escolar.

No trabalho denominado *Escola foi feita para as meninas? Representação Social de Gênero no Fracasso Escolar*, Cintia Aparecida Garcia Rodrigues e Tarso Mazzotti, da Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro –, procuraram verificar os motivos que levam mais meninos a fracassarem na escola. Dessa forma, os autores investigaram duas escolas do município de Mangaratiba (RJ), no período de 1999 a 2007.

Frente à constatação de que mais meninos foram reprovados no período em análise, os autores propuseram-se a:

> (1) verificar se há independência entre sexo (variável independente) e reprovação; sexo e evasão; reprovação e evasão; (2) identificar a representação social de gênero, que orienta as condutas dos atores sociais nas escolas e produz a discriminação dos meninos. (RODRIGUES; MAZZOTTI, 2009, p. 2)

[15] Conhecido como Anpedinha Sudeste.

Com vistas a cumprir os objetivos da investigação, os pesquisadores realizaram 82 entrevistas (com professores, alunos, diretores, merendeiras e inspetores de alunos) nas duas escolas escolhidas como amostra do estudo. Os autores concluíram que na representação dos entrevistados o "bom aluno" seria aquele bem comportado, caprichoso nos seus afazeres, obediente e passivo, características que correspondem à representação social atribuída às meninas. Verificou-se também que as professoras tendiam a reprimir mais as condutas de indisciplina dos meninos do que os professores.

Fábio Hoffmann Pereira apresentou, também no referido congresso, o trabalho *Recuperação paralela e relações de gênero: falas de professoras sobre dificuldades de aprendizagem*, originado de sua dissertação *Encaminhamentos a recuperação paralela: um olhar de gênero*, defendida na Feusp em 2008. Em sua pesquisa, Pereira (2008) procurou analisar os encaminhamentos de alunos e alunas com dificuldade em leitura e escrita a um projeto de recuperação paralela denominado *Projeto Letras e Livros*[16], desenvolvido no âmbito da Rede municipal de ensino de Embu das Artes, município próximo à capital São Paulo. Ao verificar que havia um maior número de meninos sendo conduzido a tal projeto, o autor buscou analisar se os problemas de aprendizagem atribuídos pelos professores aos alunos eram os mesmos dos das meninas. O autor partiu das hipóteses iniciais que os meninos seriam indicados para a recuperação paralela por conta de sua indisciplina ou até mesmo numa suposta culpabilização da família, a qual não ajudaria o aluno na execução das tarefas de casa. No caso das meninas, estas seriam encaminhadas devido a dificuldades de aprendizagem oriundas de apatia, timidez ou mesmo deficiência intelectual. Da análise das entrevistas e observação dos Conselhos de classe, Pereira (2008, p. 92) separou em três grupos as dificuldades de aprendizagem dos alunos atendidos no Projeto, a saber: "1) dificuldades relacionadas às condições socioeconômicas nas quais algumas crianças viviam; 2) dificuldades relacionadas à família; e 3) dificuldades relacionadas à não adaptação ou à não aprendizagem de um "ofício de aluno[17]".

As dificuldades destacadas no primeiro grupo pareciam ser apontadas equitativamente entre meninos e meninas, todavia, a análise qualitativa indicou que a

[16] O referido projeto, inspirado em outro de mesmo nome desenvolvido na Escola de Aplicação da Feusp sob a coordenação da Profa. Dra. Heloysa Dantas, teve início no município de Embu das Artes em 2002. Nesse ano, foram atendidos alunos e alunas do quarto ano do ensino fundamental devido à constatação do grande número de meninos e meninas que não conseguiam dominar a linguagem escrita. Nos anos subsequentes, o atendimento foi sendo ampliado para os demais anos.

[17] O autor apoia-se em Philippe Perrenoud (1995) para explicar "[...] o conceito de ofício de aluno, tratado como um modelo de ator social que vive numa instituição organizada (a escola) segundo algumas regras e rituais aos quais todos, alunos e outros indivíduos, devem se adaptar" (PEREIRA, 2008, p. 77).

dificuldade nos meninos era mais percebida quando esses apresentavam uma linguagem diferente daquela valorizada pela escola e quando precisavam trabalhar para auxiliar com a renda familiar. No segundo grupo, os meninos foram mais indicados como tendo dificuldades de aprendizagem devido à omissão da família na educação dos filhos. Sobre o ofício de aluno, Pereira (2008) identificou uma maioria de meninos com defasagem de leitura e escrita.

Assim como verificado por Brito (2006), as professoras entrevistadas por Pereira (2008) mencionaram a falta de autonomia dos meninos, ou seja, elas consideravam que precisavam intervir constantemente para que eles realizassem suas atividades, e isso era indicativo de suas dificuldades, todavia, nenhuma menina foi assim caracterizada.

Pereira (2008) constatou em sua pesquisa que na opinião das professoras os meninos que precisavam trabalhar apresentavam maiores dificuldades, todavia, não consideravam que o trabalho doméstico fosse um elemento dificultador para nenhum dos sexos. De acordo com o autor, para as professoras, "[...] o trabalho infantil perverso é aquele que se exerce em âmbito público" (PEREIRA, 2008, p. 94).

O autor concluiu que havia diferença na percepção das professoras em relação à aprendizagem e ao comportamento de meninos e meninas e que tal diferença levaria a um maior encaminhamento de garotos a recuperação ou atividades de reforço.

Grazielle Bragança, Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ –, e Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, professora adjunta da Universidade Estadual de Roraima – UER –, apresentaram na Anpedinha Sudeste (2009) o trabalho *A produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar (1996-2007): um recorte de gênero*.

Entre 2006 e 2007, procuraram fazer um levantamento digital de pesquisas, etnográficas e estatísticas, que tivessem como objeto ou parte central do estudo o fracasso escolar. Após localizar um número bastante grande de produções sobre o tema, entre artigos, dissertações e teses, as autoras realizaram uma triagem e, utilizando o recorte de gênero, analisaram 24 pesquisas, sendo 19 artigos, 3 documentos oficiais e 2 dissertações. Ao longo do texto, as autoras, apoiadas em Scott (1994), discutem gênero como uma construção histórico-social e seus efeitos na diferença na trajetória escolar de meninos e meninas.

A respeito dos motivos da maior evasão masculina nas escolas, as autoras comentam que uma das causas apontadas na literatura seria a inserção masculina no mercado de trabalho, especialmente na população com menor poder aquisitivo.

Ainda que as pesquisas até o momento abordadas se refiram a estudos de gênero, merece destaque o fato de seus resultados indicarem de forma quase constante a interferência da situação socioeconômica na aprendizagem dos alunos.

Sobre o assunto, Carvalho (2003) comenta que essa também tem sido uma das explicações, com as quais tem se deparado em suas pesquisas, para o fracasso escolar mais acentuado de meninos. A autora alerta que as estatísticas sobre o trabalho infantil no Brasil são bastante precárias e que não temos uma real dimensão de quantas crianças e jovens estão no mercado de trabalho, pois, na maioria das vezes, o trabalho é informal.

Em um artigo, fruto de uma palestra proferida em um seminário promovido pela Coordenadoria Especial da Mulher e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 2003, Carvalho (2003) aponta duas hipóteses sobre o trabalho doméstico realizado pelas meninas. Na primeira, as garotas teriam o seu desempenho escolar prejudicado, pois não teriam tempo para fazer as lições de casa; na outra hipótese, as meninas poderiam continuar estudando devido à flexibilidade de tempo que teriam para executar as tarefas domésticas.

Rosemberg (2001) comenta a esse respeito que o Banco Mundial também divulgou em seus relatórios, daquela ocasião, que os meninos apresentavam pior rendimento escolar, pois precisavam abandonar a escola para poder entrar no mercado de trabalho. De acordo com a autora, atribuía-se ao trabalho (doméstico ou não) o fracasso escolar de meninos e meninas e ainda, nos países subdesenvolvidos, apontava-se o trabalho doméstico como causa do insucesso escolar de meninas e responsabilizava-se o trabalho extradoméstico pelo baixo rendimento escolar dos meninos.

Continua atual a seguinte consideração de Rosemberg (2001, p. 530) sobre esses dados:

> [...] descrições e interpretações omissas, insuficientes e circulares, algumas nitidamente equivocadas, outras quiçá ideológicas, ganham espaço onde o senso comum não é “criticado” pela reflexão teórica. É um terreno propício à penetração de discurso de denúncia, com traços sensacionalistas.

Essa explicação sobre o fracasso escolar dos meninos também foi contestada por Amélia Artes (2009) em sua tese, defendida na Feusp, *O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade?,* na qual procurou evidenciar que o fato de os meninos adentrarem no mercado de trabalho contribui, sim, para um baixo desempenho na escola, contudo, essa não pode ser a única

variável considerada, uma vez que, entre o grupo de rapazes que não trabalhava, também se verificava um baixo rendimento escolar.

Se autoras como Carvalho (2001a; 2001b; 2003; 2004a; 2004b; 2009), Palomino (2004) e Brito (2009) já vêm discutindo, em âmbito nacional, a necessidade de articular gênero ao analisar o fracasso escolar de meninos, parece-nos que esse viés também se faz importante ao analisarmos os dados de Censo escolar produzido e divulgado pelo Inep, o qual indicava que, em 2009, a distribuição de matrículas na educação básica em todo o país era praticamente a mesma, ou seja, dos 52.039.361 alunos, 50,29% eram meninos e 49,70%, meninas.

Todavia, ao analisarmos os dados da educação especial, apresentados na Tabela 1, além de verificarmos que os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação correspondiam a 1,22% da matrícula total da educação básica no Brasil para aquele ano, pode-se observar que em ambientes mais segregados (escolas especiais e classes especiais) havia 251.504 alunos, o que equivalia a 39,43% do total e que predominava a matrícula em classes comuns na ordem de 386.334 (60,57%).

Do alunado matriculado e registrado na categoria educação especial em 2009 (BRASIL, 2009), os meninos correspondiam a 59,15%, e as meninas, a 40,85%, o que difere do percentual da educação básica geral. Ao olharmos para o tipo de recursos, nota-se menor número de matrículas em escolas exclusivamente especializadas e classes especiais. A maior diferença entre o sexo dos alunos atendidos em serviços de educação especial estava naqueles matriculados em classes especiais (60,43% de meninos e 39,57% de meninas). Entretanto, não foi localizada na literatura de referência desse estudo explicações ou hipóteses que possam contribuir para a compreensão desse dado.

Tabela 1 –Matrículas no Brasil na educação especial na educação básica, por sexo – 2009

Tipo de atendimento	Total	Meninos	%	Meninas	%
Escolas exclusivamente especializadas	198.190	115.857	58,46	82.333	41,54
Classes especiais do ensino regular e /ou educação de jovens e adultos	53.314	32.219	60,43	21.095	39,57

(continua)

(conclusão)

Tipo de atendimento	Total	Meninos	%	Meninas	%
Classes comuns do ensino regular e/ou da educação de jovens e adultos	386.334	229.228	59,33	157.106	40,67
Total	637.838	377.304	59,15	260.534	40,85

Fonte: Extraída e adaptada de: Inep, Censo escolar – sinopse estatística de 2009.

Se os meninos são percebidos na escola como apresentando um comportamento menos adequado, o baixo desempenho acadêmico das meninas é explicado por outras razões. Na pesquisa que Anete Abramowics (1995) realizou no município de São Paulo, a autora constatou que, no imaginário social, a repetência masculina é tida como inata do sexo ou da idade ou simplesmente como rebeldia. Já a menina que repete é vista como burra, destinada ao trabalho doméstico, o qual já pratica na escola ao ser solicitada pelas professoras a limpar as carteiras. Conforme observado por Abramowics (1995), as meninas:

> Repetem porque realizam coisas diferentes das que a escola propõe, repetem porque se retardam, se distraem, brigam, bagunçam, porque estão cansadas de seus afazeres de casa, porque silenciam quando deveriam falar, repetem porque funcionam às avessas desta escola, repetem "porque nem parecem meninas", e finalmente repetem porque são desejantes e ao fazê-lo desqualificam esta escola. (ABRAMOWICS, 1995, p. 75)

Assim sendo, as explicações levantadas nesse estudo indicam que as garotas podem vivenciar o fracasso escolar por não se adequarem ao modelo de comportamento esperado nessas instituições, tal como os meninos, embora os padrões de referência sejam outros, ou seja, os garotos apresentariam um rendimento escolar menor devido a questões disciplinares enquanto as meninas teriam um bom desempenho por serem esforçadas, mas não necessariamente inteligentes.

Silva et al. (1999) descreveram, a partir da fala das professoras entrevistadas, as meninas como mais responsáveis, calmas, estudiosas e organizadas. De acordo com Rob e Pam Gilbert (1998), os professores preferem lecionar para meninos, por considerá-los mais interessantes. Segundo David Sadker, Myra Sadker e Karen Zittleman (2009), os meninos sempre são lembrados por seus professores como bons alunos e também como mais indisciplinados.

Carvalho (2009), em produção que apresenta a síntese de suas pesquisas na última década, comenta que essas características femininas pareciam ser um entrave em uma das escolas que pesquisou. Para a pesquisadora, as meninas apresentavam "[...]

uma feminilidade assentada na obediência às normas, na organização e na submissão [...]" e vivenciavam o fracasso, pois, na visão das professoras, não tinham "[...] criatividade, voz própria, autonomia [...]" (CARVALHO, 2009, p. 40).

Sadker, D., Sadker, M. e Zittleman (2009) descrevem que as meninas têm maior possibilidade de não serem notadas na sala de aula, devido ao seu silêncio, e que os professores interagem mais com os meninos. Para os autores, as meninas são penalizadas por seguirem as regras e se comportarem bem, recebendo, assim, menos atenção dos docentes.

Isso posto, averiguamos que nos últimos anos várias produções de autores na área da educação (SILVA et al., 1999; CARVALHO, 2001a; 2001b; 2003; 2004a; 2004b; BRITO, 2004; 2006; PALOMINO, 2004; DAL'IGNA, 2005) indicam que meninos apresentam um baixo desempenho escolar quando comparados às meninas. As pesquisas supracitadas indicam que a concepção dos professores a respeito de ser menino ou menina em nossa sociedade é vital para compreendermos a trajetória escolar mais acidentada de alguns garotos cujo fracasso escolar está bastante relacionado ao seu comportamento tido como inadequado pelos seus professores.

Todavia, é preciso ter em mente as considerações de Carvalho (2001a, p. 554) que "as estatísticas nacionais [...] não deixam dúvidas quanto à diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas em todo o ensino fundamental e médio". Ainda, para a autora,

> [...] as estatísticas de desempenho escolar têm alguma relação com a aprendizagem dos alunos, porém essa relação é intermediada: pelas políticas educacionais – que podem, por exemplo, levar a fortes pressões pela diminuição drástica do número de reprovados, ou mesmo de indicados para atividades de recuperação; pelo relacionamento entre professores, professoras, alunos, alunas, sempre perpassando por um conjunto de desigualdades sociais como aquelas decorrentes de relações raciais, de classe e de gênero; assim como pelos critérios de avaliação adotados explícita ou implicitamente, mais ou menos conscientemente pelos encarregados de avaliar e atribuir conceitos ou notas aos alunos. (p. 555)

As pesquisas supracitadas sobre o fracasso escolar na ótica das relações de gênero foram de suma importância para a definição do objeto desta pesquisa ao denunciarem fatores outros além das dificuldades de aprendizagem como responsáveis pelo baixo rendimento escolar de meninos.

Outras pesquisas (PALOMINO, 2004; SOARES; ALVES, 2003; BRITO, 2009; FERRARO, 2009; 2010; CARVALHO, 2004a) procuraram articular a classificação de cor/raça para compreender o desempenho escolar de meninos e meninas.

Soares e Alves (2003), utilizando-se de técnicas estatísticas para estudar dados do Sistema de avaliação da educação básica – Saeb – de 2001, verificaram que havia maior diferença em rendimento escolar entre alunos brancos e pretos do que entre brancos e pardos. Segundo os autores, faz-se necessário a "[...] formulação e implementação de políticas públicas e escolares, não só para a melhoria do desempenho escolar de uma forma geral, mas também para diminuir o impacto da origem socioeconômica e da raça do aluno no desempenho escolar" (p. 161).

Thaís Palomino, em sua dissertação *Meninos e meninas em escola de periferia urbana: a relação entre fracasso escolar e sexo, cor e organização familiar*, defendida na UFSCar em 2004, elegeu como objetivos da sua pesquisa averiguar se havia relação entre o sexo do aluno, sua cor/raça e a constituição familiar a que pertencia – coletados por meio de um questionário de caracterização socioeconômica, aplicado em uma escola municipal de ensino fundamental –, a defasagem idade/série e descrever como essas relações ocorreriam em uma classe de 3ª série do ciclo I do ensino fundamental.

Assim como na pesquisa de Carvalho (2001a), Palomino (2004) identificou, no discurso da professora entrevistada, que o comportamento dos alunos era uma explicação para o fracasso escolar mais acentuado em meninos, assim, o modelo de bom aluno residiria naquele que é do tipo que representa o estereótipo feminino, qual seja, passivo e obediente. Da análise de seus dados, verificou que o maior índice de reprovação na escola encontrava-se entre os meninos negros.

Brito (2009), em sua tese *Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens estudantes na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo*, defendida na Feusp, que teve como objetivo analisar o discurso de rapazes, alunos de Educação de jovens e adultos – EJA – em um Centro integrado de educação de jovens e adultos – Cieja – no município de São Paulo, para "[...] verificar em que medida a percepção sobre as próprias formas de construção das masculinidades é vista por eles como um obstáculo ao êxito escolar" (p. 20). Da análise das entrevistas com os alunos, a autora constatou que os rapazes consideravam que fazia parte do universo feminino o bom desempenho acadêmico, alcançado por meio de boas notas, bom comportamento e bom relacionamento com os professores. Ainda, consideram as meninas "[...] como as mais inteligentes por serem capazes de expressar uma conduta

compatível com o esperado por professores e pelas próprias instituições escolares" (p. 187). Ademais, o discurso dos entrevistados revelou que, em sua percepção, a escolarização tem como finalidade apenas a entrada no mercado de trabalho e uma situação que deve ser suportada. Os rapazes negros entrevistados pela autora revelaram que consideravam a escola desnecessária para a almejada carreira no futebol. Brito (2009) conclui que os jovens apresentam um padrão de masculinidade correspondente ao esperado de um homem em nossa sociedade, qual seja, "[...] fortes, bravos, brigões, valentes, corajosos, viris e, no limite, como aqueles que têm o direito de se fazer obedecer nas relações sociais narradas/vivenciadas com colegas de classe e professores" (p. 292).

Alceu Ravanello Ferraro (2009; 2010), ao discutir a escolarização brasileira a partir dos microdados do Censo Demográfico 2000, conclui que

> [...] o tratamento conjugado de sexo e cor ou raça em sua relação com escolarização permite verificar que cada uma dessas duas variáveis obedece a uma lógica distinta. Com efeito, a desigualdade entre homens e mulheres se inverte a partir da geração 1950/1960, enquanto que a desigualdade de cor ou raça (entre brancos(as) e negros(as)) se mantém constante em termos absolutos (aproximadamente 2 anos de estudo), embora, se torne menor a cada geração. (FERRARO, 2010, p. 514)

Os dados da Tabela 2 registram a existência de desigualdades raciais em nosso país ao tomarmos o número total de matrículas na educação básica e a sua distribuição por cor/raça dos alunos em 2009, tal como divulgado nas sinopses estatísticas do Inep. Ao analisarmos essa Tabela, verificamos que o grupo com maior número compõe-se daqueles com a cor/raça não declarada[18] (46,59%), seguido pelos que são classificados na categoria branca (23,84%). Agrupando-se as pessoas pretas e pardas[19], nota-se que estas não ultrapassam o número dos alunos não declarados (28,67%). Tal constatação leva-nos a questionar os motivos desse fato em um país marcado pela miscigenação de seu povo.

Tabela 2 –Matrículas na educação básica por cor/raça – Brasil – 2009

Cor/Raça	Brasil	%
Branca	12.406.592	23,84%
Preta	1.547.260	2,97%

(continua)

[18] Foram utilizadas as categorias do Instituto brasileiro de Geografia e Estatítica – IBGE: branca, preta, parda, amarela e indígena.

[19] Ferraro (2010, p. 512) lembra-nos que esse tipo de agrupamento para fins de análise "[...] já se constitui prática frequente nas pesquisas sociais em geral e nas educacionais em particular".

(conclusão)

Cor/Raça	Brasil	%
Parda	13.370.336	25,69%
Amarela	256.598	0,49%
Indígena	213.603	0,41%
Não declarada	24.244.972	46,59%
Total	52.039.361	100%

Fonte: Extraída e adaptada de: Inep, Censo escolar – sinopse estatística de 2009.

Carvalho (2004a), em artigo intitulado *Quem são os meninos que fracassam na escola?*, comenta que, considerando ser a avaliação escolar construída pelos próprios docentes, é possível supor que os professores têm uma tendência a perceber os alunos com menor desempenho como negros. Todavia, a autora nos alerta

> [...] que não se trata de acusar as professoras de uma deliberada discriminação racial, mas de perceber como o racismo presente na sociedade como um todo percorre também as relações escolares, se não for combatido por meio de um debate coletivo e de um esforço permanente de autocrítica. (p. 27)

Sobre o assunto, concordamos com Henriques (2002) quando este firma a necessidade de se trabalhar a diminuição da discriminação racial em âmbito escolar por meio de inserção no currículo escolar de disciplinas que valorizem a cultura afro-brasileira, tal como disposto na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Além disso, a atuação da equipe gestora é bastante importante para fomentar e mediar às discussões em reuniões pedagógicas, visando à formação do professor. Todavia, esse investimento deveria ser feito não apenas com o corpo docente, mas também com os demais funcionários da educação.

Carvalho (2004a) discute que a questão levantada no título de seu trabalho foi objeto de estudo de feministas oriundas de países de língua inglesa em um

> [...] esforço de contrapor-se a discursos essencialistas e conservadores, bastante difundidos em seus países, discursos que falam de uma escola feminilizada, que prejudicaria os meninos em geral, acusando as professoras e o movimento feminista por um indiscriminado fracasso escolar do sexo masculino, no bojo de uma pretensa "crise da masculinidade". (p. 13)

A autora, ao entrevistar alunos e professoras de 1ª a 4ª séries de uma escola municipal de São Paulo entre os anos de 2002 e 2003, procurou "[...] compreender os processos que têm conduzido um maior número de meninos que meninas e, dentre eles, uma maioria de meninos negros que brancos a obter notas baixas ou conceitos negativos, e a ser indicados para atividades de recuperação" (CARVALHO, 2004a, p.

14). A pesquisa abrangeu oito classes de 1ª a 4ª séries, com um total de 243 crianças e, para fins de análise dos dados, foram considerados apenas 203 alunos (104 meninas e 99 meninos), haja vista que 40 crianças não responderam ao questionário de autoclassificação racial ou se assumiram ou foram classificadas como "indígenas" ou "amarelos" pelas professoras. Do total de alunos na escola, 67 foram indicados para reforço, sendo 44 (65%) meninos e 23 (34%) meninas. No grupo com problemas de disciplina, havia 43 alunos: destes, 32 (71%) eram garotos e 13 (28%) eram garotas.

De acordo com a pesquisadora, a equipe escolar tinha grande dificuldade para definir claramente os objetivos de aprendizagem, instrumentos e critérios de avaliação para cada série e considera que o mesmo ocorre em todo o sistema de ensino brasileiro.

A autora conclui que os alunos considerados "excelentes" pelas professoras eram meninos "[...] em geral brancos e provenientes de famílias de setores médios intelectualizados [...]" (CARVALHO 2004, P. 37) e que as meninas não faziam parte desse grupo.

O comportamento das meninas como fator importante para o seu encaminhamento para atendimento psicológico foi alvo de análise de Nádia Maria Lopes de Lima e Silva (2004) em sua dissertação *A prevalência da dislexia em alunos do ensino fundamental de escolas particulares*, defendida na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. A autora destacou, baseada na revisão de literatura para seu trabalho, que, apesar das pesquisas internacionais indicarem que a proporção entre os sexos é aproximadamente igual entre os disléxicos, há um maior encaminhamento de meninos para atendimento clínico. Silva (2004) não descartou a possibilidade de isso ocorrer devido ao comportamento mais disruptivo que os meninos poderiam apresentar em oposição ao das garotas, o que poderia resultar na não visibilidade dos problemas de aprendizagem destas, culminando, então, no encaminhamento desproporcional dos meninos.

A conclusão semelhante chegaram Paula Scortegagna e Daniela Centenaro Levandowski (2004) ao analisarem os encaminhamentos de alunos da rede municipal de Caxias do Sul – RS – com queixa escolar. As autoras consideram que faltava clareza aos professores quanto aos critérios para encaminhamento de alunos para um serviço de atendimento psicológico.

A elegibilidade de alunos para serviços de educação especial tem sido foco de estudos recentes que demonstram que as garotas têm pouca representatividade nesses serviços (HEY et al., 1998; WEHMEYER; SCHWARTZ, 2001; ARMS; BICKETT;

GRAF, 2008; REIS, 2008); que discutiram a maior representação masculina em tais serviços (HEY e col., 1998; TSCHANTZ; MARKOWITZ, 2003; BENJAMIM, 2003; YOUNGER; WARRINGTON, 2005; MERTENS; WILSON; MOUNTY, 2007; ARMS; BICKETT; GRAF, 2008; SOUSA; PRIETO, 2008; REIS, 2008; MENDES; LOURENÇO, 2009) e outros (MEYER; PATTON, 2001; OSWALD; BEST; COUTINHO, 2006; HARRY; KLINGNER, 2006; BUSH-DANIELS, 2008; DYSON; GALLANNAUGH, 2008), verificaram a existência de um viés racial na identificação de meninos para serviços de educação especial.

Valery Hey e colaboradores (1998) descreveram, em pesquisa realizada no Reino Unido, a dificuldade em averiguar a concepção dos professores em relação às necessidades educacionais especiais[20] de alunas, visto que os problemas dos garotos foram aspectos mais abordados tanto nas entrevistas formais quanto nas conversas informais com os pesquisadores.

Emily Arms, Jill Bickett e Victoria Graf (2008) desenvolveram uma pesquisa nos Estados Unidos a respeito da sub-representação feminina em serviços de educação especial naquele país. As autoras chamam a atenção para o crescente número de estudos sobre o desempenho escolar de meninos e também pesquisas que cruzaram raça e classe com gênero. Em nosso país, o quadro se repete, pois se não há tradição em se desenvolver estudos a respeito do maior número de rapazes recebendo atendimento educacional especializado, a aparente sub-representação das garotas (WEHMEYER; SCHWARTZ, 2001; ARMS; BICKETT; GRAF, 2008) também não tem recebido a devida atenção dos nossos pesquisadores educacionais.

Arms, Bickett e Graf (2008) analisaram 120 artigos que versavam sobre gênero e deficiência nos Estados Unidos[21]. Após diversas leituras, as pesquisadoras elaboraram três categorias para análise, a saber: a) sub-representação e processo de encaminhamento; b) experiências escolares; e c) resultados, as quais serão exploradas a seguir.

Sobre a sub-representação e os processos de encaminhamento, as autoras apoiam-se em Sadker e Sadker (1994) para discutir a forma como as meninas têm sido marginalizadas na escola, uma vez que as moças com deficiência sofreriam uma dupla opressão, pois ao serem socializadas para agradar, dificilmente reclamariam caso suas

[20] As autoras não apresentam definição sobre o que compreendem por necessidade educacional especial.
[21] As autoras informam que pesquisaram artigos publicados até 2005, mas não explicitam na metodologia o ano que elas elegeram como inicial. Contudo, ao se consultar as referências, verificou-se que o artigo mais antigo utilizado na elaboração do trabalho datava de 1986.

necessidades não estivessem sendo atendidas e, se sucesso escolar significa ser "boazinha", garotas com possível deficiência não exporiam sua "fraqueza", sendo assim, elas não são identificadas e, portanto, não receberiam o atendimento apropriado. Essa interpretação foi reafirmada por Michael L. Wehmeyer e Harilyn Rousso (2001) que relataram que enquanto os meninos têm sido encaminhados para serviços de educação especial nos Estados Unidos com o fito de tirá-los das classes comuns devido ao seu comportamento, as meninas não são percebidas devido ao estereótipo de gênero, ou seja, por serem mais quietas e, ao não demonstrarem comportamento agressivo ou considerado inapropriado aos padrões escolares, suas dificuldades não seriam notadas.

Assim, Arms, Bickett e Graf (2008) constataram que o mau desempenho na escola não era um aspecto prioritário para os professores ao decidirem pelo encaminhamento de alunos, principalmente de meninas, para os serviços de educação especial. As autoras complementam que enquanto os professores não tiverem o mesmo nível de expectativa em relação ao desempenho e comportamento de meninos e meninas, estas não serão encaminhadas para serviços de educação especial caso necessário. Isso demonstra que, mesmo em países considerados desenvolvidos e com uma legislação que torna ilegal a discriminação baseada em gênero desde 1972[22], ainda é preciso caminhar bastante para alcançarmos equidade na educação.

Wehmeyer e Michelle Schwartz (2001) afirmam que as garotas que são encaminhadas para serviços de educação especial são aquelas com deficiência mais severa e, também, são as garotas que vão para ambientes mais excludentes como classes especiais.

Todavia, não é apenas entre as alunas com deficiência que há uma sub-representação. A dissertação de Reis (2008) procurou fazer a intersecção entre a educação especial e alunas com altas habilidades/superdotação[23] e conclui que os seus resultados corroboram os dados apresentados anteriormente.

O estudo de Reis (2008, p. 15) apresentava como objetivos:

> Geral
> - identificar, na percepção de professores e psicólogos, os motivos relacionados à sub-representação feminina no Programa de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação.
>
> Específicos

[22] Título IX do *Education Act* (ARMS; BICKETT; GRAF, 2008, p. 350).

[23] Apesar de não se tratar de estudo sobre a categoria deficiência, esse trabalho foi incluído, pois, de acordo com a PNEE-EI (BRASIL, 2008) e documentos normativos nacionais subsequentes (BRASIL, 2008; 2009a; 2009b; 2011), os alunos com altas habilidades/superdotação fazem parte do público-alvo da educação especial.

- apontar os critérios utilizados pelos professores e psicólogos das Salas de Recursos e do Ensino Regular, para identificar comportamentos de superdotação e suas variações por gênero;
- investigar se os sinais manifestos de superdotação são mais detectados nos alunos ou nas alunas e por quê.

Após a análise da ficha de controle de registro do Programa de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação[24] no período de 2002 a 2007, a pesquisadora elegeu uma região na qual identificou um menor número de meninas atendidas durante a maior parte do período em análise. Isso feito, a autora escolheu, de forma aleatória, 20% dos professores responsáveis pelo encaminhamento dos alunos e todos os professores e psicólogos do Programa supracitado. Assim, foram entrevistados 16 profissionais, sendo 4 homens e 12 mulheres. Da análise das entrevistas e dos questionários aplicados, a autora apreendeu que os motivos que levam os professores a encaminharem seus alunos a um programa destinado a alunos com altas habilidades/superdotação são bastante subjetivos, assim paira a dúvida sobre "[...] em que medida a questão se encontra no senso comum, sobre o qual incidem preconceitos correntes sobre a menina e a mulher" (REIS, 2008, p. 87). A autora sugere, então, orientações claras do sistema de ensino sobre os critérios para encaminhamento dos alunos para salas de recursos e necessidade de políticas de formação dos profissionais que aborde questões de gênero.

Dados compilados por Donna M. Mertens, Amy Wilson e Judith Mounty (2007) indicam que, entre 1987 e 2001, havia um maior número de alunos do sexo masculino recebendo algum tipo de atendimento na educação especial nos Estados Unidos e que se percebia uma maior discrepância entre os alunos considerados com distúrbios emocionais (sendo 80% desse total de atendidos meninos), seguido pelos com dificuldades de aprendizagem (em que 70% também eram do sexo masculino) e aqueles com deficiência intelectual (dos quais 60% eram garotos).

De acordo com relatório elaborado pela Divisão de Programas de Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos (1999), pesquisadores têm procurado hipóteses sobre as causas da desproporcionalidade no atendimento em serviços de educação especial. Todavia, não há uma causa isolada que explique o maior encaminhamento de meninos, mas sim uma combinação de fatores, os quais serão explicitados a seguir:

---

[24] De acordo com a autora, os alunos com altas habilidades/superdotação são atendidos nesse Programa, de caráter suplementar, até duas vezes por semana, no contra turno escolar por professor especializado.

- Diferenças fisiológicas e de amadurecimento entre meninos e meninas poderiam causar um grau elevado de deficiência entre garotos em idade escolar – devido ao fato de as meninas possuírem dois cromossomos X, um deles poderia compensar um defeito no outro e, então, como os meninos nascem com um cromossomo X e um Y, estes poderiam ser mais suscetíveis a deficiências associadas a anormalidades cromossômicas como a síndrome do X frágil, a qual causa deficiência intelectual;
- Diferenças no comportamento dos alunos e alunas – as garotas se adaptariam melhor às normas escolares e os professores apresentariam uma tendência em reagir de forma diferente frente às atitudes dos meninos e das meninas, o que levaria a um maior encaminhamento dos rapazes aos serviços de educação especial;
- Os métodos utilizados para identificar os alunos com dificuldades de aprendizagem, distúrbios emocionais e deficiência de linguagem podem ser tendenciosos e, por isso, contribuir para a desproporção na representação masculina na educação especial.

O texto apresenta questionamentos sobre em que medida as diferenças fisiológicas realmente estariam relacionadas à desproporção entre alunos e alunas na educação especial e por que as meninas, apesar de apresentarem deficiências mais graves, eram mais bem avaliadas do que os meninos. Por fim, o relatório aponta a necessidade de compreender aspectos relacionados às relações de gênero na educação em geral para podermos compreendê-las nas suas interfaces com a educação especial (OFFICE OF SPECIAL EDUCATION PROGRAMS, 1999).

Michael Wehmeyer e Michelle Schwartz (2001) apresentam três teorias que explicariam a maior representação masculina na educação especial. A primeira também se relaciona a determinantes biológicos ao considerar que indivíduos do sexo masculino são mais sujeitos a deficiências ou distúrbios e as garotas apresentam menos defeitos congênitos, todavia, os autores advertem que os alunos com deficiência grave representam uma pequena porcentagem dos alunos atendidos em serviços de educação especial e que, mesmo a desproporção entre os sexos devido a diferenças biológicas, não é suficiente para explicar o maior número de meninos atendidos em serviços de educação especial. A segunda teoria evidencia que, mesmo quando os alunos são encaminhados devido a dificuldades de aprendizagem, sempre há a queixa de problemas de comportamento. De acordo com os autores, os meninos são mais ativos e, portanto,

com menor capacidade de se adaptar ao ambiente escolar devido a uma série de fatores, desde biológicos até a interação de pais e professores baseado nos estereótipos de gênero. A terceira vertente procura explicar a diferença em função do que é esperado de meninos e meninas, o que leva a uma maior tolerância em relação aos atos das alunas e uma maior cobrança sobre as atitudes dos meninos.

No final dos anos 1990, Hey e col. (1998) já denunciavam que os serviços de educação especial existentes no Reino Unido recebiam um número maior de meninos e que o discurso recorrente era sobre meninos precisarem de mais atenção devido ao seu baixo desempenho escolar. Para os autores, a falta de preocupação em relação a um maior número de garotos atendidos pela educação especial sugere que pouco se tem discutido sobre as implicações das relações de gênero no âmbito da educação especial.

Jennifer Tschantz e Joy Markowitz (2003) revelam que, de acordo com dados do Departamento de Educação Americano[25], em 1998, dois terços dos alunos que recebiam atendimento educacional especializado eram meninos e que a predominância era de alunos considerados com distúrbios emocionais sérios ou com dificuldades de aprendizagem. As autoras apontam a necessidade de mais pesquisas relacionadas a gênero e educação especial, uma vez que ainda não é possível explicar com segurança as causas de um maior encaminhamento de alunos do sexo masculino a tais serviços.

De acordo com dados divulgados pela Divisão de Programas de Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos (1999), em 1998, havia uma proporcionalidade na matrícula de meninos e meninas em classe comum das escolas americanas, contudo, cerca de dois terços de todos os alunos atendidos em algum serviço de educação especial eram meninos. O documento informa ainda que, entre os alunos com deficiência que frequentavam o ensino médio, os meninos apresentavam-se em maior número em quase todos os tipos de deficiência, menos surdocegueira.

Segundo Shereen Benjamim (2003), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE – desenvolveu uma pesquisa em 2000 sobre o

---

[25] De acordo com Mertens, Wilson e Mounty (2007), a legislação americana (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA - promulgada em 1990 e retificada em 1997 e 2004) indica os seguintes tipos de deficiência (*disability)*: deficiência intelectual (*mental retardation*), deficiência auditiva (*hearing impairments*), deficiência de linguagem (*speech or language impairments*), deficiência visual (*visual impairments*), distúrbios emocionais sérios (*serious emotional disturbance*), deficiência múltipla (*multiple disabilities*), dificuldades de aprendizagem (*learning disabilities*), deficiência física (*orthopedic impairment*), surdez/cegueira (*deafness/blindness*), autismo (*autism*), lesão cerebral traumática (*traumatic brain injury*) e outros problemas de saúde (*health impairments*).

atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais[26] em países membros dessa Organização e concluiu que as meninas representavam de 30% a 40% do número de matrículas em serviços de educação especial.

Dados da pesquisa supracitada indicam que, no Reino Unido, 67,8% de alunos matriculados nas escolas comuns, que recebiam atendimento educacional especializado em 2000, eram meninos. Essa proporção era a mesma ao se analisar o número de meninos com necessidades educacionais especiais em classes regulares.

Segundo Benjamin (2003), outra pesquisa realizada na Inglaterra, em 1996, indicava que naquela época havia um maior número de meninos sendo atendidos em escolas para crianças com distúrbios emocionais ou de comportamento, em unidades especializadas em distúrbios da linguagem e em escolas para autistas. A autora destaca também que havia uma forte influência de raça nos encaminhamentos devido ao grande número de crianças de origem afro-caribenha. Ainda, para a autora, de acordo com as estatísticas daquele país à época da pesquisa, não seria possível considerar o processo de avaliação e encaminhamento dos meninos, neutro do ponto de vista das relações de gênero, tampouco poderiam ser descartadas as questões raciais e étnicas dos alunos.

Entre 2000 e 2004, foi realizada uma pesquisa na Inglaterra que deu origem ao relatório *Raising Boys' Achievement* (2005), de autoria de Mike Younger, Molly Warrington e colaboradores. Um dos resultados da pesquisa indicou que havia uma predominância de meninos com deficiência sendo atendidos por serviços de educação especial. Em 2004, mais de 106.600 meninos foram considerados como possuindo alguma necessidade educacional especial enquanto 41.400 meninas foram classificadas na mesma categoria.

Para Wehmeyer e Rousso (2006), pesquisas em diversos países não deixam dúvidas em relação ao maior número de meninos encaminhados para serviços de educação especial. Para os autores, isso pode ser considerado positivo uma vez que indicaria que os meninos estão sendo atendidos de alguma forma, contudo, ao serem classificados como alunos com deficiência, estes poderiam sofrer uma maior discriminação.

---

[26] De acordo com o *Education Act*, promulgado no Reino Unido em 1996, a criança com necessidades educacionais especiais é assim caracterizada, caso apresente: a) dificuldade de aprendizagem significativamente maior do que aquelas apresentadas pelas demais crianças da mesma idade; e b) caso tenha alguma deficiência que a impeça de aprender utilizando os mesmos métodos e ambiente destinados aos demais alunos. Dados extraídos de <http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1996/ukpga_19960056_en_20#pt4-ch1-pb1-l1g312>. Acesso em: 3 ago. 2010.

Apoiados em Flood (2001), os autores descrevem que 80% dos alunos considerados com problemas emocionais ou comportamentais eram meninos; 71% do total de alunos que recebem suspensão eram rapazes; os garotos eram mais encaminhados ao psicólogo; havia mais meninos entre os alunos considerados hiperativos; e um em cada seis meninos era percebido como tendo déficit de atenção. Os pesquisadores concluem que pouco se sabe sobre o impacto da combinação entre gênero e deficiência para meninos em ambientes educacionais e sugerem que mais estudos devem ser desenvolvidos sobre o assunto.

Um relatório elaborado pelo Departamento de Educação da Grã-Bretanha (2007) indica que, do total de alunos identificados como tendo algum tipo de necessidade educacional especial[27], 70% eram meninos. De acordo com o documento, havia uma maior incidência de diagnósticos de meninos como tendo dificuldades de aprendizagem, distúrbios emocionais e autismo, mas não havia uma grande representação entre os alunos surdos e com deficiência física.

Resultado semelhante foi encontrado no Brasil na pesquisa realizada por Sousa e Prieto (2008), no período de 2004 a 2007, que tinha como objetivo analisar o processo de instalação, funcionamento e também o atendimento das Sapne, denominação que as atuais Saai recebiam à época, no município de São Paulo. As autoras concluíram que, em 2004, quando foram coletados os dados para sua pesquisa, de 928 alunos que frequentavam as Sapnes para atender alunos com deficiência intelectual, 598 (64,45%) eram meninos e 330 (35,56%) eram meninas, indicando, assim, que havia uma maioria masculina sendo atendida em tais salas, melhor dizendo, reiterava a literatura também nessa área, reproduzindo o desequilíbrio de 2/3 de meninos, fato que, segundo as pesquisadoras, renovava a suposição de que poderia haver outros motivos para o encaminhamento de um número maior de garotos à Sapne, pois não se confirmava como justificativa plausível que a deficiência intelectual[28] tenha maior incidência em garotos do que em garotas. Os dados, para as autoras, poderiam indicar que os alunos, mais do que as alunas, eram encaminhados às Sapnes com maior frequência por apresentarem, segundo os professores, comportamentos considerados inadequados aos

---

[27] Ver nota de rodapé nº 26.

[28] A expressão "deficiência intelectual" passa a ser utilizada na Declaração de Montreal (realizada em Montreal, Canadá, em 6 de outubro de 2004) em substituição à expressão "deficiência mental", com o objetivo de indicar mais claramente a limitação dessas pessoas e também seus direitos e possibilidades. Romeu Kazumi Sassaki (2005) comenta que o termo "deficiência intelectual" é mais apropriado do que "deficiência mental", pois se refere ao intelecto e também por evitar confusão com o termo "doença mental".

padrões escolares ainda que não apresentassem deficiência intelectual. As autoras já afirmavam em pesquisa anterior que não havia, até aquele momento pelo menos,

> [...] pesquisas, de base empírica, que nos auxiliem na compreensão da tendência de maior sucesso escolar de meninas em relação aos meninos, o que é evidenciado pelas estatísticas educacionais. [...] Quase não há pesquisas no país sobre os processos através dos quais a escola participa na produção de significados, hierarquias e valores ligados à masculinidade e a feminilidade e na socialização de meninos e meninas no que se refere às relações de gênero. (SOUSA; PRIETO, 2001, p. 106-7)

As pesquisadoras questionam se as Sapnes, tal como estavam estruturadas e funcionando quando da realização da pesquisa, estariam realmente cumprindo o seu papel de atender a alunos com deficiência intelectual e "[...] seu potencial de contribuir para integração, à escola regular, de alunos que, de fato, apresentem deficiência" (SOUSA; PRIETO, 2001, p. 114).

Outros trabalhos localizados (NAKAYAMA, 2007; ASSIS-RISTER, 2008) anunciavam a utilização do gênero como categoria de análise no âmbito da educação especial. A tese de Antonia Maria Nakayama – *Educação inclusiva: princípios e representação* –, defendida na Feusp em 2007, tinha como objetivo "[...] identificar as condições de ensino de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, localizada no município de São Paulo, tendo como referência os **Princípios da Educação Inclusiva** [...]" (NAKAYAMA, 2007, p.3, grifos da autora). Dentre as questões norteadoras da pesquisa, uma versa sobre os preconceitos de gênero, classe social e étnico-racial que permeiam as relações no âmbito escolar e que "[...] promovem o sentido da exclusão em todos os segmentos escolares [...]" (p. 48).

A autora realizou uma pesquisa-ação em uma escola estadual no município de São Paulo e, ao longo de seu trabalho, procurou evidenciar correlações entre desigualdade, gênero, raça e deficiência existentes em nossa sociedade. No desenvolvimento de sua pesquisa, Nakayama (2007) entrevistou a equipe gestora (diretor, vice-diretora, coordenadora pedagógica), auxiliares de administração, pessoal de apoio, professoras e alunos com necessidades educacionais especiais[29] matriculados no Ciclo I do ensino fundamental, observou aula em duas classes de 3ª série e acompanhou reuniões pedagógicas e conselhos de classe.

[29] De acordo com a autora, os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles "[...] que apresentem dificuldades orgânicas associadas e déficits permanentes que comprometem seu funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial [...]" (NAKAYAMA, 2007, p. 119).

Nesse grupo de alunos, havia oito meninos negros, sete meninos brancos, sete meninas negras e quatro meninas brancas[30]. Esses alunos foram avaliados por suas professoras como tendo dificuldades de aprendizagem. A pesquisadora realizou encontros de formação durante um semestre com funcionários da escola para trabalhar a questão da discriminação racial e considerou a ação bastante positiva.

Cumpre destacar que a autora indicou a maior parte dos alunos como possuindo necessidades educacionais especiais não relacionadas à deficiência. Por fim, Nakayama (2007) conclui que a escola inclusiva apresentava-se como uma possibilidade de desconstrução da cultura escolar excludente, que também provoca movimentos de classificação e encaminhamento inadequados de alunos para atendimento em serviços de educação especial.

Mara Cleusa Peixoto Assis-Rister (2008) investigou o desempenho escolar de alunos nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola estadual de Presidente Prudente em sua tese *Inclusão escolar e gênero: o ambiente escolar como fator de influência no currículo social e acadêmico dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental*, defendida na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Unesp –, campus de Marília.

Apoiada em duas dissertações[31], Assis-Rister (2008) identificou um maior número de meninos encaminhados à educação especial e alerta que as políticas públicas da área educacional podem camuflar o mau desempenho de alunos ao promovê-los para as séries subsequentes. A pesquisa foi realizada em quatro escolas municipais e três estaduais de Presidente Prudente que ofertavam ensino fundamental – ciclo I. Nas considerações finais, a autora procura fazer uma breve discussão a respeito das relações de gênero existentes em âmbito escolar e a necessidade de mudança de atitudes para evitar a discriminação de meninos e meninas devido a concepções sobre atitudes que seriam apropriadas ou não para cada um, concluindo que há uma tendência dos profissionais da educação em avaliar negativamente os meninos e positivamente as meninas. Indica ainda que para que se possa melhorar o desempenho escolar dos alunos

---

[30] A autora esclarece que as crianças pretas e pardas compõem o grupo de alunos negros.

[31] CARVALHO, L. R. P. S. *Atendimento educacional à pessoa com deficiência no município de Pereira Barreto – SP:* um estudo sobre a utilização de recursos institucionais. 2002**.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002; RISTER, M. C. P. A. *Identificação e descrição de serviços de atendimento educacional especial e sua análise na perspectiva da inclusão escolar do aluno com deficiência***.** 2002**.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

é necessário que a concepção de gênero receba uma maior atenção nas discussões dentro da escola.

O artigo de Mendes e Lourenço (2009) relata uma pesquisa realizada em uma cidade no interior paulista a partir de informações extraídas de um banco de dados elaborado por um grupo de pesquisa[32] de uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo em 2001. O referido banco procurava armazenar informações sobre alunos identificados como com necessidades educacionais especiais[33] matriculados em escolas públicas. Em 2006, foram localizadas 414 fichas de alunos encaminhados para serviços de apoio entre 2001 e 2005. Essas fichas foram preenchidas pelos professores e nestas eram solicitados, além de dados pessoais do aluno, uma descrição, elaborada pelo docente, sobre o motivo de considerar o aluno como tendo necessidades educacionais especiais.

Após sua análise, foram descartadas 63 fichas de alunos com dados duplicados de um mesmo aluno. Pelos cadastros, verificou-se que o registro de meninos correspondia a 66,1% das fichas, enquanto que o das meninas alcançava 33,9% do total.

Em relação aos motivos para os encaminhamentos, Mendes e Lourenço (2009, p. 424) relataram:

> Problemas de saúde (19,1%), deficiência física (16,2%), deficiência visual (5,1%), deficiência auditiva (5,1%), deficiência intelectual (4%), deficiência múltipla (4,3%), problemas de comportamento (internalizantes - 12,3%; externalizantes[34] - 21,1%), problemas de linguagem (25,4%), dificuldades de aprendizagem (18,2%), fatores familiares (positivos 6%, adversos ou negativos 19,4%), presença de talentos e habilidades (4,6%) e outros (2,6%).

Ao se utilizar da variável sexo para análise dos dados, as autoras apontaram um maior número de garotos identificados com algum tipo de deficiência, problemas de comportamento, de linguagem e dificuldades de aprendizagem. Os encaminhamentos dos meninos devido a problemas de comportamento (87%) são maiores do que aqueles motivados por alguma deficiência (77%). Para Mendes e Lourenço (2009, p. 426), é possível inferir, por meio dos dados apresentados, que há uma sub-representação feminina e,

---

[32] No artigo, não são fornecidos detalhes a respeito desse grupo de pesquisa.

[33] As autoras informam que analisaram as fichas de encaminhamento dos alunos para averiguar os motivos pelos quais foram considerados como tendo necessidades educacionais especiais. As categorias elaboradas pelas autoras serão apresentadas posteriormente.

[34] "Problemas de Comportamento Internalizantes (PCI) refere-se a problemas emocionais como disforia, retraimento, medo e ansiedade. A subcategoria Problemas de Comportamento Externalizantes (PCE) refere-se à socialização e compreende problemas de conduta, comportamentos marcados por hiperatividade, impulsividade, oposição, agressão, desvio e manifestações anti-sociais" (MENDES; LOURENÇO, 2009, p. 422-423).

> [...] se as meninas que não são bem-sucedidas na escola, não estão conseguindo obter suporte para aprender, nas mesmas proporções que os meninos, e então concluímos que o processo de escolarização das meninas com necessidades educacionais especiais é que está em desvantagem.

As pesquisas apresentadas corroboram resultados de estudos estrangeiros, tais como os citados anteriormente (HEY e col., 1998; TSCHANTZ; MARKOWITZ, 2003; BENJAMIM, 2003; YOUNGER; WARRINGTON, 2005; MERTENS; WILSON; MOUNTY, 2007; ARMS; BICKETT; GRAF, 2008). As autoras ponderam que, como o encaminhamento dos alunos depende da avaliação do professor do ensino comum, estes estão mais apoiados em opiniões pessoais do que em fatores objetivos e, dessa forma, existe um número grande de variáveis que podem influenciar o professor, desde o seu nível de tolerância em relação a atitudes dos alunos até o nível socioeconômico, gênero, raça ou outras diferenças culturais do aluno.

Para Mendes e Lourenço (2009), em decorrência do movimento pela inclusão escolar, verifica-se um número crescente de alunos encaminhados para serviços de educação especial na rede regular de ensino e

> [...] considerando o aumento da diversidade do alunado, tem emergido uma preocupação quanto à habilidade do professor para identificar e responder às necessidades específicas de aprendizagem de todos os seus alunos. (MENDES; LOURENÇO, 2009, p. 428)

Mendes e Lourenço (2009, p. 428-429) consideram a questão sobre o encaminhamento de alunos e alunas para serviços de atendimento educacional especializado bastante complexa e sugerem:

> - Investigar o cruzamento de dados acerca de gênero com outras variáveis que sabidamente também têm um peso significativo na elegibilidade, como raça, classe social e situação econômica, em busca de possíveis correlações ocultas;
> - Estudos sobre as relações entre gênero e atitudes, expectativas e as práticas em sala de aula dos professores;
> - Estudos sobre eficácia de intervenções para melhorar o autoconceito de alunos com *status* de minorias;
> - As varáveis deficiência, gênero e raça/etnia devem ser consideradas explicitamente nos delineamentos de pesquisas e nas estratégias de intervenções educacionais;
> - Estudos longitudinais para aprofundar o estudo do impacto desta diferença de tratamento baseado no gênero sobre a igualdade na educação, com medidas de efeitos a curto, médio e longo prazo [...].

Conforme citado anteriormente, ainda são poucos os estudos nacionais que procuram articular gênero e educação especial. As pesquisas supracitadas corroboram achados de trabalhos internacionais que mostram haver uma maioria de meninos pobres encaminhados para serviços de educação especial e deixam em suspeição o fato de a

indicação desses garotos para atendimento educacional especializado basear-se mais em fatores comportamentais.

A dissertação de Andressa Santos Rebelo (2012), intitulada *Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência*, não teve como objetivo analisar as relações de gênero na educação especial, porém, ao examinar os microdados do Censo escolar de 2009 e 2010 produzidos e divulgados pelo Inep, a autora constatou a predominância de meninos recebendo Atendimento educacional especializado – AEE – em todos os estados da federação, mas principalmente nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo. Rebelo (2012) não utilizou números absolutos na construção dessa parte de seu trabalho, mas, consultando os dados da Sinopse estatística do Inep para o ano de 2009, temos que havia 68,07% de meninos recebendo AEE no Paraná, 57,54% no Rio Grande do Sul e 58,66% em São Paulo, enquanto as meninas respondiam por 37,93%, 42,46% e 41,34% nos respectivos estados.

A autora considera que os dados corroboram achados de pesquisas de Stromquist (1996), Silva et al. (1999), Carvalho (2001) e Vianna e Unbehaum (2004), que indicam que há representação de 2:1 de meninos considerados com problemas educacionais e que estes são percebidos nas escolas como apresentando mais problemas comportamentais do que as meninas.

Os trabalhos de José Ribamar Lopes Batista Junior (2008) e Karen Ribeiro, (2011) também agregaram a variável gênero a estudos sobre educação de pessoas surdas. Contudo, como não tiveram como foco o desempenho escolar dos alunos optou-se por não explorá-los neste estudo.

Sobre o cruzamento de dados sobre cor/raça e gênero na educação especial, Gwen Meyer e James M. Patton (2001) apontam que os alunos afro-americanos são mais percebidos como tendo uma deficiência e pouco identificados como possuindo altas habilidades/superdotação nos Estados Unidos há mais de 30 anos. Todavia, os autores alertam que a pobreza associada à cor/raça apresenta-se como fator importante para o encaminhamento de alunos para serviços de educação especial e o motivo desse fenômeno poderia ser explicado devido a uma visão estereotipada desse grupo (meninos negros são mais violentos) e também devido a diferenças culturais, raciais e socioeconômicas entre os professores e alunos, ou seja, os docentes com uma bagagem cultural maior e com maior poder aquisitivo tenderiam a encaminhar mais os alunos com características diversas às suas para serviços de educação especial. Donald P.

Oswald; Al M. Best; Martha J. Coutinho (2006) e Shallonda Bush-Daniels (2008) compartilham a opinião de Meyer e Patton (2001).

Oswald, Best e Coutinho (2006) verificaram em sua pesquisa que jovens negros com baixa auto-estima apresentavam maior possibilidade de ser encaminhados para serviços de educação especial, contudo, não conseguiram averiguar as possíveis razões. Os autores trabalharam apenas com dados estatísticos, assim, possivelmente se tivessem tido a oportunidade de entrevistar os responsáveis pelos encaminhamentos e alguns desses alunos, pudessem indicar alguns fatores explicativos desse tipo de fenômeno.

Beth Harry e Janette Klingner (2006), após três anos de estudo em 12 escolas localizadas no sudoeste dos Estados Unidos[35] realizados para averiguar a desproporcionalidade de alunos negros inseridos em serviços de educação especial, concluíram que isso ocorria devido a fatores que influenciam todas as fases desse processo, quais sejam, as oportunidades de aprendizagem a que alunos tiveram acesso, a tomada de decisão a respeito sobre o encaminhamento e até a qualidade da experiência nos serviços de educação especial. As autoras denunciam, também, que os alunos que não são elegíveis para serviços de educação especial, mas apresentam uma dificuldade de aprendizagem ficavam sem nenhum tipo de atendimento.

Bush-Daniels (2008) sugere que, para evitar encaminhamentos indevidos, é importante que o professor conheça os seus alunos de modo a tentar compreender se os problemas de aprendizagem e/ou comportamento estão relacionados a questões familiares. Para a autora, também é importante não subestimar a capacidade dos alunos, planejando atividades mais fáceis por achar que eles não são capazes de realizá-las.

Alan Dyson e Frances Gallannaugh (2008), ao discutirem o maior número de alunos de origem afro-caribenha entre aqueles que recebem algum tipo de atendimento em serviço de educação especial, também apontam o problema das diferenças culturais para a super-representação desse grupo. Os autores chamam a atenção para o fato da elegibilidade para serviços de educação especial no Reino Unido não estar relacionada à deficiência e ser necessário apenas que o aluno apresente uma dificuldade de aprendizagem para ser encaminhado.

[35] As autoras não especificam em qual estado ou cidade a pesquisa foi realizada.

Assim, a literatura estrangeira indica que uma possível explicação para a super-representação de meninos afro-descendentes em serviços de educação especial seria as diferenças culturais associadas a problemas comportamentais.

A Tabela 3, apresentada para dar visibilidade às matrículas na educação especial com recorte de cor/raça em nosso país, mostra-nos como esse quadro estava configurado em nossas escolas em 2009.

Em relação ao número de matrículas na educação especial com recorte de cor/raça no Brasil, temos uma predominância de alunos que não tiveram sua cor/raça declarada em todos os tipos de atendimento, ou seja, 46,88% em escolas exclusivamente especializadas, 39,54% em classes especiais e 37,86% em classes comuns. Seguem-se a essa identificação aqueles reconhecidos como brancos (31,42% nas escolas especializadas, 31,16% em classes comuns e 28,30% em classes especiais).

Note-se que o percentual de alunos pardos nessa modalidade da educação é maior do que dos alunos declarados negros, sendo que nas classes especiais esse índice chega a 27,52%, enquanto nas classes comuns havia 26,24% e, nas escolas especializadas, foram registrados 17,45% de estudantes pardos.

Em relação aos alunos classificados como amarelos, verifica-se um percentual um pouco mais elevado em classe comum (0,52%) do que nas matrículas na educação básica (0,41%), conforme visualizado na Tabela 2. Já na categoria Indígena, o percentual de alunos atendidos na educação especial representa menos de 1%.

Tabela 3 – Matrículas na educação especial por raça/cor – Brasil – 2009

Cor/raça	**Tipo de atendimento**					
	Escolas exclusivamente especializadas		Classes comuns do ensino regular e/ou da educação de jovens e adultos		Classes especiais do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos	
	Número absoluto	%	Número absoluto	%	Número absoluto	%
Branca	62.273	31,42	120.387	31,16	15.090	28,30
Preta	7.397	3,73	15.378	3,98	2.233	4,19
Parda	34.592	17,45	101.374	26,24	14.671	27,52
Amarela	777	0,39	2.001	0,52	123	0,23
Indígena	240	0,12	935	0,24	118	0,22
Não declarada	92.911	46,88	146.259	37,86	21.079	39,54
Total	198.190	31,07	386.334	60,57	53.314	8,36

Fonte: Extraída e adaptada de: Inep, Censo escolar – sinopse estatística de 2009.

Pelos estudos apresentados, os dados indicam mais encaminhamentos de meninos aos serviços de educação especial, contudo, as pesquisas não são conclusivas quanto a se haveria uma maior incidência de causas de deficiências ligadas ao sexo masculino ou se estas estão relacionadas à forma como meninos e meninas são identificados como apresentando problemas de aprendizagem de naturezas diversas nas escolas, ou seja, se questões de gênero e cor/raça são responsáveis pela classificação desses alunos como elegíveis para os serviços de educação especial.

Com isso, faz-se necessária à articulação de questões de gênero e cor/raça também nos estudos sobre educação especial. Assim sendo, esta pesquisa teve por objetivo geral averiguar as interfaces entre encaminhamentos e matrículas de alunos e alunas com deficiência intelectual em serviços de educação especial, com recorte de gênero e cor/raça na rede municipal de São Paulo, haja vista a literatura consultada indicar que, também na educação especial, evidencia-se um maior número de matrículas de meninos do que meninas[36]. É importante que se investigue os motivos de encaminhamento de alunos e alunas[37] com deficiência intelectual, pois se trata de público mais vulnerável à influência de fatores subjetivos no processo de encaminhamento para salas de recursos no município de São Paulo.

Assim, como objetivos específicos, procuramos:

- Mapear e analisar os dados de matrícula e os de encaminhamento para salas de recursos, em 2011, na Rede Municipal de Educação de São Paulo com recorte de sexo, cor/raça;
- Investigar e analisar as justificativas da professora regente de uma dessas salas e da coordenadora pedagógica da escola para encaminhamento dos alunos às Saai com recorte de gênero e cor/raça.

Isso posto, justifica-se a escolha da temática pela escassez de produções nacionais sobre a intersecção gênero e cor/raça e educação especial e, dessa forma, espera-se que este estudo colabore para a ampliação de produções sobre o tema proposto e, ainda, auxilie a comunidade acadêmica, gestores e docentes a refletirem sobre a questão e a propor políticas públicas de enfrentamento de indicadores de desigualdade relacionados a sexo e cor/raça.

---

[36] Essa questão será retomada posteriormente.

[37] A partir desse ponto, abandonaremos a forma “alunos e alunas” para não tornar o texto cansativo e adotaremos o genérico masculino.

A tese está organizada em cinco capítulos, o primeiro – As veredas percorridas – aborda o processo de construção da metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa e explicita as etapas para alcançar os objetivos do estudo.

No capítulo 2 – Interfaces entre relações de gênero, cor/raça, aspectos socioeconômicos e fracasso escolar –, procurou-se fazer uma intersecção sobre o conceito de gênero com a discussão sobre fracasso escolar e a interface entre o discurso de gênero, cor/raça e aspectos socioeconômicos e educação especial que tem permeado trabalhos acadêmicos nacionais e estrangeiros.

O capítulo 3 – Para onde as veredas nos levaram – Política de educação especial no município de São Paulo: histórico, avaliação, gênero, cor/raça – apresenta o município de São Paulo e a constituição de sua política de educação especial com ênfase no atendimento educacional especializado oferecido aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, matriculados na classe comum e também os materiais de orientação sobre a expectativa de aprendizagem e avaliação dos alunos no geral no Ciclo I do ensino fundamental e dos alunos com deficiência intelectual.

O capítulo 4 – O que as veredas nos mostraram – apresenta os dados e a análise do estudo de caso.

No capítulo 5 – O que apreendemos de nossa caminhada –, são retomados os objetivos desta investigação e são tecidas as considerações finais. Seguem-se a este as referências, os apêndices e os anexos.

Capítulo 1 As veredas percorridas

A seção anterior procurou apresentar um balanço de produção sobre o tema e a forma como foi construído o objeto desta investigação, bem como seus objetivos e justificativas. Posteriormente, buscou-se, por meio da análise de alguns estudos, estabelecer um paralelo entre desempenho escolar, gênero e cor/raça.

Nesta seção, serão apresentados a fundamentação metodológica e o itinerário da pesquisa. Assim, com vistas a alcançar os objetivos propostos, escolheu-se como caminho metodológico a investigação de abordagem qualitativa, na qual, de acordo com Robert C. Bogdan e Sari Knopp Biklen (1992), entre outros aspectos, há maior preocupação com o processo do que com o resultado, os pesquisadores têm uma tendência a analisar os dados de forma indutiva e não há a preocupação em buscar evidências ou informações que comprovem hipóteses pré-definidas. Dessa abordagem, escolhemos o delineamento de estudo de caso, pois concordamos com Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 17) que:

> O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Concordamos com Lüdke e André (1986) e Antônio Chizzotti (2008) que o estudo de caso pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular, ainda que posteriormente evidencie semelhanças com outras situações.

Robert Yin (2005) nos informa que o estudo de caso deve ser adotado quando a pesquisa tiver perguntas do tipo “como” e “por que” e quando o interesse da investigação for um fenômeno contemporâneo inserido no contexto de vida real.

Dessa forma, esta pesquisa procurou compreender **como** é o processo de encaminhamento de alunos com deficiência intelectual, utilizando recorte de gênero e cor/raça, para a Saai e **por que** a escola selecionada atende mais meninos do que meninas.

A situação atual diz respeito ao aumento no número de matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em classes comuns da rede regular. Prieto (2010) informa que em 1998, primeiro ano de aplicação do Censo, havia 337.356

alunos na educação especial: destes, 179.364 (13%) encontravam-se em classes comuns. Ao consultarmos as planilhas elaboradas pelo Inep sobre esse levantamento, verificamos que em 2009[38] o número total de alunos nessa modalidade era de 690.556, e os alunos em classes comuns totalizavam 386.334 estudantes (55,94%). Assim, ao averiguarmos essa tendência nacional de matrícula do público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular e considerando que a população atendida na categoria deficiência intelectual é público mais vulnerável à influência de fatores subjetivos no processo de encaminhamento, localizamos o fenômeno contemporâneo inserido no contexto de vida real que justifica a escolha do delineamento metodológico.

Para alcançar o primeiro objetivo desta pesquisa, foi encaminhada carta à Secretaria Municipal de Educação – SME –SP (APÊNDICE A), solicitando dados sobre os alunos da modalidade educação especial, que frequentavam Saai, com detalhamento de: nome; idade; sexo; raça; dados socioeconômicos; data de ingresso do aluno na sala; data de desligamento, quando este já havia ocorrido; motivos do encaminhamento; diagnóstico ou hipótese diagnóstica ou conclusão da avaliação pedagógica; escola na qual foi e está sendo realizado atendimento nos anos de 2005 a 2011; escola de origem e ano escolar dos alunos nesse mesmo intervalo de tempo; e demais informações que ajudassem a caracterizar a estrutura, a organização e o atendimento nessas salas de 2005 a 2011[39].

A carta da SME-SP autorizando nossa pesquisa informava que seria necessário contatar a responsável pela Divisão de orientação técnica/Educação especial – DOT-EE na SME-SP para que esta pudesse indicar a escola na qual a pesquisa poderia ser realizada, todavia, não fazia menção aos dados solicitados sobre os alunos. Assim sendo, foi agendada uma reunião com a profissional supracitada para que se pudesse explicitar os objetivos da pesquisa e requerer as informações. Também ficou acordado nessa reunião que seria enviado quadro atualizado das Saai por DRE.

Esses dados foram encaminhados a esta pesquisadora em agosto de 2011 sem todas as informações requisitadas, ou seja, apenas com detalhamento de tipo de deficiência, cor/raça, escola de origem e ano escolar nas planilhas referentes a 2010 e 2011 (nos anos anteriores – 2006 a 2009 – constavam apenas o nome, sexo e escola),

---

[38] São utilizados dados do Censo escolar de 2009, haja vista as planilhas referentes a anos posteriores apresentarem o número geral, ou seja, daqueles matriculados em escolas exclusivamente especializadas, classes especiais e classes comuns, de alunos em cada etapa da educação básica.

[39] Foi escolhido esse recorte temporal haja vista esse atendimento ter recebido essa denominação com a promulgação do Decreto municipal nº 45.415, de 18 de outubro de 2004 e Portaria 5.718, de 17 de dezembro de 2004.

não havendo campo sobre motivos de encaminhamento e dados socioeconômicos em nenhum dos anos solicitados e, ademais, os dados eram referentes a 2006 a 2011. Dessa forma, foi preciso reorganizá-los para que se pudesse localizar o total de alunos atendidos nas Saai por DRE, número de alunos em cada tipo de deficiência, sexo, cor/raça. Em setembro de 2011, recebemos planilha atualizada com os dados das Saai instaladas, a qual foi utilizada para levantamento quantitativo de salas no município.

Ao compararmos as listas com Saai por DRE com a planilha sobre os alunos atendidos, verificamos que em 11 escolas não havia informações sobre os estudantes. Solicitamos à SME-SP lista contendo esses dados, porém não obtivemos retorno. Procedemos, então, a contato telefônico com as referidas escolas e averiguamos a existência de Saai ativa em sete, todavia, os funcionários que atenderam ao telefone não souberam informar qual o tipo de deficiência era atendida. Sobre as demais, uma estava em processo de implantação; outra, tendo sido instalada em agosto de 2011, apenas começaria a atender aos alunos no ano letivo de 2012; e duas não possuíam Saai.

Posteriormente aos contatos, reencaminhamos solicitação à SME-SP quanto aos registros dessas escolas referentes aos alunos atendidos nas Saai, todavia, não houve resposta. Assim, utilizamos os dados disponibilizados pelo sistema de ensino na planilha supracitada. No entanto, estes não refletiam o número real de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação atendidos no município naquele ano. Optamos por utilizar essas informações obtidas via RME-SP por considerá-los dados oficiais do sistema de ensino.

Conforme Lüdke e André (1986) informam, no estudo de caso, são utilizadas fontes variadas de informações. Todavia, alerta André (2008), não são as técnicas de levantamento de dados que definem o estudo, mas sim o conhecimento derivado destes. Antonio Carlos Gil (2009) assinala que na coleta de dados podem ser utilizadas análise documental, entrevistas, questionários, entre outros.

Para Ludke e André (1986), a análise documental, além de complementar informações obtidas utilizando outras técnicas, pode revelar mais aspectos de um problema. Ainda, por serem duráveis:

> Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (p. 39, grifo das autoras)

Assim, concordamos com André Cellard (2008, p. 297), que "o 'documento' em questão, aqui, consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel". Dessa forma, antes de selecionarmos os documentos a serem analisados, elegemos 2004 como ponto inicial, pois foi o ano no qual foram aprovadas as diretrizes legais da política de educação especial paulistana ainda em vigor, como já citado. Portanto, para compreender os critérios e/ou as orientações para a indicação de atendimento educacional especializado dos alunos no sistema municipal de ensino de São Paulo, foram localizados e compilados os seguintes documentos legais no *site* da SME-SP:

1) Decretos, portarias e leis publicados no Diário oficial do município:

- *Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de* 2004, que "estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino" (SÃO PAULO, 2004);

- *Decreto Municipal 45.652, de 23 de dezembro de 2004* – "dá nova redação ao parágrafo único do artigo 7º do decreto 45.415/04" (SÃO PAULO, 2004);

- *Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro de 2004*, a qual "dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415/04, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências" (SÃO PAULO, 2004);

- *Lei 14.660, de 26 de dezembro de 2007* – "Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal" (SÃO PAULO, 2007);

- *Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010* – "Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Inclui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação" (SÃO PAULO, 2010);

- *Deliberação nº 5, de 28 de outubro de 2010* – "Fixa normas para credenciamento de instituições privadas sem fins lucrativos, especializados e

com atuação exclusiva em educação especial, interessadas em estabelecer convênio com a SME" (SÃO PAULO, 2010);

- *Portaria nº 3.126, de 22 de junho de 2011* – "Estabelece procedimento específico de designação para a função de Professor Regente de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão para o ano letivo de 2011" (SÃO PAULO, 2011);

- *Portaria nº 5.538, de 23 de novembro de 2011* – "Dispõe sobre a designação de professores efetivos, lotados em outras escolas, para regência nas Escolas Municipais de Educação Especial (Emebs), nas situações que especifica" (SÃO PAULO, 2011);

- *Portaria nº 5.707, de 12 de dezembro de 2011* – "Regulamenta o Decreto 52.785 de 10/10/11 que criou as escolas de educação bilíngue para surdos – Emebs na rede municipal de ensino e dá outras providências" (SÃO PAULO, 2011);

- *Portaria nº 2.496, de 2 de abril de 2012* – "Regulamenta as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – Saais integrantes do inciso II do artigo 2º – Projeto Apoiar que compõe o Decreto nº 51.778, de 14/09/10, que instituiu a política de atendimento de educação especial do Programa Inclui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo" (SÃO PAULO, 2012).

2) Materiais de formação continuada voltadas para o planejamento do professor:

- *Projeto Toda Força ao 1º Ano*: *guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental* (SÃO PAULO, 2006);

- *Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 2º ano do Ciclo 1* (SÃO PAULO, 2007);

- *Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 3º ano do Ciclo 1* (SÃO PAULO, 2008);

- *Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 4º ano do Ciclo 1* (SÃO PAULO, 2008).

- *Caderno de Orientações Didáticas: Educação Etnicorracial – Ciclo I* (SÃO PAULO, 2010).

3) Materiais de formação continuada sobre expectativas e avaliação de aprendizagem para a educação geral:

- *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental*: ciclo I (SÃO PAULO, 2007);

- *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio* (SÃO PAULO, 2008).

4) Para a educação especial:

- *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais* (SÃO PAULO, 2007);

- *Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual* (SÃO PAULO, 2008).

- *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos* (SÃO PAULO, 2012).

5) Na Emef Cecília Borges, lócus do nosso estudo de caso, procedemos ao

- Exame de prontuários e demais documentos de registro sobre avaliação e encaminhamento dos alunos com deficiência intelectual para a Saai;

- Análise do Projeto político-pedagógico da escola.

Os dados selecionados dos documentos legais, de orientação da SME-SP e aqueles coletados na escola foram organizados de modo que fosse possível, à luz dos referenciais teóricos concernentes ao objeto desta investigação, verificar se as desigualdades criadas e mantidas por algum atributo – gênero, cor/raça e situação socioeconômica – foram consideradas na elaboração de tais documentos com o fito de fomentar a reflexão dos professores, tanto na elaboração de suas aulas como em reuniões pedagógicas a respeito de critérios de avaliação do alunado.

Conforme mencionado anteriormente, escolhemos como delineamento de pesquisa o estudo de caso, o qual foi realizado em uma Unidade escolar – U.E. –, localizada na zona Leste de São Paulo, região na qual estudava, em 2011, o maior número de alunos com deficiência intelectual (1079) no município[40].

Elegemos como critério para escolha da escola a maior representação masculina na Saai em um percentual semelhante ao encontrado na literatura (HEY e col., 1998; TSCHANTZ; MARKOWITZ, 2003; BENJAMIM, 2003; YOUNGER; WARRINGTON, 2005; MERTENS; WILSON; MOUNTY, 2007; ARMS; BICKETT; GRAF, 2008; SOUSA; PRIETO, 2008; MENDES; LOURENÇO, 2009), qual seja, mais de 60%. Assim, chegamos à Emef Cecília Borges, localizada na Diretoria regional de educação de Guaianases – DRE-G – cuja coordenadora pedagógica mostrou-se bastante interessada em participar da pesquisa, comprometendo-se a fornecer todas as informações necessárias.

Cumpre ressaltar que, apesar de essa diretoria não apresentar o maior número de Saai no momento da coleta de dados, optamos por mantê-la como lócus, pois, em conversa preliminar com a coordenadora pedagógica e com a professora da Saai, percebemos no discurso dessas duas profissionais que essa U.E. procurava criar uma identidade própria por meio de reuniões de formação com o corpo docente e que valeria a pena conhecer o trabalho desenvolvido por elas.

Seguindo orientações de Heloisa Szymanski (2002), no primeiro contato telefônico com a coordenadora pedagógica da escola, explicamos brevemente os propósitos desta investigação e os compromissos éticos do estudo, quais sejam[41]: que os dados coletados somente seriam divulgados após a conclusão da pesquisa; o anonimato

---

[40] Segundo dados encaminhados pela SME-SP referentes a 2011, na zona Sul (DRE de Campo Limpo, Ipiranga, Santo Amaro e Capela do Socorro), havia 881 alunos; na zona Norte (DRE de Jaçanã/Tremembé, Freguesia do Ó e Pirituba/Jaraguá), 690; e na zona Oeste (DRE de Butantã), 207.

[41] Os princípios éticos adotados nesta pesquisa seguem a recomendação do Comitê de Ética na Pesquisa da Feusp. Documento disponível em: <www.fe.usp.br>. Acesso em: 5 out. 2010. Cumpre destacar que o referido comitê aprovou a presente pesquisa por meio do Parecer 005/2012 (ANEXO A).

dos entrevistados; sigilo de todas as informações adquiridas; sua desistência da pesquisa em qualquer momento, sem nenhuma penalidade; e de apresentar uma devolutiva da investigação. Assim, respeitando o que fora acordado, esta U.E. será denominada de Escola municipal de ensino fundamental (Emef) Cecília Borges. Quanto às entrevistadas, perguntamos-lhes se gostariam de escolher algum nome fictício ou se preferiam que nós o escolhêssemos, porém, ambas declinaram da escolha. A mesma pergunta foi feita para a professora da Saai quanto ao nome dos alunos, e esta também preferiu que nós decidíssemos. Indagamos também o tipo de Saai existente na escola, a quantidade de alunos atendidos e, destes, quantos eram meninos e quantas meninas. Após um rápido levantamento com a professora da Saai, a coordenadora nos informou que havia 27 alunos, 20 (74,07%) meninos e 7 (25,93 %) meninas atendidos em Saai para alunos com deficiência intelectual – Saai/DI. Foi agendada, então, uma visita à escola para poder explicitar, com maior detalhamento, os objetivos da pesquisa e informar sobre os seus princípios éticos (APÊNDICE B). Após esse primeiro contato, ficou estabelecido que faríamos uma nova visita à escola para uma conversa mais aprofundada.

Assim, outra forma de coleta de dados utilizada nesta pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Concordamos com Lüdke e André (1986) que esta é mais indicada para a análise qualitativa, por permitir a obtenção de opiniões e comentários que possivelmente não surgiriam com a aplicação de questionários fechados, possibilitando, ainda, a exploração de questões que possam advir da conversa.

Seguindo orientações de Valdete Boni e Silvia Jurema Quaresma (2005), para que o diálogo não fugisse dos tópicos elencados, utilizamos um roteiro de entrevista previamente definido, o qual foi dividido em blocos de perguntas sobre: caracterização da Saai; processo de encaminhamento e desligamento da Saai; avaliação; classe comum; e Saai. Desse modo, conforme explicitado pelas autoras, de posse de um conjunto pré-definido de questões, realizamos as entrevistas

> [...] em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 73)

Importante frisar que, antes de iniciar a pesquisa de campo, foram construídos os instrumentos de coleta de dados (APÊNDICES C a E) com o fito de entrevistar,

individualmente, a professora da Saai/DI e a coordenadora pedagógica da Emef Cecília Borges. Conforme descrito anteriormente, o encontro foi previamente agendado, as entrevistas, realizadas na própria escola em dezembro de 2011[42], na sala da coordenadora pedagógica e na sala de informática, foram gravadas, mediante autorização dessas profissionais (APÊNDICES F e G). A duração das gravações variou de uma profissional para outra: a conversa com a professora da sala de recursos foi mais longa, com duas horas de duração, pois foram coletadas, naquele momento, informações sobre os alunos atendidos na Saai; e o encontro com a coordenadora, cerca de uma hora.

Acolhendo recomendações de Manzini (2008, p. 84) de que "o momento da transcrição representa mais uma experiência para o pesquisador e se constitui em uma pré-análise do material", as entrevistas foram transcritas integralmente por esta pesquisadora e, conforme explicitado por Manzini (2008), assim como uma grande parte das pesquisas na área da educação, não foram utilizadas normas específicas para a transcrição, sendo observadas tão somente as normas gramaticais da Língua portuguesa.

Após sucessivas leituras das entrevistas, visando organizar e selecionar o conteúdo que seria recuperado e usado nas análises da pesquisa, foi agendada outra conversa com a professora da Saai em julho de 2012 com o propósito de melhor apreender os motivos de encaminhamento dos alunos a esse serviço, particularmente daqueles que não apresentaram laudo clínico. Esse encontro foi realizado na Saai e teve duração de uma hora.

Para a análise dessa etapa, novamente acolhemos as orientações de Manzini (2008, p. 102-103) que considera:

> Os trechos das falas cotizadas para discussão são os que melhor representam aquilo que se busca analisar e representam uma descrição mais abrangente e aprofundada com maior varredura de aspectos supostamente relevantes para a apreensão do significado.

Procuramos, assim, cruzar os excertos das falas com a literatura concernente ao assunto abordado para compreender melhor a realidade pesquisada, qual seja, os motivos de encaminhamento e a razão de haver mais meninos na Saai/DI da Emef Cecília Borges, a escolhida para o estudo de caso.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi o questionário. Boni e Quaresma (2005) comentam que com a sua aplicação é possível atingir uma grande quantidade de pessoas ao mesmo tempo, gerando, dessa forma, um número de

[42] À época da realização das entrevistas já não havia aulas nesta U.E., desse modo a escola estava em processo de limpeza e organização de seu espaço. Assim sendo, as fotos desta Emef foram tiradas em janeiro de 2012.

dados volumoso. Ainda, é possível que o respondente preencha o questionário sem a presença do pesquisador e que também obtenha respostas rápidas e precisas.

Assim, foi preenchido um questionário de caracterização com a professora da Saai e a coordenadora pedagógica da Emef Cecília Borges. Esse documento continha campos sobre formação acadêmica e experiência profissional e foi utilizado para traçar o perfil das entrevistadas.

Após a primeira entrevista com a professora da Saai, uma planilha de identificação dos alunos (APÊNDICE H) com campos para sua caracterização quanto ao sexo, classe social, cor/raça, laudo médico e também sobre o atendimento na Saai (periodicidade, motivo do encaminhamento e atendimento paralelo para além da educação) foi completada. De acordo com Boni e Quaresma (2005), nem sempre é necessária a presença do pesquisador para que o entrevistado responda ao questionário, todavia, haja vista as entrevistas terem sido realizadas ao final do ano letivo de 2011 e a proximidade das férias escolares, os questionários foram preenchidos junto com as informantes como uma entrevista estruturada.

Concluída a primeira fase de coleta de dados na escola e acatando sugestão da Banca de Qualificação sobre incorporação da situação socioeconômica dos alunos atendidos nessa Saai para tentar compreender o motivo de haver mais meninos atendidos, agregamos essa variável à análise do nosso estudo de caso.

Desse modo, após a constatação, por meio de conversas informais com a coordenadora pedagógica da Emef Cecília Borges e análise dos prontuários dos alunos, verificamos que não havia na escola nenhum registro sobre a situação socioeconômica deles. Assim, como a unidade não possuía nenhuma forma de captação dessas informações, foram encaminhados questionários de caracterização para os 27 alunos atendidos nessa Saai em 2011, sendo 18 da própria U.E. e 9 para aqueles que estudavam em outras unidades. Todavia, apenas os alunos das classes comuns da Emef Cecília Borges nas quais estudavam os alunos atendidos na Saai receberam os questionários (420), pois esta era o lócus da nossa pesquisa.

Consideramos, assim como José Francisco Soares e Maria Teresa Gonzaga Alves (2003, p. 152), que

> não há consenso sobre como medir o nível socioeconômico para estudos de desempenho escolar. Se, por um lado, concorda-se que o índice deva incluir indicadores de renda, educação e prestigio ocupacional dos pais, não é claro como cada um desses indicadores deva ser construído.

Desse modo, para Rafael Guerreiro Osorio (2009, p. 869), "[...] o que diferencia os pobres, a classe média e os ricos é a renda média de cada grupo, que indica sua capacidade de consumo e seu nível de bem-estar". Sobre o assunto, Ferraro (2010) concorda que também é possível utilizar a quantidade de eletrodomésticos e automóveis nas residências para estimar a situação socioeconômica.

Para esta pesquisa, então, optou-se por realizar o levantamento socioeconômico das famílias dos alunos por meio da aferição do acesso a alguns bens de consumo. Essa escolha ocorreu numa tentativa de evitar constrangimento ao indicar a faixa salarial e também para tentar deixar o questionário mais claro, uma vez que os respondentes poderiam confundir-se ao indicar em quantos salários mínimos[43] constituía-se a renda familiar. Assim, consideramos que conseguiríamos melhores resultados se não adentrássemos no aspecto salarial. Portanto, foi utilizado o *Critério de classificação econômica Brasil* da Associação brasileira de empresas de pesquisa – Abep –, o qual estima o poder de compra das pessoas.

Desse modo, foram enviados dois tipos de questionários (APÊNDICES I e J), um para os pais ou responsáveis dos alunos atendidos na Saai em 2011 com perguntas fechadas sobre a identificação do aluno (ano/série, cor/raça, sexo, tipo de deficiência, existência de laudo médico); quantidade de itens de conforto (televisão, geladeira, automóvel etc.) existentes na residência; o grau de instrução do chefe da família; uma questão aberta para especificar o tipo de deficiência do aluno, caso essa não fosse uma das opções elencadas no questionário; e outra sobre o laudo médico. O outro questionário foi encaminhado para os pais ou responsáveis pelos alunos das classes comuns (da mesma U.E.), colegas dos alunos atendidos na Saai. Esse segundo questionário era semelhante ao anterior, não contendo, apenas, a questão sobre o tipo de deficiência.

Concordamos com Boni e Quaresma (2005) que há desvantagens no uso desse instrumento, pois

> [...] a percentagem de retorno dos questionários enviados pelo correio geralmente é pequena e quando a devolução é tardia prejudica o andamento da pesquisa. Muitas vezes há um número grande de perguntas sem respostas. Outra desvantagem é a dificuldade de compreensão da pergunta por parte do respondente quando o pesquisador está ausente. (p. 74)

[43] Marcelo Cortes Neri (2010), em produção divulgada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), também não utiliza as faixas de salário mínimo, pois considera que o poder de compra deste sofreu grande mudança nos últimos anos.

Nesta pesquisa, enfrentamos os mesmos problemas: dos 420 questionários enviados para 5 turmas do ensino fundamental – ciclo I e 7 do ensino fundamental – ciclo II da Emef Cecília Borges, houve retorno de apenas 133 (31,67%), dos quais: 32 tiveram que ser desconsiderados por apresentarem mais de uma resposta para a mesma questão e 6, por estarem incompletos. Assim, foram analisados efetivamente 382 questionários dos alunos das classes comuns.

Quanto aos alunos atendidos na Saai/DI em 2011, encaminhamos ao todo 27 questionários, sendo 18 para as famílias dos alunos que estudavam na própria U.E. e 9 para aqueles que estudavam em outras unidades. Destes, 13 retornaram, dos quais 11 dessa escola e dois das escolas do entorno, o que representa um percentual de 48,15% do total de alunos atendidos na Saai/DI naquele ano. De posse desses documentos, foi realizada tabulação das questões fechadas dos questionários para averiguar e comparar a situação socioeconômica e classificação de cor/raça dos alunos atendidos na Saai em 2011 e seus colegas das classes comuns, conforme apresentado e discutido no capítulo 4 desta tese.

Para a análise dos questionários, conforme apresentado pela Abep[44] (2010), cada item de conforto recebeu uma pontuação – de zero a nove – referente à quantidade existente na residência. Itens como banheiro, automóvel de passeio e geladeira receberam uma pontuação maior, assim com a presença de empregada mensalista e a escolarização do chefe da família, os quais somados indicavam classificação socioeconômica daquela família. Sobre o grau de instrução, o número mínimo atribuído seria zero para aqueles que tivessem cursado até o 3º ano do ciclo I do ensino fundamental e o número máximo era oito, caso tivesse concluído o curso superior. O somatório dos pontos indicava a qual classe econômica cada família estava inserida, quais sejam A, B, C, D ou E. Após a tabulação dos dados dos questionários, as respostas foram comparadas com o fito de averiguar se havia semelhança ou discrepância em relação à classificação de cor/raça atribuída pela professora e àquela indicada pela família e também em relação à situação socioeconômica dos alunos atendidos nas Saai.

Isso posto, como Carvalho (2004a; 2005; 2009), adotamos como hipótese que a classificação racial dos alunos nas escolas, para além de características físicas e situação socioeconômica, baseava-se também em seu desempenho escolar. Assim, procuramos

[44] O sistema de pontos utilizado pela Abep para averiguação da classe econômica dos respondentes pode ser acessado em sua página eletrônica: <www.abep.org>.

compreender se a classificação racial e a percepção da professora da Saai a respeito da origem social dos alunos havia influenciado a indicação do estudante à essa sala.

Por fim, faz-se necessário registrar um esclarecimento: as informações quantitativas advieram de quatro fontes: 1) os dados gerais sobre o número de matrículas, com recorte de sexo e raça/cor, dos alunos matriculados nas diversas etapas e modalidades da educação básica em âmbito nacional foram extraídos da sinopse estatística do censo escolar de 2009, divulgados no *site* do Inep, devido ao detalhamento das informações, haja vista os resultados de 2010 e 2011 disponibilizados no portal desse órgão federal não apresentarem tantas particularidades; 2) O número de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados na RME-SP disponibilizados diretamente pela SME-SP eram de 2011; 3) a quantidade de equipamentos escolares e alunos matriculados nas classes comuns da RME-SP foram coletados no portal dessa secretaria e datavam de 2012; 4) os dados de caracterização do município de São Paulo e das subprefeituras que compõem a DRE de Guaianases (Cidade Tiradentes e Guaianases) foram extraídos do portal das Secretarias Municipais de Saúde e Habitação da PMSP e referiam-se a 2010 e 2011.

Justifica-se a não coincidência de ano-base, haja vista a secretaria de educação desse município atualizar sua página regularmente e não terem sido localizados dados sobre o número de alunos e equipamentos escolares referentes a 2010. Ainda, as páginas eletrônicas visitadas das diversas secretarias municipais não apresentavam uma constância em relação à divulgação de informações, por isso há divergência nas datas.

Feitas essas considerações, convidamos o leitor a acompanhar nosso percurso de apropriação dos conceitos de gênero, cor/raça e aspectos socioeconômicos, articulando-os a suas possíveis relações com desempenho escolar.

Capítulo 2 Interfaces entre relações de gênero, cor/raça e fracasso escolar

O objetivo deste capítulo é situar o discurso atual sobre o fracasso escolar, compreendido aqui como o baixo desempenho escolar dos alunos, resultando em seu encaminhamento para recuperação, repetência e até mesmo evasão escolar.

Brito (2009) comenta que o tema do fracasso escolar tem permeado o debate acerca das desigualdades educacionais desde as primeiras propostas de democratização do acesso à escola.

Maria Helena Souza Patto publicou, em 1990, *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, uma obra bastante referenciada no meio acadêmico e que utiliza as discriminações de classe para discutir o fracasso escolar. De acordo com a autora, à época da elaboração dessa produção, três paradigmas causadores do fracasso escolar permeavam o cenário educacional, a saber:

- As causas das dificuldades de aprendizagem de crianças oriundas de famílias mais pobres eram associadas a pouca participação de sua família no seu processo educacional e nas suas condições de vida;
- As crianças de classe média eram vistas como público prioritário para as escolas públicas e, portanto, os professores teriam uma tendência a se relacionar com um alunado ideal, o que normalmente não condizia com a realidade;
- O discurso acadêmico e os professores não conseguiam compreender os estudantes por haver um desconhecimento dos padrões culturais do alunado (PATTO, 1990).

Após realizar uma longa pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos observações de aula, visitas às famílias e entrevistas, a autora destaca, em suas considerações finais, quatro conclusões:

- Em primeiro lugar, a produção do fracasso escolar estava relacionada muito mais à má qualidade da escola e à suposição de que os alunos pobres não possuem habilidades que favoreçam o seu aprendizado. O estudo de Patto (1990) evidencia um processo de desvalorização social dos alunos oriundos de camadas mais pobres da sociedade;
- Em segundo lugar, a pesquisa revela que "[...] o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente

gerador de obstáculos à realização de seus objetivos" (PATTO, 1990, p. 411), assim sendo, o trabalho pedagógico ficava atrelado à concepção tecnicista[45] de ensino da época, assumindo "[...] características de atividade cotidiana alienada [...]" (p. 412), na qual o aluno assume posição de instrumento e não finalidade da educação. Assim, ao se constituir como estrutura hierárquica, a escola perpetua relações de superioridade e inferioridade: "[...] os que se situam nos níveis superiores da pirâmide detêm o poder de punir e de recompensar e monopolizam o saber" (p. 412-413);

- Em terceiro lugar, a autora destaca que a teoria de carência cultural e a pobreza são responsáveis pelo fracasso escolar, sendo assim, ao transferir-se para o aluno a culpa pelo mau desempenho na escola, "[...] embaça a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola" (PATTO, 1990, p. 414);
- Em quarto lugar, de acordo com Patto (1990), ao mesmo tempo em que os docentes ressentem-se ao participar de cursos de formação nos quais o profissional responsável adota postura autoritária e parte do pressuposto que os professores não possuem conhecimento suficiente para poder lecionar, os docentes necessitam de momentos de interlocução nos quais possam expressar seus desejos e suas frustrações.

Carla Biancha Angelucci, Jaqueline Kalmus, Renata Paparelli e Maria Helena Souza Patto (2004) escreveram o artigo *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório*. As autoras localizaram 71 obras (dissertações e teses) defendidas na Feusp e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – Ipusp – no período referido pela pesquisa sobre o tema.

De acordo com as autoras, uma das vertentes dos estudos sobre fracasso escolar aponta para a culpabilização do aluno, uma vez que seria em decorrência de problemas emocionais que se explicaria o seu baixo desempenho escolar. Nessa direção, a criança é classificada como "psiquicamente imatura", o que resultaria "[...] em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar" (ANGELUCCI et al., 2004, p. 60).

---

[45] De acordo com Maria Elisabeth Blanck Miguel (2007), a concepção tecnicista marcou a educação brasileira atrelando os objetivos da educação ao mercado de trabalho e, segundo Nelson Valente (2007), esperava-se que o aluno aprendesse por meio de uma sequencia de atividades pré-programadas que eram realizadas pelos alunos de forma mecânica.

Por outro lado, o professor não estaria isento de sua parcela de culpa, segundo apreendem as referidas autoras sobre esses estudos analisados, pois o fracasso escolar aparece "[...] como efeito de técnicas de ensino inadequadas ou de falta de domínio da técnica correta pelo professor" (ANGELUCCI et al., 2004, p. 61). Tal fato levaria os alunos a apresentarem baixo rendimento escolar e, para sanar esse problema, seria necessário qualificar o professor para que este pudesse auxiliar na escolarização do aluno.

As pesquisadoras identificaram ainda, nas obras analisadas, a própria escola como causadora do fracasso escolar, nesse caso, entendida como "[...] instituição social que contraditoriamente reproduz e transforma a estrutura social" (ANGELUCCI et al., 2004, p. 62).

A última vertente apresentada pelas autoras enfatiza a dimensão política da instituição escolar e, assim como a anterior, essa é compreendida como reprodutora de estruturas sociais existentes. Sendo assim, as escolas seriam injustas ao veicularem conteúdos ideologicamente estabelecidos pelas classes dominantes, posto que não reconhecem a cultura popular. A indisciplina, os problemas emocionais e até a carência cultural do aluno, como indicativos do fracasso escolar, são ressignificados como "[...] expressão do conflito de classes no interior da escola" (ANGELUCCI et al., 2004, p. 63).

Concordamos com Brito (2009) sobre o avanço na produção científica a respeito do fracasso escolar desde a publicação de Patto (1990), a qual esmiuçou os fatores envolvidos na produção e manutenção de exclusão escolar e apontou a condição socioeconômica do aluno como responsável pelo seu baixo rendimento escolar, questão também explorada por Angelucci et al. (2004). Esses estudos, ao darem visibilidade à existência de relações de poder no interior das escolas, levam-nos a considerar outras categorias para compreensão das desigualdades educacionais, quais sejam, situação socioeconômica e relações raciais.

Sobre o assunto, Brito e Vianna (2006, p. 1) afirmam que, "[...] embora a produção acadêmica acerca do fracasso escolar em nosso país seja vasta, existe um número reduzido de investigações que tenham por objeto de pesquisa o fato de que os meninos, desde os anos 1970, estão apresentando resultados insatisfatórios". Assim, ao nos propormos a compreender o motivo pelo qual há mais meninos recebendo atendimento educacional especializado no município de São Paulo, é preciso que se compreenda como o conceito de gênero está incorporado a esta pesquisa.

A grande maioria das pessoas, ao ser questionada sobre o significado da palavra gênero, provavelmente responderia tratar-se da diferença entre masculino e feminino, assumindo ser esse termo um sinônimo de sexo biológico ou, quem sabe, associando-o a gênero literário e outros tipos.

Essas inadequações de compreensão não são fortuitas, pois foi apenas nas últimas décadas que passamos a pensar no termo gênero como uma "categoria de análise", parafraseando Joan Scott (1995). Essa discussão adentra os meios acadêmicos, inclusive no Brasil na década de 1970.

De acordo com Verena Stolke (2004), o termo gênero foi utilizado na década de 1970 por acadêmicas feministas para afirmar que a desigualdade e a opressão às quais as mulheres eram submetidas não estavam relacionadas tão somente às diferenças de sexo, logo, não eram meramente biológicas, mas sim decorrentes de questões socioculturais que "[...] estructuram la perpetuación de la vida humana en sociedad [...]" (STOLKE, 2004, p. 78).

No clássico *O tráfico de mulheres: notas sobre a "Economia Política" do sexo*, Gayle Rubin (1986) afirmava que a base sobre a qual os significados culturais seriam produzidos era o sexo, então, denominado gênero. Para a autora, o sistema sexo/gênero seria "[...] uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas" (p. 3). Então, as definições (gênero) seriam construídas sobre uma base biológica (sexo).

De acordo com Linda Nicholson (2000), é possível interpretar gênero de duas formas: como uma maneira de se contrapor ao determinismo biológico, descrevendo o que é socialmente construído em oposição ao que é biologicamente dado; a outra maneira refere-se a "[...] qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino [...]" (p. 9).

Para a autora, o corpo é visto como uma espécie de "[...] cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos à personalidade e comportamento" (NICHOLSON, 2000, p. 12). Esse tipo de análise, contudo, impede que se perceba que existem diferenças não apenas entre homens e mulheres, mas também entre homens e homens e mulheres e mulheres.

Nicholson (2000) defende que o termo gênero precisa ser entendido como uma ideia plural e que tanto homens quanto mulheres estão inseridos em contextos singulares e vivem em constante interação social e ambiental que os ajudam a definir

sua individualidade. Portanto, a identidade de gênero que carregamos não se constitui pelo simples fato de termos nascido do sexo feminino ou masculino, mas sim é estabelecida socialmente, não sendo nem fixa muito menos homogênea.

Nessa direção, para Joan Scott (1994, p. 13):

> Gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida.

Assim, para Scott (1995), gênero é um conceito constituído como uma categoria analítica uma vez que possibilita explicar uma determinada sociedade ao analisar a forma como a construção do que é ser masculino e feminino organiza a vida social.

Portanto, para Teresa De Lauretis (1994), deriva dessa formulação de Scott (1995) a necessidade de explicar o conceito de gênero de forma que este não esteja associado à diferença sexual, de tal forma que possa confundir-se com ela. Assim, para essa autora:

> As concepções culturais de masculino e feminino como duas categorias complementares, mas que se excluem mutuamente, nas quais todos os seres humanos são classificados formam, dentro de cada cultura, um sistema de gênero, um sistema simbólico ou um sistema de significações que relaciona o sexo a conteúdos culturais de acordo com valores e hierarquias sociais [...]. (p. 211)

Desse modo, a forma como os corpos expressarão o feminino e o masculino é construída pela sociedade, isso nos leva à compreensão de que o gênero é um elemento de organização de relações de poder em várias instâncias, tais como: família, escola, trabalho etc. Para Brito (2004, p. 21):

> Essa maneira de conceituar o gênero permitiu que viesse à tona o fato de que não são somente as distinções de classe, raça e etnia que definem a posição dos indivíduos e as relações que eles estabelecem entre si, ou seja, as hierarquias sociais. Ao contrário, as possibilidades de inserção no espaço privado e público têm uma estreita relação com o pertencimento de gênero.

É pensando em relações sociais que serão discutidas as relações de gênero e educação, uma vez que a escola também é lócus de socialização dos indivíduos e pode, potencialmente, reproduzir hierarquias de poder nas atitudes de professores, gestores e demais funcionários da instituição e entre os próprios alunos e alunas.

Guacira Lopes Louro (1999) pondera que a discussão sobre gênero ficou por muito tempo restrita a questão das mulheres e, por muitas vezes, o conceito foi utilizado

erroneamente como substituto para o termo mulher e, portanto, descartando as suas possibilidades analíticas.

Para a autora, ao tomarmos a escola como um ambiente que não apenas transmite conhecimentos, mas como um local que "[...] fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade [...]" e que a escola é responsável pela conservação de uma sociedade dividida, então, "[...] encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades" (LOURO, 2004, p. 85-86).

Louro (2004, p. 64) pondera que é de suma importância que nós, educadores, questionemos não apenas os conhecimentos que estamos transmitindo, mas também a maneira como os ensinamos e os "[...] sentidos que nossos/as alunos/as dão ao que aprendem".

Ao tomar as brincadeiras também como forma de aprendizado e importante para o processo de socialização e construção da identidade de gênero, Daniela Finco (2004), em sua dissertação intitulada *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola*, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, tinha como objetivo observar as relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas em uma escola municipal de educação infantil naquela cidade paulista. Em sua pesquisa empírica, a pesquisadora observou momentos de brincadeiras no parque, brinquedoteca e sala de aula e concluiu que as crianças observadas não reproduziam o sexismo[46] que está presente entre os adultos e, assim, como já constatado por Louro (1997), verificou que as crianças aprendem a hierarquia dos sexos durante o período que permanecem na escola desde as primeiras etapas da educação básica.

Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella, Nádia Conceição Vernes Almeida e Roseli Kubo Gonzalez (2010), em pesquisa sobre os hábitos de consumo de brinquedos em crianças de quatro e cinco anos em uma escola municipal de educação infantil na zona Sul de São Paulo, também constataram que os alunos brincaram tanto com brinquedos considerados masculinos quanto femininos e, dos questionários encaminhados, apurou-se que os pais dos alunos mostravam-se resistentes quanto a

[46] De acordo com o dicionário Aurélio (2010), sexismo refere-se a "atitude discriminatória em relação ao sexo oposto."

aquisição e uso, principalmente, de bonecas pelos meninos, pois estas eram consideradas um brinquedo feminino.

Vianna e Unbehaum (2004, p. 78) destacam que nas escolas não tem se dado a devida importância ao gênero, pois

> [...] ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia a dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 79)

Wayne Martino, Bob Lingard e Martin Mills apresentam opinião semelhante em artigo publicado em 2004 na revista *Gender and Education*, no qual comentam que o conhecimento de professores sobre gênero e escolarização é baseado na suposição de que os meninos estariam predispostos a se comportar, pensar e aprender de forma distinta do das meninas simplesmente pelo fato de serem desse sexo. Apoiados em Shulman (1987), esses autores apontam a necessidade de a formação docente incluir conhecimentos específicos sobre propósitos da educação, as políticas educacionais, as relações de gênero e seu impacto no aprendizado e nas atitudes dos alunos e das alunas.

Ainda, para Vianna e Unbehaum (2004), o mais agravante é que a questão é pouco ou não é discutida em cursos de formação inicial ou continuada de professores. Sendo assim, é preciso ter clareza sobre a concepção de gênero utilizada nas escolas e, ainda, verificar de que forma as relações de gênero podem, ou não, interferir na maneira como os meninos e as meninas estão sendo educados e, no que tange a área de educação especial, averiguar se o encaminhamento de alunos para serviços de atendimento pode estar marcado também por um viés de gênero (HEY e cols., 1998; TSCHANTZ; MARKOWITZ, 2003; BENJAMIM, 2003; YOUNGER; WARRINGTON, 2005; MERTENS; WILSON; MOUNTY, 2007; ARMS; BICKETT; GRAF, 2008, SOUSA; PRIETO, 2008; MENDES; LOURENÇO, 2009), conforme será apresentado no capítulo 4.

Sobre a indicação de atendimento em um serviço de educação especial, Mauren Lúcia Tezzari, em sua dissertação "*A SIR chegou..." Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*, defendida na Faculdade de Educação da UFRGS em 2002, apresentava como um dos objetivos evidenciar a forma como o professor de educação especial e o de sala regular identificavam os alunos encaminhados para serem atendidos na SIR. Da análise dos depoimentos, Tezzari (2002) apreendeu que para os professores de classe comum não havia casos

preestabelecidos que deveriam ser encaminhados à SIR, havendo a possibilidade de analisar cada caso individualmente. De qualquer forma, era possível identificar dois grupos de alunos encaminhados a esse serviço. O primeiro era formado por alunos com comprometimentos de causa orgânica como paralisia cerebral, síndrome de Down, problemas neurológicos, problemas emocionais ou alguma síndrome menos conhecida. No segundo, estavam os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem com histórico de repetência, oriundos de camadas mais pobres da população que apresentavam, de acordo com os professores, problemas de conduta (segundo relato dos professores, eram os alunos muito parados ou muito agitados). Nesse grupo, os professores relataram não saber o motivo que não os deixava aprender, pois não havia causa orgânica evidente. Ressalte-se que, nesse segundo conjunto, a escola ficava isenta da responsabilidade pela não aprendizagem dos alunos. Ainda, as características dos alunos encaminhados à SIR assemelhavam-se muito aos alunos descritos nos estudos de Carvalho (2001; 2004a), Dal'Igna (2005) e Palomino (2004). Dessa forma, reitera-se a importância de agregar a categoria gênero para compreender os mecanismos de encaminhamento de alunos para serviços de educação especial.

Nessa direção, Aline Aparecida Veltrone (2012), em sua tese *Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização*, defendida na UFSCar, informa que o professor da classe comum é o principal agente encaminhador de alunos com deficiência intelectual para os serviços de educação especial. De acordo com a autora, as principais razões para identificar o aluno como tendo deficiência intelectual seriam atraso no desenvolvimento, dificuldades escolares e comportamento. Da análise de documentos legais que regem o processo de avaliação e identificação desse alunado e da pesquisa, realizada em cinco municípios do interior paulista, Veltrone (2012) concluiu que não há diretrizes claras tanto para a definição de deficiência intelectual, quanto para sua avaliação e sugere que haja padronização do processo de avaliação para identificação de alunos com deficiência intelectual para que esse processo não seja marcado pela subjetividade.

Assim, é importante lembrar que seria necessário prever-se, nos cursos de formação inicial e continuada dos professores, além dos aspectos mencionados acima, também a formação para educar alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, além de discutir aspectos relacionados à raça e ao racismo e aspectos socioeconômicos para não cairmos na armadilha de, no caso dos alunos apresentarem baixo desempenho escolar e/ou se comportarem de maneira não

apropriada aos padrões escolares, encaminhá-los indevidamente para serviços de educação especial, transferindo, assim, para os profissionais, que nestes trabalham, a responsabilidade pela escolarização desses estudantes.

Mendes e Lourenço (2009, p. 429) sugerem que se constituam espaços de formação continuada para os professores

> [...] nos quais eles possam ser ouvidos e nos quais eles possam refletir coletivamente sobre seu trabalho e sobre si mesmo, fazer autoavaliações sobre suas interações com seus estudantes, e examinar como crenças podem afetar diferencialmente a formação de seus alunos e favorecer os processos de exclusão ou inclusão escolar.

Outra variável que precisa ser considerada ao analisar o menor desempenho acadêmico de meninos é aquela vinculada às relações raciais.

Maria Ligia de Oliveira Barbosa (2005a) nos alerta que as relações entre cor/raça e educação têm recebido destaque no cenário político e social no Brasil desde a década de 1990. De acordo com Ferraro (2010, p. 511), a conceituação de raça é complexa "[...] por envolver também cor e etnia". Ainda, para esse autor

> No caso do Brasil, quando se fala em cor e/ou raça, pensa-se principalmente na população negra ou afrodescendente e/ou na luta contra o racismo ou a favor da superação das desigualdades raciais em relação ao negro. Recorre-se ao termo etnia quando se pensa, por exemplo, nas múltiplas etnias indígenas nos grupos populacionais de origem germânica, italiana, polonesa, sírio-libanesa etc., e inclusive nas diferenças internas dentro da própria cor/raça negra. (p. 818-819)

Para Sergio Costa (2001), até os anos 1930, o conceito de raça era fundamentado na biologia e utilizado para hierarquizar os diferentes segmentos da população, porém,

> A partir dos anos 70, o conceito de raça através, entre outros, da influência da discussão norte-americana, ganha renovada importância política no Brasil, funcionando como instrumento de ruptura da homogeneidade construída simbolicamente pela política da mestiçagem como se se tratasse de dissociar os grupos socioculturais fundidos na simbologia da nação mestiça. Assim, o conceito de raça se transforma em instrumento de mobilização política, em construção discursiva que deve fazer dos diferentes estratos populacionais afro-descendentes – do ponto de vista social e cultural tão diversos entre si – um coletivo político capaz de enfrentar desigualdades raciais. A ideia de uma raça negra definida politicamente a partir de determinadas características corporais parece responder à impossibilidade fáctica de constituição de uma identidade propriamente étnica para o conjunto de afro-descendentes. (p. 150-151)

Segundo Bruno Lima Patrício dos Santos e Simone da Silva Salgado (2009, p. 98, grifos dos autores), "[...] *etnia* é caracterizada por fatores culturais, como tradição, língua e hábitos, por exemplo; enquanto que a *raça* é caracterizada por fatores biológicos como cor da pele, tipo de cabelo, ascendência biológica, entre outros".

Assim, Fátima de Oliveira (2004, p. 58) considera que

> [...] grosso modo, raça deveria ser um conceito biológico, enquanto etnia deveria ser um conceito cultural. Não sendo raça uma categoria biológica, etnia também se revela como um conceito que não é estritamente cultural, pois a delimitação de grupos étnicos parte de uma suposta alocação deles no conjunto dos grupos populacionais raciais sem abstrair a unidade do local de origem, e, para delimitar etnia, considera-se a concomitância de características somáticas (aparência física), linguísticas e culturais.

A autora complementa que para as ciências biológicas não existem raças, pois há apenas uma espécie humana, assim, ao tomarmos

> [...] o DNA como material hereditário e o gene como unidade de análise, não é possível definir quem é geneticamente negro, branco ou amarelo. O genótipo sempre propõe diferentes possibilidades de fenótipos. O que herdamos são genes e não caracteres! (OLIVEIRA, 2004, p. 59)

Kabengele Munanga (1990) também apresenta, em uma de suas produções, a diferenciação entre raça e etnia. Para o autor,

> uma raça, no sentido sociológico, é um conjunto de indivíduos sensatos que possuem características físicas hereditárias comuns. Uma etnia é um conjunto de indivíduos possuindo em comum uma língua, uma cultura, uma história, um território". (p. 52)

Sobre o assunto, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2003, p. 104) considera:

> Se pensarmos em "raça" como uma categoria que expressa um modo de classificação baseado na ideia de raça, podemos afirmar que estamos tratando de um conceito sociológico, certamente não realista, no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito analítico nominalista, no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social.

Diante do exposto, nesta pesquisa, adota-se a conceituação de raça proposta por Guimarães (1999, p. 153), qual seja: não se trata de um dado biológico, mas sim de

> construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos.

Conforme citado anteriormente, alguns autores brasileiros (HASENBALG; SILVA, 1990; ROSEMBERG; PIZA, 1996; HENRIQUES, 2002;) verificaram em suas pesquisas que a cor/raça é um determinante no desempenho escolar. Carvalho (2001a; 2001b; 2004a; 2004b; 2005; 2009) e Palomino (2004) descreveram em suas investigações que a maioria dos alunos encaminhados para recuperação era de meninos negros.

Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1990) concluíram, com base em dados da Pesquisa nacional de amostra por domicílio (Pnad) de 1982, que o acesso tardio na escola ocorria mais entre crianças não brancas, e a proporção destas que nunca

tiveram acesso à escola era três vezes maior do que dos alunos brancos. Ainda de acordo com os autores, "[...] estas desigualdades não podem ser explicadas nem por fatores regionais, nem pelas circunstâncias socioeconômicas das famílias" (p. 12). Segundo Fúlvia Rosemberg e Edith Piza (1996, p. 116):

> Pode-se, pois, sugerir que os diferenciais de alfabetização entre as raças e entre os sexos decorrem de processos diversos: a pequena diferença entre os índices de analfabetismo masculino e feminino persiste nas faixas etárias mais idosas, podendo ser considerada uma herança do passado; a intensa diferença que se observa nos índices de analfabetismo entre brancos e negros, para ambos os sexos, constitui uma herança do passado escravista acrescida de processos atuais de estigmatização e exclusão social deste segmento racial.

Ricardo Henriques (2002), em pesquisa financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco[47] –, procurou discutir a relação existente entre raça e gênero nos sistemas de ensino brasileiro, utilizando para análise os dados da Pnad de 1999, os quais indicavam que 54% da população brasileira se autodeclarava branca; 0%, pardos; e 5%, pretos. Para o autor, a "[...] pobreza tem cor no Brasil, é negra" (p. 7). De acordo com o pesquisador, a nossa própria história apresenta uma explicação para a naturalização da desigualdade de renda no Brasil ao considerar que a abolição da escravidão ocorreu de forma "[...] passiva e paternalista e, também, ao caráter corporativista de parte considerável do período republicano" (p. 14).

O pesquisador adverte que apesar de ao longo do século 20 os níveis médios de escolaridade tanto de brancos quanto de negros terem aumentado, não apenas há diferença ao se comparar esses dois grupos como esta se mantém estável entre as gerações.

Apesar de afirmar que o "[...] recorte de gênero não altera a estrutura da escolaridade da população a partir do recorte racial" (HENRIQUES, 2002, p. 36), posteriormente, relaciona as duas variáveis asseverando que "[...] o recorte simultâneo de cor e gênero torna evidente que as diferenças decorrentes do componente racial são significativamente superiores às de gênero" (p. 59).

Em entrevista concedida a Guimarães (2006), Hasenbalg afirmou que os brasileiros não brancos estariam expostos a desvantagens cumulativas ao longo de sua vida, as quais seriam transmitidas entre as gerações de forma a perpetuar a condição de marginalização social dos negros. De acordo com depoimento de Hasenbalg (in: GUIMARÃES, 2006, p. 261-262):

---

[47] *United nations educational, scientific and cultural organization*.

> Estudos demográficos demonstraram as disparidades raciais quanto às probabilidades de superar o primeiro ano de vida e à esperança de vida ao nascer. As pesquisas sobre educação indicam que crianças não brancas completam menos anos de estudo do que as brancas, mesmo quando se consideram crianças de mesma origem social ou renda familiar *per capita*. As disparidades no acesso, permanência e finalização dos ensinos médio e superior são ainda mais acentuadas. A desigualdade educacional entre brancos e não brancos irá se refletir posteriormente em padrões diferenciados de inserção desses grupos de cor na estrutura ocupacional.
> O tema da participação dos grupos raciais no mercado de trabalho é um dos que está mais bem estudado. Resumindo e simplificando, esses estudos indicam que pretos e pardos estão expostos a diversas práticas discriminatórias no mercado de trabalho. Além de ingressar nele com uma dotação menor de educação formal que a dos brancos, os não brancos estão expostos à discriminação ocupacional, pela qual a avaliação de atributos não produtivos, como a cor das pessoas, resulta na exclusão ou no acesso limitado a posições valorizadas no mercado de trabalho. Soma-se a isso a discriminação salarial, evidenciada nas menores taxas de retorno à educação e à experiência obtidas por não brancos, e a diferença na taxa de retornos aumenta nos níveis educacionais mais elevados. Esses padrões diferenciados de participação dos grupos de cor no mercado de trabalho se traduzem em uma valorização altamente desigual do trabalho desses grupos: a renda média do trabalho de pretos e pardos é pouco menos da metade da dos brancos.

Ao concordarmos com Carvalho (2001a; 2001b; 2004a; 2004b; 2005; 2009) e Palomino (2004) que denunciaram serem os meninos negros aqueles mais encaminhados para recuperação, consideramos que as desigualdades raciais também são um fator importante ao ser considerado ao analisar o maior encaminhamento de meninos para atendimento em Saai/DI.

Cibele Yahn de Andrade e J. Norberto W. Dachs (2007) utilizaram apenas a renda familiar *per capita.* De acordo com Ferraro (2010), o Instituto brasileiro de geografia e estatística – IBGE – vem utilizando a posição na ocupação do indivíduo mais a renda para chegar aos indicadores de classe. O autor nos lembra de que também é possível utilizar indicadores de consumo como quantidade de eletrodomésticos e automóveis

Assim, autores como Hasenbalg e Silva (1990), Guimarães (2003), Carvalho (2001; 2004; 2009) e Ferraro (2009; 2010) não consideram raça como uma realidade biológica e sua relevância social não pode ser menosprezada. Dessa forma, ao compreendermos raça como uma construção sociológica, podemos utilizá-la para a apreensão da estruturação das desigualdades sociais e econômicas em nosso país.

Um dos lócus onde podemos apreender a forma como as relações sociais se estruturam é a escola. Deise Maria Santos de Aguiar (2008) pretendeu, em sua dissertação *Olhares de crianças sobre pobreza e raça nas relações escolares*, defendida na Universidade Estadual Paulista – Unesp –, campus de Presidente Prudente,

> [...] analisar as falas, atitudes e julgamentos que crianças pobres[48], de uma 4ª série do Ensino Fundamental, expressam em relação às práticas de diferenças de cor/raça e classe[49] vividas nos espaços escolares, sem, contudo, deixar de tratar as diferenças de sexo a partir do momento que as mesmas se apresentem, bem como, relacionar o "mau desempenho escolar" a essas desigualdades. (p. 15, grifo da autora)

Da análise das observações e entrevistas realizadas com os alunos, a autora apreendeu que quatro alunos (dois meninos e duas meninas), percebidos como pretos por seus colegas devido à cor da sua pele, sofriam mais discriminação por parte dos demais alunos da classe na forma de maus tratos e xingamentos. A autora esclarece que apesar de todos os alunos da turma na qual ela desenvolveu sua pesquisa serem oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, os estudantes, percebidos por seus colegas como sendo mais pobres, não eram aceitos nos grupos de trabalho na sala de aula. Aguiar (2008) verificou que na escola onde foi realizada a investigação havia divisão entre os sexos no agrupamento dos alunos na sala de aula, na formação de fila (primeiro os meninos para que estes não batessem nas meninas) e nas brincadeiras durante o recreio.

A autora percebeu que, na perspectiva das crianças, os alunos pobres e negros eram considerados com baixo rendimento escolar e que eram mais repreendidos pela professora, principalmente na opinião dos alunos, por conversarem demais[50].

Eliana Marques Ribeiro Cruz (2008), em sua dissertação *Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possiblidades*, apresentada à UFSCar, realizou sua pesquisa com alunos de 4ª série do fundamental I em uma escola municipal de São Carlos/SP e, a partir desta, esclarece que fizeram parte da amostra seis meninas (uma branca, três pardas e duas negras) e oito meninos (quatro brancos, três pardos e um negro)[51]. Da análise das entrevistas, Cruz (2008) apreendeu que as crianças percebem, em âmbito escolar e fora dele, situações de preconceito e discriminação, especialmente relacionados à cor/raça. A pesquisadora considera que é importante que haja mudanças no currículo escolar de forma que

---

[48] De acordo com a autora, a pobreza é compreendida como "[...] um fenômeno multidimensional inter-relacionado, ou seja, a pobreza e suas causas variam em função de fatores como idade, gênero, cultura e contextos econômicos e sociais diversos" (AGUIAR, 2008, p. 16).

[49] A pesquisadora apoia-se em Guimarães (2002) para explicar que o conceito de classe: "[...] é utilizado para significar, ao mesmo tempo, condição social do indivíduo, grupo de status atribuído, grupo de interesses e forma de identidade social" (AGUIAR, 2008, p. 20).

[50] A autora não relata nenhum caso de alunos, com outras características, que tenham sido repreendidos pela professora.

[51] Cruz (2008) informa que os alunos fizeram autoclassificação em relação ao seu pertencimento racial.

contemple as relações étnico-raciais nas escolas e, também, que a questão seja abordada em cursos de formação inicial e continuada de professores.

Esses estudos indicam que há, sim, diferença no desempenho e na escolarização de crianças e jovens negros oriundos de família de baixa renda e concluem também sobre a importância de se agregar as variáveis gênero e aspectos socioeconômicos para analisar a trajetória escolar de nossos jovens. Ademais, faz-se urgente não apenas a implantação de políticas públicas, assim como sugerido por Soares e Alves (2003), mas também a inserção da discussão sobre esses assuntos, em âmbito escolar (seja em reuniões pedagógicas ou em formações continuadas), não apenas para o corpo docente, mas para toda a comunidade escolar, como também foi proposto por Carvalho (2009) e Vianna e Unbehaum (2004).

Os autores supracitados apontam que os efeitos da desigualdade de classe social são maiores do que os da desigualdade de raça na trajetória escolar dos alunos. Diante do quadro exposto, consideramos que as diferenças de classe, raça e relações de gênero estão de tal forma imbricadas que não é possível dissociá-las ao tentar compreender o fracasso escolar. Desse modo, concordamos com Connel (1997, p. 38) que:

> Para entender el género, entonces, debernos ir constantemente más allá del próprio género. Lo mismo se aplica a la inversa. No podemos entender ni la classe, ni la raza o la desigualdad global sin considerar constantemente el género. Las relaciones de género son um componente principal de la estrutura social considerada como um todo, y las políticas de género se ubican entre las determinantes principales de nuestro destino coletivo.

Sintetizando o exposto até o momento, nesta pesquisa, gênero é compreendido como um conceito social e histórico que nos auxilia a entender as diferenças socialmente construídas entre homens e mulheres, refutando, assim, a ideia de que a diferença entre os sexos é natural. Da mesma forma que Guimarães (2003), utilizamos o conceito de raça social, pois compreendemos que não se trata de um dado meramente biológico.

Em relação à situação socioeconômica dos alunos, depreendemos que não há consenso sobre o modo de aferição, assim, procedemos conforme explicitado no capítulo 1 desta tese, ou seja, averiguamos os itens de conforto, escolarização do chefe da família. O desafio agora é tentar utilizar essas três variáveis na análise do nosso estudo de caso a ser apresentado em momento oportuno.

A complexidade do tema relações de gênero e cor/raça e educação especial é muito maior do que a super-representação masculina entre os alunos atendidos nessa modalidade de ensino. É preciso também que se verifique porque as meninas estão sub-

representadas. Desse modo, a presente pesquisa pretendeu fazer a articulação de questões de gênero, cor/raça e aspectos socioeconômicos para uma melhor compreensão de fatores que norteiam as decisões sobre encaminhamento de alunos para a educação especial no município de São Paulo.

Pensando nessa articulação, o próximo capítulo objetiva compreender a forma como a educação de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação é garantida na legislação municipal de São Paulo.

Capítulo 3 Para onde as veredas nos levaram - Política de educação especial no município de São Paulo: histórico, avaliação, gênero, cor/raça

Neste capítulo, procurou-se compreender a constituição do atendimento em educação especial no município de São Paulo. Para atingir tal intento, primeiramente apresentaremos o município para, posteriormente, pousarmos brevemente nosso olhar na história da constituição do atendimento nessa modalidade de educação.

Segundo dados divulgados pelo IBGE sobre o Censo populacional realizado em 2010, São Paulo possui extensão territorial de 1.523 km² e população estimada para 2012[52] de 11.365.748. Apesar de possuir o maior Produto interno bruto – PIB – do país, estimado, pelo mesmo órgão de pesquisa, em R$ 35 bilhões, a distribuição de renda revela a grande desigualdade social da população. Do total de residentes nessa localidade, 34.578 percebiam rendimento mensal de até ¼ de salário mínimo em 2010, por outro lado, 50.888 recebiam mais de trinta salários mínimos.

Devido à dimensão do município e visando descentralizar a administração municipal, foi promulgada, durante a administração de Marta Suplicy (2001 a 2004), a Lei nº 13.399, de 1 de agosto de 2002, que dispõe sobre a criação de 31 subprefeituras no município (Figura 1), cujas atribuições estão explicitadas no seu art. 5º, entre as quais, são destacadas:

> I - constituir-se em instância regional de administração direta com âmbito intersetorial e territorial;
> II - instituir mecanismos que democratizem a gestão pública e fortalecer as formas participativas que existam em âmbito regional;
> [...]
> VII - atuar como indutoras do desenvolvimento local, implementando políticas públicas a partir das vocações regionais e dos interesses manifestos pela população;
> VIII - ampliar a oferta, agilizar e melhorar a qualidade dos serviços locais, a partir das diretrizes centrais;
> [...]
> IX - facilitar o acesso e imprimir transparência aos serviços públicos, tornando-os mais próximos dos cidadãos;
> X - facilitar a articulação intersetorial dos diversos segmentos e serviços da Administração Municipal que operam na região. (SÃO PAULO, 2002)

[52] Conforme estimativa da Secretaria municipal de Planejamento de São Paulo – Sempla – (SÃO PAULO, 2012), disponível na página eletrônica da referida secretaria. Acesso em: 29 dez. 2012.

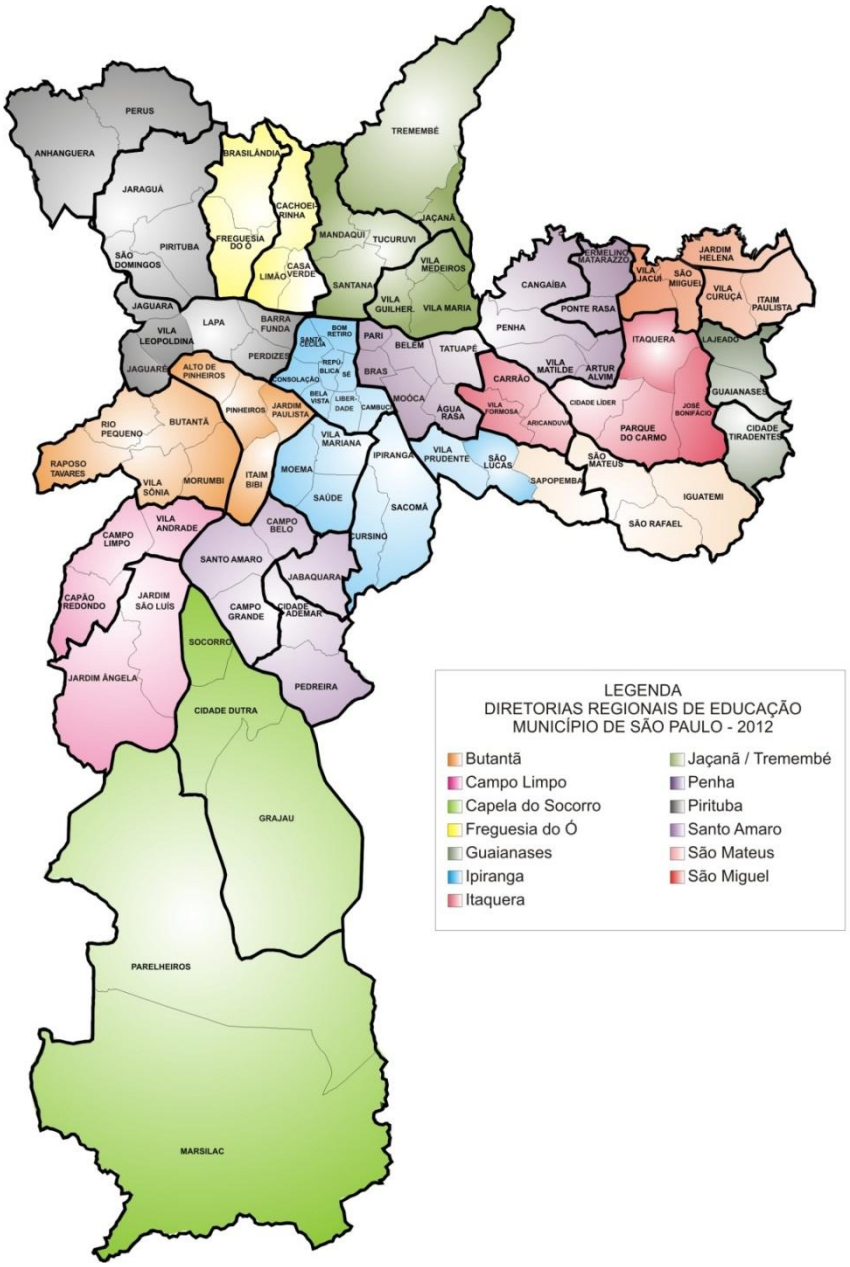
Figura 1 - Mapa do Município de São Paulo – divisão subprefeituras – 2011

Fonte: Prefeitura Municipal de São Paulo. Acesso em: 31 mar. 2011.

No âmbito da educação, no final da administração de Marta Suplicy, havia 31 Coordenadorias de Educação (CE), porém o Decreto nº 45.787, de 23 de março de 2005, promulgado durante a gestão de José Serra, reorganizou as CE, posteriormente denominadas de Diretorias Regionais de Educação – DRE –, deixando-as responsáveis

por duas ou mais subprefeituras. Assim, a partir desse ano, seriam 13 DRE, conforme demonstra a Figura 2.

Figura 2 - Mapa do Município de São Paulo – Diretorias regionais de educação – 2012



Fonte: Bendinelli, 2012.

Assim, até o momento de finalização deste trabalho, as diretorias configuravam-se como segue e abrangiam as seguintes subprefeituras e seus respectivos distritos, conforme Decreto nº 45.787/05:

- Butantã – Butantã e Pinheiros;

- Campo Limpo – Campo Limpo e M'Boi Mirim;
- Capela do Socorro – Capela do Socorro e Parelheiros;
- Freguesia/Brasilândia – Casa Verde e Freguesia do Ó;
- Guaianases – Cidade Tiradentes e Guaianases;
- Ipiranga – Ipiranga, Sé, Vila Mariana e Vila Prudente;
- Itaquera – Aricanduva/Vila Formosa e Itaquera;
- Jaçanã/Tremembé – Jaçanã/Tremembé, Santana/Tucuruvi e Vila Maria/Vila Guilherme;
- Penha – Ermelino Matarazzo, Moóca e Penha;
- Pirituba – Lapa, Perus e Pirituba/Jaraguá;
- Santo Amaro – Cidade Ademar, Jabaquara e Santo Amaro;
- São Mateus – São Mateus e Sapopemba[53];
- São Miguel – São Miguel e Itaim Paulista (SÃO PAULO, 2005).

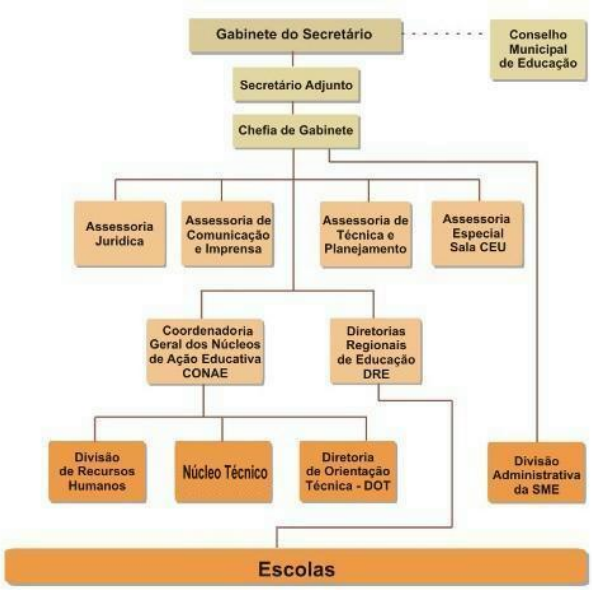
Precedendo a apresentação dos dados quantitativos da educação referentes ao município, será apresentada a forma como a SME-SP está organizada.

Subordinada ao Gabinete do Secretário encontram-se departamentos de assessorias jurídica, comunicação e imprensa, técnica e de planejamento e assessoria especial Sala CEU, conforme a Figura 3. Também respondendo diretamente ao Secretário de Educação, encontram-se a Coordenadoria geral dos núcleos de ação educativa, a qual é responsável pela Divisão de recursos humanos, Núcleo técnico e Diretoria de orientação técnica – DOT –; e as DRE, que também estão subordinadas diretamente ao Gabinete do Secretário.

Na página eletrônica da SME-SP, não há detalhamento quanto à função e às atribuições de cada seção da SME-SP. Da leitura da legislação e materiais produzidos por essa secretaria, concluímos que há DOT para diferentes finalidades. Assim, há uma diretoria para área pedagógica, educação de jovens e adultos, ensino fundamental e médio, educação infantil e educação especial. As DRE são responsáveis diretas pelas escolas da RME-SP e pelos Centros de apoio e acompanhamento à inclusão – Cefai.

[53] Apesar de Sapopemba pertencer à subprefeitura de Vila Prudente, as escolas localizadas naquele distrito estão subordinadas à DRE de São Mateus (PRIETO et al., 2010).

Figura 3 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo – 2012



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2012.

Apresentamos, a seguir, alguns números sobre o atendimento, na área da educação, com o fito de dar visibilidade ao tamanho da RME-SP. De acordo com dados coletados na página eletrônica da SME-SP em setembro de 2012, as 3.050 escolas municipais estavam organizadas conforme registrado na Tabela 4.

De acordo com informações disponibilizadas no *site* da SME-SP, os Centros de convivência infantil/Centros infantil de proteção à saúde são unidades educacionais que atendem filhos de funcionários públicos do município; os Centros de educação e cultura indígena – Ceci – são unidades educacionais que atendem crianças indígenas de zero a seis anos; os Centros de educação infantil direto – CEI-direto – são unidades educacionais, que funcionam em prédios municipais próprios e são administradas diretamente pela PMSP, e que atendem preferencialmente crianças de zero a três anos de idade; os Centros de educação infantil indireto – CEI-indireto – são unidades educacionais que atendem preferencialmente crianças de zero a três anos de idade, que podem funcionar em prédios municipais próprios ou alugados pela Prefeitura, sendo firmado convênio de administração e pessoal e havendo repasse de recursos por criança atendida; os Centros educacionais unificados – CEU/CEI – são escolas que atendem crianças de zero a três anos em Centros de Educação Unificado – CEU; os Centros integrados de educação de jovens e adultos – Cieja, os quais, de acordo com Brito

(2009) têm como proposta pedagógica a articulação entre o ensino fundamental e a educação profissionalizante; os Centros municipais de capacitação e treinamento oferecem educação profissional em nível básico; as creches particulares conveniadas, apesar da denominação, atendem preferencialmente crianças de quatro a seis anos de idade e recebem um repasse per capita pelo atendimento; a Escola técnica é administradas pela Fundação paulistana de educação técnica e tecnológica e oferta cursos técnicos na área de saúde; e o Movimento de alfabetização – Mova – são organizações conveniadas com a SME-SP, que possuem turmas de alfabetização de jovens e adultos, recebendo repasse de recursos financeiros por classe.

Tabela 4 - Escolas municipais de São Paulo – 2012

TIPO	TOTAL
Centro de convivência infantil / Centro infantil de proteção à saúde	07
Centro de educação e cultura indígena – Ceci	03
Centro de educação infantil direto – CEI-direto	313
Centro de educação infantil indireto - CEI-indireto	329
Centro educacional unificado – CEU/CEI	45
Centro educacional unificado – CEU– Emef	45
Centro educacional unificado – CEU– Emei	46
Centro integrado de educação de jovens e adultos – Cieja	14
Centro municipal de capacitação e treinamento	03
Creche particular conveniada	845
Escola municipal de educação especial bilíngue – Emebs	06
Escola municipal de educação infantil – Emei	468
Escola municipal de ensino fundamental – Emef	493
Escola municipal de ensino fundamental e médio – Emefm	08
Escola técnica	01
Movimento de alfabetização – Mova	424

Fonte: Portal da SME-SP, 2012.

Observando a Tabela 4, percebe-se que o município atende a todas as etapas da educação básica e a diversas modalidades de ensino, quais sejam, indígena, EJA, educação especial e profissional. Em relação à educação infantil, note-se que o município ainda não conseguiu assumir totalmente essa etapa, haja vista o convênio com 845 creches particulares e a existência de 329 CEI-indireto e 313 CEI-direto (SÃO PAULO, 2012).

A Tabela 5 apresenta a extensão territorial e o número de habitantes nas 13 DRE do município de São Paulo, de acordo com projeção populacional para 2012 elaborada

pela Sempla (SÃO PAULO, 2012), assim como o número de alunos e quantidade de U.E. em cada região[54].

Analisando os dados da Tabela 5, verificamos que a distribuição populacional não ocorria de forma homogênea no município, existindo regiões com grande concentração de habitantes. A maior, em km², era a diretoria de Capela do Socorro que corresponde a aproximadamente 32% do território paulistano (492,83 km^2). Localizada no extremo Sul de São Paulo, essa diretoria é formada por duas subprefeituras, a de Capela do Socorro e Parelheiros, todavia, a região mais povoada era a do Ipiranga, com 13,22% do total da população distribuída em quatro subprefeituras (Ipiranga, Sé, Vila Mariana e Vila Prudente) e habitando uma área total de 110,25 km². A DRE que concentra a menor população é a de Guaianases onde vivem 4,25% dos paulistanos.

Em relação à educação, verifica-se na Tabela 5 que o maior número de unidades educacionais, incluindo as conveniadas, eram aquelas voltadas para o público da educação infantil, o que representa um percentual de 68,82% das escolas; enquanto as de ensino fundamental respondiam por 16,23%; e as unidades de Mova, a 13,90% do total. As demais não chegam a 1% da totalidade das escolas municipais.

A maior concentração de escolas localizava-se na DRE-G que contava com 316 U.E., sendo a grande maioria destinada ao público da educação infantil (9,81%), para atender a 8,00% dos alunos da RME-SP em uma área de 32,67 km².

A DRE de Campo Limpo era responsável pelo maior número de alunos matriculados na RME-SP. Em 2012, atendia a 12,43% do alunado dessa rede municipal de ensino, distribuídos em 313 unidades. Na diretoria de São Miguel Paulista, estava a segunda maior concentração de estudantes dessa rede, o que equivalia a 9,49% das matrículas, distribuídas em 265 escolas.

As DRE de São Miguel Paulista e Pirituba/Jaraguá atenderam, cada uma, em 2012, cerca de 9% dos alunos matriculados em uma quantidade semelhante de escolas (265 e 257, respectivamente). Todavia, a extensão territorial na qual se encontram é bastante diferente. Enquanto a primeira conta com 59,30 km², a segunda situa-se em 152,50 km². Dessa forma, assim como a diretoria de Capela do Socorro, a região de abrangência da DRE Pirituba/Jaraguá apesar de localizar-se em um território extenso, possui uma grande parte composta por área de preservação ambiental.

[54] Dados extraídos da página eletrônica da SME-SP em novembro de 2012.

Tabela 5 - Extensão territorial, número de habitantes e número de alunos matriculados na rede, por Diretoria regional de educação e subprefeituras, município de São Paulo – 2012

DRE	Área (km^2)	Habitantes/ %	Densidade demográfica	Nº de alunos/ %	Escolas							
					Ed. Inf.[55]	Ensino Fund.[56]	Emefm	Emebs	Cieja	Mova	Escola Técnica	CCT
BT	88,38	737.608 6,49	16,773	42.677 4,61%	98	33	0	0	1	15	0	0
CL	99,41	1.203.558 10,59	25,613	115.051 12,43%	197	71	0	0	1	50	0	0
CS	492,83	741.911 6,53	13,573	73.169 7,91%	138	36	0	0	1	36	0	0
FÓ	59,23	713.753 6,28	24,515	66.251 7,16%	179	37	0	1	1	51	0	0
G	32.67	483.391 4,25	29,185	74.071 8,00%	237	35	1	0	1	41	1	0
IP	110,25	1.502.756 13,22	57,772	61.643 6,66%	187	36	0	1	2	26	0	0
IQ	77,50	793.274 6,98	23,226	60.273 6,51%	179	30	0	0	1	38	0	0
J/T	127,58	914.105 8,04	25,191	62.227 6,72%	123	36	2	1	2	17	0	0
MP	59,30	738.307 6,50	25,264	87.871 9,49%	168	46	1	0	0	48	0	2
PE	94,83	1.026.857 9,03	34,604	58.742 6,35%	161	38	0	1	1	11	0	1
P/J	152,50	910.538 8,01	18,172	84.961 9,18%	164	58	2	1	0	32	0	0
SA	82,46	883.102 7,77	35,606	56.808 6,14%	112	34	1	1	1	27	0	0
SM	58,98	716.588 6,30	25,264	81.728 8,83%	130	50	1	0	2	32	0	0
Total	**1.522.98**	**11.365.748**	**354,758**	**925.472**	**2.056**	**538**	**8**	**6**	**14**	**424**	**1**	**3**

Legenda: DRE: Diretoria Regional de Educação; BT: Butantã, CL: Campo Limpo; CS: Capela do Socorro; FÓ: Freguesia do Ó/Brasilândia; G: Guaianases; IP: Ipiranga; IQ: Itaquera; J/T: Jaçanã/Tremembé; MP: São Miguel Paulista; PE: Penha; P/J: Pirituba/Jaraguá; SA: Santo Amaro; SM: São Mateus; nº: número; Ed. inf.: Educação infantil; Fund.: Ensino fundamental; Emefm: Escola Municipal de ensino fundamental e médio; Emebs: Escola Municipal de Educação Especial bilíngue; Cieja: Centro integrado de educação de jovens e adultos; CCT: Centro Municipal de capacitação e treinamento.
Fonte: Portal da PMSP e SME-SP, 2012.

[55] Estão inseridas creches, pré-escolas, Cei direto e indireto, Ceu/Emei, Centros de educação e cultura indígena, creches conveniadas e Centros de convivência infantil.
[56] Estão agregados nessa categoria as Emef e os Ceu/Emef, conforme apresentado na página eletrônica da SME-SP acessada em setembro de 2012.

As diretorias de São Mateus e Freguesia do Ó/Brasilândia possuem extensão territorial semelhante (58,98 km² e 59,23 km², respectivamente). A primeira diretoria atendeu a 8,83% dos alunos em 215 unidades educacionais e a segunda responsabilizou-se por 7,16% dos estudantes matriculados em 263 escolas.

As DRE de Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé e Penha foram responsáveis por aproximadamente 6%, cada uma, das matrículas na RME-SP.

A diretoria do Butantã registrou o menor número de alunos matriculados naquele ano (4,61% do total municipal), os quais foram atendidos em 146 U.E distribuídos em uma área de 88,38 km².

Assim, extraímos da Tabela 5 que o município de São Paulo atendia, em 2012, a aproximadamente 930.000 alunos em todas as etapas e modalidades da educação e que, de acordo com dados disponibilizados na página eletrônica da SME-SP, 68,82% dos estabelecimentos eram voltados para o atendimento da educação infantil, nos diversos modelos ofertados no município, conforme apresentado na Tabela 5.

De acordo com dados da Tabela 6, verifica-se que no município de São Paulo as instituições privadas foram responsáveis, em 2012, por 76,81% das matrículas em creche e a rede pública municipal respondeu por 70,19% dos alunos da pré-escola. Nos anos iniciais do ensino fundamental, havia prevalência de atendimento na rede estadual (45,16%), seguida pela rede municipal (27,77%) e instituições privadas (27,05%). Essa tendência repetia-se nos anos finais do ensino fundamental, no qual a maioria dos alunos encontrava-se na rede estadual, seguido pelas redes municipal e em escolas particulares (48,75%, 31,22% e 20,03%, respectivamente).

Tabela 6 – Número de matrículas na educação básica – município de São Paulo – 2012

Dependência	**Matrícula inicial**				
	Educação infantil		**Ensino fundamental**		**Ensino médio**
	Creche	**Pré-escola**	**1ª a 4ª série e anos iniciais**	**5ª a 8ª série e anos finais**	
Estadual	253	104	332.634	376.726	412.517
Federal	159	92	202	0	0
Municipal	60.278	180.487	204.526	241.296	3.031
Privada	200.983	76.431	199.229	154.775	87.013
Total	261.673	257.114	736.591	772.797	502.561

Fonte: Dados extraídos do Censo escolar de 2012, divulgados pelo Inep.

Note-se que, nesse ano, a RME-SP atendeu mais alunos do ensino fundamental – ciclo II, do que do primeiro ciclo dessa etapa da educação básica. O ensino médio[57] registrou atuação maciça da rede estadual com 82,08% das matrículas para o ano de 2012, enquanto a rede municipal respondeu por 0,60% dos alunos e as instituições privadas, por 17,31%. Registre-se que com exceção do ciclo II do ensino fundamental e no ensino médio, nos quais não houve matrículas, a rede federal respondeu por menos de 1% em todas as etapas da educação representadas na Tabela 6.

A educação profissional era ofertada no município, em 2012, em três Centros municipais de capacitação e treinamento e uma escola técnica, já a modalidade EJA era ofertada em 14 Cieja e 424 turmas de Mova. A Tabela 7 apresenta a distribuição das matrículas nessas modalidades da educação, de acordo com a dependência administrativa. De sua análise extraímos que no município de São Paulo as escolas particulares atendiam a 54,21% dos alunos e a rede estadual nessa localidade era responsável por 43,17% das matrículas. A SME-SP ainda apresenta uma tímida participação com 2% das matrículas nessa modalidade. O município atua fortemente na EJA, sendo responsável por 94,18% das matrículas no ensino fundamental, todavia não registrou matrículas no ensino médio[58].

Tabela 7 – Número de matrículas na educação de jovens e adultos – município de São Paulo – 2012

Dependência	**Matrícula inicial**				
	Educação profissional - nível técnico	**EJA (presencial)[59]**		**EJA (semipresencial)**	
		Fund.	**Médio**	**Fund.**	**Médio**
Estadual	40.298	2.021	65.603	2.722	4.594
Federal	573	0	0	0	0
Municipal	1.873	59.176	0	0	0
Privada	50.608	1.634	2.242	0	0
Total	93.352	62.831	67.845	2.722	4.594

Legenda: EJA: Educação de jovens e adultos; Fund.: Fundamental.
Fonte: Dados extraídos do Censo escolar de 2012, divulgados pelo Inep.

[57] O art. 211 da CF/88 define que os municípios e o estado são responsáveis pela oferta de ensino fundamental. A LDB/96 reitera essa prerrogativa e dispõe, em seu art. 11 que cabe as estados "assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade o ensino médio". Já os municípios são responsáveis pela educação infantil e devem priorizar a oferta de ensino fundamental.
[58] De acordo com dados do Centro de informática da SME-SP apresentados por Ana Paula Freitas (2010), de 2001 a 2009 (último ano analisado pela autora), o município não registrou matrículas no ensino médio da EJA.
[59] Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional.

Em 2012, a rede estadual de ensino de São Paulo atendeu a 96,69% desse alunado e as instituições privadas, 3,30% dos estudantes. A modalidade semipresencial da EJA (fundamental e médio) registrou 100% das matrículas na rede estadual. Ainda é possível verificar que a rede federal atendeu a menos de 1% da educação profissional, não havendo participação nas demais categorias, conforme visualizado na Tabela 7.

No que tange as matrículas na educação especial, no município de São Paulo, em 2012, os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação estavam concentrados na rede municipal, seja em escolas regulares ou nas escolas especiais, com exceção do ensino médio, no qual a rede estadual de ensino de São Paulo apresentou maior número de alunos matriculados dessa população, tal como se pode observar na Tabela 8.

No que se refere à educação infantil, o município foi responsável por 36,53% das matrículas dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em creches e 84,82% nas pré-escolas, enquanto a dependência administrativa privada, registrou um percentual de 63,04% e 15,13% nas creches e pré-escolas, respectivamente, as redes estadual e federal foram responsáveis por menos de 1% das matrículas nessa etapa.

Tabela 8 – Número de matrículas na educação especial – município de São Paulo – 2012

Educação especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)								
Dependência	**Educação infantil**		**Ensino fundamental**		**Ensino médio**	**Educação profissional nível técnico**	**EJA**	
	Creche	**Pré -escola**	**Anos iniciais**	**Anos finais**			**Fund.**	**Médio**
Estadual	2	1	4.471	5.144	1.707	33	7	256
Federal	2	0	1	0	0	0	0	0
Municipal	343	1.799	5.554	6.364	116	2	1.447	0
Privada	592	321	2.227	675	327	56	56	22
Total	939	2.121	12.253	12.183	2.150	91	1.510	278

Legenda: EJA: Educação de jovens e adultos; Fund.: Fundamental.
Fonte: Dados extraídos do Censo escolar de 2012, divulgados pelo Inep.

A rede municipal concentrava a matrícula dessa parcela da população no ensino fundamental, atendendo a 45,33% dos alunos nos anos iniciais e 52,24% nos anos

finais, enquanto na rede estadual o percentual era de 36,49% e 42,22%, nos anos iniciais e finais, respectivamente. As escolas particulares foram responsáveis por 18,18% das matrículas registradas nos anos iniciais e 5,54% nos anos finais do ensino fundamental.

Em 2012, as oito Emefm do município contabilizaram, no ensino médio, um total de 5,40% de matrículas do público-alvo da educação especial, enquanto a rede estadual atendeu a grande maioria desse alunado (79,39%) e as instituições particulares atenderam a 15,21% desse alunado.

Com relação à educação profissional, em nível técnico, o número desse alunado ocorreu apenas na rede estadual e, com maior ênfase, em escolas particulares (36,26% e 61,54%, respectivamente), de acordo com os dados apresentados na Tabela 8.

Antes de adentrarmos ao funcionamento das Saai, é necessário que compreendamos como o atendimento da educação especial configurou-se nesse município. Para isso, dividiremos nossa exposição nos seguintes eixos temáticos: da integração à inclusão; conceituação de educação especial; público-alvo da educação especial no município de São Paulo; serviços de atendimento ao público-alvo da educação especial no município de São Paulo; os professores especializados: a formação requerida e suas atribuições; e avaliação/encaminhamento do aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Da integração à inclusão

Conforme nos informa Prieto (2000), o primeiro repasse de verba pública do município de São Paulo para a educação especial ocorreu em 1946 com a abertura da instituição privada Fundação para o Livro do Cego, atualmente denominada Fundação Dorina Nowill. Na década seguinte, em 1951, tivemos a criação da primeira escola municipal especial para surdos, chamada de I Núcleo Educacional para Crianças Surdas, posteriormente intitulada de Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau de Deficientes Auditivos – Emeda Helen Keller e, desde 2011, denominada de Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos[60] – Emebs. Ainda durante essa década, foram firmados convênios com a Associação de Assistência à Criança Defeituosa

[60] O Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011, alterou a denominação Escola Municipal de Educação Especial (Emee) criando as Escolas municipais de educação bilíngue para surdos (Emebs) "[...] destinadas às crianças, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, e surdo-cegueira, cujos pais do aluno, se menor, ou o próprio aluno, se maior, optarem por esse serviço." (SÃO PAULO, 2011b)

(criada em 1950), atualmente Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD –, e com a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae –, criada em 1954, cujo terreno foi cedido pela PMSP em 1964.

A autora destaca que, embora, o município tenha contribuído de certa forma no que se refere à educação especial desde a década de 1940, foi somente na década de 1980, durante a administração do Prefeito Jânio Quadros (1986-1988), que começa a ocorrer uma expansão no atendimento educacional especializado com a abertura de mais quatro Emeda. Ainda foi criado o "Setor de Educação Especial" na estrutura da SME-SP e a elaboração do programa *Sistema Integrado de Educação Especial* para atendimento, na classe comum, do público-alvo da educação especial.

Ao final do mandato de Jânio Quadros, foram instaladas salas de recursos especiais em 12 escolas municipais de 1º Grau, denominação utilizada à época, todavia, a autora comenta que apenas quatro professoras foram designadas para reger cada uma dessas salas. No entanto, Prieto (2000) informa que não foram encontradas, nos documentos oficiais por ela compilados, informações que explicassem o que ocorreu com em relação às outras salas que foram criadas nesse período.

Apoiamo-nos em Marcos José da Silveira Mazzotta (1982, p. 48) para compreender que a sala de recursos é um tipo de serviço de apoio especializado

> [...] classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos [...] naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno ou indireto através de orientação e assistência aos professores de classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum [...]. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum.

Durante a administração de Luiza Erundina de Souza (1989 a 1992), foram promulgados documentos legais que passam a reger a União, o estado e o município de São Paulo. Dentre estes, destacamos a Constituição Federal de 1988, a Constituição do Estado de São Paulo de 1989, a Lei Orgânica do município de São Paulo de 1990 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também de 1990, que estabelecem que o atendimento do público-alvo da educação especial deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Prieto (2000) conta que durante essa gestão administrativa se iniciou a perspectiva de um trabalho intersecretarial, envolvendo profissionais das secretarias de

Saúde, Bem-estar social e Educação, na construção de uma política de educação especial no município. Ainda nesse período, foi instituído o *Programa de atendimento aos portadores de necessidades especiais* – Papne – e foram celebrados novos convênios com entidades sem fins lucrativos.

De acordo com a autora,

> [...] a partir de questionamentos acerca do modelo que imperava na educação especial, em que a estratégia para a integração dos que apresentavam necessidades educacionais especiais era, primeiro, *aproximar essa clientela dos padrões ditos "normais" (critério da homogeneização), para depois integrá-lo socialmente*, propunham a sistematização de uma política de atenção a esta população baseada no critério de heterogeneidade, onde o *jogo e os embates das diversidades* seriam as *estratégias de integração no presente.* (PRIETO, 2000, p. 144, grifos da autora)

Assim, com o estabelecimento do Papne, vislumbravam-se novos serviços de atendimento: a classe comum, que atenderia alunos com necessidades educacionais especiais contando com o suporte de outras instâncias especializadas; e o Centro Público de Apoio e Projetos – CPAP –, como suporte direto à classe comum, contando com recursos materiais e humanos especializados na deficiência que atenderia.

Segundo Prieto (2000), ao final da gestão da Prefeita Luiza Erundina, havia um total de 29 CPAP, cada um dando suporte a um tipo de deficiência, sendo elas a auditiva, a intelectual, a física e a visual, atendendo um total de 354 alunos.

Prosseguindo sua análise, a autora ressalta que em uma tentativa de garantir continuidade as ações desenvolvidas durante o seu mandato, a Prefeita Luiza Erundina promulgou a Lei nº 11.326, de 30 de dezembro de 1992, estabelecendo que a PMSP instalaria os Centros de Treinamento e Apoio – CTA –, os quais seriam responsáveis pela acomodação de salas para atendimento de pessoas com necessidades especiais, garantindo equipamentos e professores especializados. Todavia, a implementação dessa lei dependia de sua regulamentação, a qual deveria ocorrer em até 60 dias de sua promulgação e, portanto, já sob nova administração municipal, haja vista a Prefeita Erundina não ter conseguido número suficiente de votos para ser reeleita.

No governo de Paulo Salim Maluf (1993 a 1996), conforme nos conta Prieto (2000), a Lei nº 11.326 foi regulamentada e os CPAP foram transformados em Salas de atendimento aos portadores de necessidades especiais – Sapne.

Em dezembro de 1993 foi aprovado o Decreto nº 33.891, que instituiu o Programa de atendimento aos portadores de necessidades especiais na RME-SP. O art. 6º, parágrafo 1º, determinava como recursos diferenciados:

> a) Classes Comuns, com espaços físicos adequados, equipamentos, materiais e professores preparados, a fim de propiciar o atendimento no ensino regular dos Portadores de Necessidades Especiais;
> b) Salas de Apoio Pedagógico - SAP, instaladas nas Unidades Escolares do 1º Grau, funcionando em paralelo à Classe Regular, com equipamento e materiais pedagógicos e audiovisuais, como suporte aos alunos que apresentem distúrbios gerais de aprendizagem e aos superdotados, para os quais os recursos peculiares da Sala de Aula do Ensino Regular já tenham sido esgotados;
> c) Centros de Treinamento e Apoio - CTA, compreendendo Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais - Sapne, com equipamento e materiais pedagógicos específicos: são espaços de apoio e acompanhamento pedagógico paralelos à classe comum, para os portadores de deficiência mental em grau leve e para os portadores de deficiência auditiva, física e visual em níveis leve e moderado e compreende, também, espaços de apoio e acompanhamento pedagógico não paralelo a classe comum (classe especial), para os portadores de necessidades especiais, que não possam se beneficiar do trabalho de integração;
> d) Centro Municipal de Atendimento Especial - CEMAE, compreendendo as modalidades previstas nas alíneas "b" e "c", destinado a atender a alunos portadores de necessidades especiais de uma determinada região e que não puderam se beneficiar de outros recursos de atendimento;
> e) Escolas Especiais, somente para os alunos que não possam se beneficiar dos recursos estabelecidos nas alíneas anteriores, incluídas as 5 (cinco) Escolas Municipais de Educação de Deficientes Auditivos, que ficam mantidas. (SÃO PAULO, 1993)

Prieto (2000) assinala que o Centro municipal de atendimento especializado – Cemae – nunca foi implantado, mas deu origem aos atuais Cefai, cujos embriões datam do início dos anos 2000 e, embora as Sapnes tenham sido instituídas durante a gestão de Paulo Maluf, elas eram, na realidade, uma continuação de ações realizadas durante as gestões anteriores. De acordo com a autora:

> [...] em verdade, a ideia que deu origem a SAPNE, ainda que tenha sofrido modificações, é a da sala de recursos que compunha, na gestão de Jânio, o "Sistema Integrado de Educação Especial", que depois foi retomada, na gestão Erundina, como CPAP e por fim CTA. Constata-se, assim, a utilização de várias denominações para os recursos especiais que, no fundo, eram propostas que se aproximavam ao modelo de sala de recursos. (PRIETO, 2000, p. 180)

Segundo Prieto (2000, p. 230), a proposta de educação especial durante a gestão de Maluf "[...] alargava as oportunidades de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais, sem, contudo, dar conta da diversidade de necessidades, posto que lhes oferecia um único modelo de atendimento", qual seja, a sala de recursos.

Ainda, de acordo com a autora, a política de educação especial desenvolvida nos mandatos de Jânio Quadros (1986 a 1988), Luiza Erundina (1989 a 1992), Paulo Maluf (1993 a 1996) e Celso Pitta (1997 a 2000) estava pautada na integração a qual "[...] pressupõe investir na criação de oportunidades educacionais que atendam a vários tipos

e graus de necessidades e não somente os que apresentam limitações tais que seria questionável sua separação do meio comum" (PRIETO, 2000, p. 240). Todavia, nesses governos municipais, pressupunha-se que apenas permaneceriam nas classes comuns os alunos com deficiências consideradas leves, assim, de acordo com Prieto (2000, p. 241, grifos da autora), "não foi raro encontrar documentos que registravam que o ensino comum seria disponibilizado *quando possível* e estruturas de apoio seriam acionadas *se necessário*".

Conforme Mazzotta (1982), a integração escolar previa a criação de um *continuum* de serviços, no qual o aluno poderia fazer uso de serviços especializados, segregados ou integrados a uma classe comum de acordo com suas características e necessidades e tinha como objetivo aproximar, progressivamente e tanto quanto possível, o aluno dos espaços sociais comuns, proporcionar, ao aluno com deficiência, as mesmas condições e oportunidades ofertadas aos demais. Prieto (2006) informa que nesse modelo, propunha-se que o aluno fosse encaminhado para recursos especializados apenas quando realmente necessário e que esses fossem para as classes comuns assim que fosse possível.

A autora comenta que na implantação das classes especiais

> [...] não foi oferecido conjunto de serviços de maneira a garantir que o encaminhamento respeitasse as características individuais e as necessidades das pessoas; o encaminhamento para a educação especial não se justificava pela necessidade dos alunos, e sim por este ser rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios de transitoriedade, ou seja, de permanência do aluno em ambientes exclusivos de educação por tempo determinado. (PRIETO, 2006, p. 39)

Prieto (2000) verificou que no município de São Paulo existia uma incoerência entre esse princípio e a maneira como o atendimento prestado foi ofertado, uma vez que este ocorreu pela implantação de um único tipo de serviço de educação, qual seja, a sala de recursos – as atuais Saai. A autora nos lembra que o município manteve e ampliou as escolas especiais para surdos, o que poderia não garantir a integração dos alunos, pois se trata de um serviço segregado, em outras palavras, que não é integrado à escola comum.

No último ano do mandato da Prefeita Marta Suplicy, a Política de educação especial do município foi reformulada com a promulgação do Decreto nº 45.415, de 18 de outubro, e Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro, ambos de 2004, os quais criaram e regulamentaram os serviços de educação especial do município, a saber, os Cefai, o Professor de apoio e acompanhamento à inclusão – Paai – e modificaram o nome das Sapne, para Salas de acompanhamento e apoio à inclusão – Saai.

Os arts. 2º e 3º do referido decreto garantem atendimento a todos os alunos, independentemente de suas especificidades:

> Art. 2º. Será assegurada, no Sistema Municipal de Ensino, a matrícula de todo e qualquer educando e educanda nas classes comuns, visto que reconhecida, considerada, respeitada e valorizada a diversidade humana, ficando vedada qualquer forma de discriminação, observada a legislação que normatiza os procedimentos para matrícula.
> Art. 3º. O Sistema Municipal de Ensino, em suas diferentes instâncias, propiciará condições para atendimento da diversidade de seus educandos e educandas mediante:
> I - elaboração de Projeto Político-Pedagógico nas Unidades Educacionais que considere as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades educacionais especiais;
> II - avaliação pedagógica, no processo de ensino, que identifique as necessidades educacionais especiais e reoriente tal processo;
> III - adequação do número de educandos e educandas por classe/agrupamento, quando preciso;
> IV - prioridade de acesso em turno que viabilize os atendimentos complementares ao seu pleno desenvolvimento
> Art. 4º. **As crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais regularmente matriculados serão encaminhados, durante o processo educacional, aos serviços de Educação Especial** quando, após avaliação educacional do processo ensino-aprendizagem, ficar constatada tal necessidade. (SÃO PAULO, 2004a, grifos nossos)

Um dos serviços de educação especial instituído no Decreto nº 45.415/04 (art. 3º, parágrafo único), na Portaria nº 5.718/04 (art. 1º) e regulamentadas pela Portaria nº 2.496 de 02 de abril de 2012[61], é a Saai, a qual tem caráter complementar, suplementar ou substitutivo (SÃO PAULO, 2004a, art. 7º). Todavia, a possiblidade de atendimento exclusivo é suprimida no art. 3º da portaria de 2012[62] (SÃO PAULO, 2012).

Recorremos a Mazzotta (1996, p. 15-16) para compreender que a complementação

> [...] ocorre quando um professor especializado orienta a equipe da escola e o professor da classe comum, além de prestar atendimento ao aluno auxiliando-o em suas necessidades educacionais especiais para seu melhor acompanhamento do currículo escolar comum e da programação de sua classe. No atendimento ao aluno, atua tendo como referência os conteúdos curriculares e/ou a preparação de materiais didáticos fazendo uso de métodos e recursos especiais. Tal professor será um professor de recursos, podendo ser um consultor, um professor itinerante ou um professor de sala de recursos.

A suplementação, para Mazzotta (1996, p. 15-16)

> [...] ocorre quando um professor especializado orienta a equipe escolar, os professores das classes comuns e presta atendimento ao aluno mediante desenvolvimento de atividades e conteúdos curriculares específicos, além daqueles destinados a todos os alunos de sua classe, de modo a favorecer seu

[61] Ressalta-se que essa Portaria revoga do art. 9° ao 22 da Portaria nº 5.718/04 dedicados exclusivamente às normatizações das Saai.

[62] O tema será explorado no item “Serviços de atendimento ao público-alvo da educação especial no município de São Paulo”.

> desenvolvimento e aprendizagem e garantir sua escolarização no contexto do ensino regular. São exemplos de conteúdos e atividades específicos o braile, técnicas de comunicação, atividades de vida diária. Para prestar tal auxílio especial, o professor especializado poderá ser itinerante, de sala de recursos ou de classe especial.

Essa forma de organização do atendimento educacional especializado é associada ao atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação, em produção de 1997 da Secretaria de Educação Especial (Seesp) do Ministério da Educação (MEC)[63]. Angela Virgolim (1997), autora do documento define que

> [...] além de atender ao alunado identificado como superdotados, os Núcleos[64] objetivam a promoção da formação e capacitação dos professores para que possam identificar e atender a esses alunos, aplicando técnicas e estratégias de ensino para a suplementação, a diferenciação e o enriquecimento curricular. (VIRGOLIM, 1997, p. 10)

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001 (Res. 02/01) reitera essa interpretação em seu art. 8º que prevê:

> [...] atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/ superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, "c", da Lei 9.394/96. (BRASIL, 2001)

E, finalizando o raciocínio, para Mazzotta (1996, p. 15-16), o atendimento substitutivo

> [...] caracteriza-se como um serviço educacional especial que se torna necessário quando a organização, o currículo, os métodos e os recursos da escola comum e da classe comum não são suficientes ou apropriados para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos. Constituem serviços educacionais especiais para substituir a educação comum: a classe especial com organização curricular específica em que o aluno a frequente com exclusividade, ou seja, em todo o período em que está na escola comum; a escola especial, com organização administrativa e didática específica para determinados grupos de alunos com necessidades educacionais especiais, além de outros menos usuais.

---

[63] Em 2011, o Decreto n.º 7.611, o qual *Dispõe sobre a educação especial. O atendimento educacional especializado e dá outras providências*, estabelece: "Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado [...]. § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação".

64 Trata-se de Núcleo de Atendimento de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), implantado em estados brasileiros sob recomendação e incentivo da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Os documentos que regem a Política de educação especial no município de São Paulo estão pautados em diretrizes da União, apresentando avanços significativos. Referimo-nos a CF/88, a LDB/96 e a Res. 02/01, uma vez que esses documentos dão prioridade ao atendimento do público-alvo da educação especial na classe comum.

Assim, foi a partir de final de 2004, com a promulgação desses documentos normativos, que a SME-SP firmou sua política de atendimento a alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em consonância aos princípios da inclusão escolar, privilegiando a matrícula desse alunado em classes comuns e garantindo-lhes todos os direitos extensivos aos demais alunos e atendimento complementar conforme regido pela legislação supracitada.

Com o propósito de articular ações que visem ao "[...] acompanhamento da trajetória escolar e do processo de aprendizagem do aluno [...]" (SÃO PAULO, 2010, art. 2º), o prefeito Gilberto Kassab promulgou o Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010, que apresenta em seu art.1º, como finalidade:

> Fica instituída a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Inclui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.
> Parágrafo único. O Programa Inclui destina-se ao atendimento dos alunos, matriculados nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, que apresentem quadros de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação, público-alvo da educação especial, na perspectiva da construção e consolidação de um sistema educacional inclusivo. (SÃO PAULO, 2010)

O art. 2º explicita que o Programa Inclui será formado por sete projetos, a saber:

> I - Projeto Identificar: qualificar, na Rede Municipal de Ensino, os dados de alunos com quadros de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação apontados no Sistema Escola On Line - Sistema EOL;
> II - **Projeto Apoiar: ampliar as ações de suporte pedagógico especializado para o público-alvo da educação especial**, por meio de:
> a) instalação e manutenção das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAIs nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino;
> b) ampliação do módulo de Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI e designação de servidores incumbidos das atividades de apoio administrativo, para atuação nos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAIs, instalados em cada Diretoria Regional de Educação - DRE;
> c) **distribuição de estagiários nos CEFAIs para atuação nas unidades educacionais da região**;
> d) readequação dos convênios com instituições especializadas, de acordo com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação;
> III - Projeto Formar: oferecer formação específica aos professores para atuação nos serviços de educação especial, bem como formação continuada aos profissionais de educação;
> IV - **Projeto Acessibilidade: eliminar as barreiras arquitetônicas, físicas, de comunicação, de acesso ao currículo e de transporte que impeçam os alunos com quadros de deficiência e TGD de participarem, em condição de equidade, de todas as atividades educacionais**;

> V - **Projeto Rede: oferecer aos alunos matriculados nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, que apresentem quadros de deficiência e TGD, apoio intensivo na locomoção, alimentação e higiene para participação nas atividades escolares**;
> VI - Projeto Reestruturação das Escolas Municipais de Educação Especial - EMEE: reorganizar as Escolas Municipais de Educação Especial na perspectiva da educação bilíngue;
> VII - Projeto Avaliar: analisar os impactos da implantação e implementação do Programa Inclui nos alunos e unidades escolares, bem como avaliar e acompanhar os processos de aprendizagem do público-alvo da educação especial. (SÃO PAULO, 2010, grifos nossos)

O Programa Inclui instituído pela SME-SP reafirma o compromisso do município em adotar uma orientação inclusiva para o atendimento do público-alvo da educação especial. De acordo com Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Silvana Lucena dos Santos Drago (2012, p. 356), o Projeto Apoiar prevê:

> a) a instalação de mais 157 SAAI; b) suprir 100% das SAAI criadas com recursos humanos, físicos e materiais adequados à demanda a qual se destina; c) readequar a Legislação que trata dos serviços de Educação Especial no Município de São Paulo; d) suprir os CEFAI, com no mínimo 06 (seis) PAAI em cada um; e) contratar e acompanhar a distribuição de 1000 (mil) estagiários de pedagogia nas salas de aula, com o intuito de auxiliar o professor da sala regular e/ou dar assistência necessária nos atos de vida escolar (atividades curriculares, educativas, extra-classe entre outras).

Uma das ações do Projeto Apoiar refere-se à instalação e manutenção das Saai, assim com o propósito de regulamentar o seu funcionamento, foi promulgada a já mencionada Portaria nº 2.496/12, a qual define, em seu art. 3º, que essas salas terão caráter complementar ou suplementar, podendo, entretanto, conforme disposto no Parágrafo único do art. 4º, realizar atendimento exclusivo em Saais Bilíngues, assim denominadas conforme disposto no art. 4º:

> Nas escolas municipais, em que forem instituídas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos em unidades polos, conforme estabelecidas no artigo 11 do Decreto nº 52.785/11, o atendimento das Saais, para a Educação Infantil e o Ciclo I do Ensino Fundamental, acontecerá em classes de educação bilíngue e denominar-se-ão Saais Bilíngues. (SÃO PAULO, 2012)

O Projeto Acessibilidade, apresentado no inciso IV do art. 2º do decreto supracitado, prevê ampliação do atendimento do transporte escolar, conforme descrito no Parágrafo 4º do art. 7º:

> O Transporte Escolar Gratuito - TEG, regular ou em veículos adaptados, será ampliado para atendimento dos alunos com deficiência, tanto no horário regular como nos horários de atendimento complementar efetuado nas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI ou instituições conveniadas, quando encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação, mediante critérios estabelecidos em portaria específica.

O Projeto Rede, instituído no inciso V do Decreto nº 51.778/10 atende o disposto no inciso V do art. 3º do Decreto nº 45.415/04, que prevê:

> [...] atendimento das necessidades básicas de locomoção, higiene e alimentação de todos que careçam desse apoio, mediante discussão da situação com o próprio aluno, a família, os profissionais da Unidade Educacional, os que realizam o apoio e o acompanhamento à inclusão e os profissionais da saúde, acionando, se for o caso, as instituições conveniadas e outras para orientação dos procedimentos a serem adotados pelos profissionais vinculados aos serviços de Educação Especial e à Comunidade Educativa. (SÃO PAULO, 2004)

Tal iniciativa é bastante significativa, pois dá clareza sobre quem deveria ser responsável em auxiliar o aluno no ambiente escolar, eliminando, assim, a necessidade de se negociar tais atividades com funcionários da U.E. ou mesmo com familiares dos estudantes que não têm autonomia para exercer essas atribuições. Esse profissional é denominado, no art. 8º do Decreto nº 51.778/10, como Auxiliar de Vida Escolar (AVE), competindo a esse, além do auxílio nas atividades escolares, a "[...] assistência necessária aos atos da vida cotidiana, tais como os relativos à mobilidade, higiene, alimentação, medicação, recreação e atividades escolares [...]" (SÃO PAULO, 2010).

Ressaltamos, todavia, que é preciso ter bom senso ao requerer o auxílio desses profissionais, para que não vejamos em nossas escolas alunos sob sua responsabilidade apenas para "passear" pela escola quando não querem realizar as atividades propostas em sala de aula ou tendo que assumir o lugar que deveria ser do professor ao auxiliá-los nas atividades escolares.

Diante do exposto, verifica-se que o município partiu do atendimento de surdos em escolas especiais e chegou aos dias atuais com uma concepção de que os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação não apenas devem ser matriculados em classes comuns do ensino regular, como procura dar-lhes suporte para que participem "[...] em condição de equidade, de todas as atividades educacionais" (SÃO PAULO, 2010, inciso IV, art. 2º). Todavia, ainda prevê o atendimento exclusivo nas Emebs, nas Saai bilíngue e nas instituições especializadas conveniadas.

Conceituação de educação especial

A legislação municipal – Decreto nº 45.415/04, Portaria nº 5.718/04, Decreto nº 51.778/10 e Portaria nº 2.496/12 – não apresenta nenhum artigo que procure conceituar a educação especial no âmbito da SME-SP. Tais documentos foram elaborados na vigência da LDB/96, cujo art. 58 dispõe que a educação especial é "[...] modalidade de

educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" e da própria Res. 2/01, que expressa em seu art. 3º a educação especial como:

> [...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001)

Todavia, seria importante que documentos que orientam a política educacional voltada a alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação explicitasse de forma clara a sua conceituação sobre educação especial para sustentar a elaboração de ações na área educacional para seu público-alvo.

A educação especial concretiza-se em uma modalidade de ensino ainda organizada em serviços e auxílios especiais, os quais resultam em propostas de atendimento diferenciadas, direcionadas aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Mazzotta (1982, p. 42, grifos do autor) denomina genericamente de "recursos educacionais" as "várias alternativas de organização do atendimento educacional", desde "os *auxílios especiais* proporcionados no ambiente comum de ensino até os *serviços especiais* desenvolvidos em situações mais restritivas ou segregadas".

Público-alvo da educação especial no município de São Paulo

Pelo histórico da educação especial apresentado, constata-se que, no município de São Paulo, o público-alvo da educação especial era formado primeiramente pelos alunos surdos, atendidos na escola municipal de educação especial aberta na década de 1950. Prieto (2000) nos informa que até a metade da década de 1980, as ações da SME-SP para ampliação do atendimento da educação especial pautava-se na alocação de recursos financeiros para instituições especializadas particulares e criação de escolas especiais para alunos surdos. De acordo com a autora, em 1987, foi instituída a Comissão de estudos técnico-pedagógicos e administrativos com o fito de elaborar um plano para o atendimento para os alunos da educação especial que apresentassem problemas de conduta. Concordamos com a autora que

> [...] no caso de "problemas de conduta" serem, realmente, incluídos no conjunto da população elegível para o programa de educação especial que

> estava sendo construído, a utilização desta expressão deveria estar acompanhada de definição, pois é uma expressão imprecisa e abrangente o suficiente para permitir que muitos fossem assim classificados e, consequentemente, encaminhados inadequadamente para os recursos especiais propostos [...] quais são os comportamentos sociais que servem como base para considerar se alguém tem "boa" ou "má" conduta? (PRIETO, 2000, p. 83)

Essa reflexão nos remete aos estudos de Silva et al. (1999), Carvalho (2001a; 2001b; 2003; 2004), Palomino (2004), Dal'Igna (2005), Brito (2006) e Pereira (2008) que localizaram como uma das justificativas para o menor desempenho escolar dos meninos o comportamento não adequado aos padrões escolares, ou seja, os garotos se mostravam mais desafiadores às normas da escola. Veltrone (2012) identificou, na fala de professores de escolas especiais e de classes comuns da rede estadual em cinco municípios do interior paulista, como suspeita de deficiência intelectual atraso no desenvolvimento, dificuldades escolares, problemas de comportamento adaptativo (falta de autonomia, problemas de socialização, dificuldade na fala e em seguir instruções complexas) e problemas comportamentais (desde agressividade até apatia do aluno), associados ou não. Assim, a clareza sobre a população a ser atendida pela educação especial é bastante importante para que não haja encaminhamentos indevidos, baseados apenas em aspectos subjetivos.

O Decreto nº 33.891, de 16 de dezembro de 1993, que instituiu o *Programa de atendimento aos portadores de necessidades especiais* na RME-SP definia, em seu art. 3º, a população a ser atendida:

> São considerados Portadores de Necessidades Especiais sob o aspecto educacional, os alunos que apresentem desvio da média considerada normal para uma faixa etária nos aspectos físicos, sensorial, mental por deficiência ou superdotação, e que necessitem de recursos educativos especiais, para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e integração no meio social. (SÃO PAULO, 1993)

Prieto (2000) considera que essa definição, adotada no âmbito da SME-SP na década de 1990, especifica o tipo de necessidade e restringe a população a ser atendida naqueles que possuem uma deficiência e requeiram atendimento educacional especializado, contudo "[...] perpetua nesta redação a ideia de que é somente no aluno que podem ser identificadas as causas do insucesso escolar" (PRIETO, 2000, p. 190).

O referido decreto detalhava, no art. 5º, que o atendimento seria oferecido aos alunos:

> I - com distúrbio das capacidades básicas de aprendizagem, que apresentem dificuldades nas áreas perceptivo-motora, da aquisição dos processos de leitura e escrita, do raciocínio lógico-matemático e no desenvolvimento socioemocional;

> II - com deficiência mental leve, que apresentem desempenho intelectual geral significativamente abaixo da média, caracterizado pela inadequação do comportamento adaptativo, de aprendizagem e socialização, que possam ser beneficiados por programas curriculares adaptados às suas condições pessoais;
> III - surdos e deficientes auditivos que, pela perda total ou parcial da audição, necessitem de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação;
> IV - deficientes físicos com alterações ortopédicas e/ou neurológicas, que necessitem de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação;
> V - cegos ou deficientes visuais que, pela perda total ou parcial da visão, necessitem do Sistema Braille e/ou de outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação;
> VI - superdotados ou com altas habilidades, que apresentem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer um dos seguintes aspectos, combinados ou isolados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador e produtivo, capacidade de liderança e para as artes e habilidades psicomotoras. (SÃO PAULO, 1993)

Com a reformulação da Política de educação especial no município, o parágrafo 1º do Decreto nº 45.415/04 define como público-alvo

> crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais [...], cujas necessidades educacionais se relacionem com diferenças determinadas, ou não, por deficiências, limitações, condições e/ou disfunções no processo de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.(SÃO PAULO, 2004a)

Dessa forma, tal como o referido decreto avança ao preconizar que todo aluno deverá ser matriculado em classe comum, a Portaria nº 5.718/04 também inovou ao restringir a população a ser atendida nos serviços de educação especial do município de São Paulo, a qual foi reafirmada no Decreto nº 51.778/10 e na Portaria nº 2.496/12 em seu art. 2º.

Destaque seja dado ao fato de os documentos normativos nacionais apenas adotarem, a partir de 2008, como público-alvo da educação especial, as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Referimo-nos à PNEE-EI/08 (BRASIL, 2008a), ao Parecer CNE/CEB nº 13, de 3 de junho de 2009 (BRASIL, 2009a), a Resolução 4/09 (BRASIL, 2009b) e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a), pois os documentos anteriores utilizavam a terminologia “portadores de deficiência” (CF/88, art. 208 e ECA, art. 54) e “portadores de necessidades especiais” (LDB/96, art. 5º).

Concordamos com Sousa e Prieto (2002, p. 133) que a expressão “portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996) “[...] é bastante difusa, pois não especifica o significado atribuído ao termo necessidade ou a que tipo de necessidade está se referindo [...]”. As autoras complementam o raciocínio questionando a utilização da

palavra “portador”, pois, ninguém carrega uma necessidade ou deficiência, mas sim a apresenta.

Na Res. 2/01, em seu art. 5º, o público-alvo da educação especial é definido como “educandos com necessidades educacionais especiais”, os quais são aqueles que durante o processo educacional, apresentem:

> I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
> a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
> b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
> II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001)

De acordo com Prieto (2006, p. 47),

> [...] tal como apresentada, essa definição abre precedentes para que se continue a indicar o aluno como responsável pelos problemas identificados no seu processo de escolarização e ainda deixa aberta a possibilidade de serem encaminhados inadequadamente para serviços de educação especial.

A atual definição de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação utilizada em âmbito nacional e também adotada no município de São Paulo – Decreto nº 51.778/10 e Portaria nº 2.496/12 – especifica a população a ser atendida pela educação especial.

Serviços de atendimento ao público-alvo da educação especial no município de São Paulo

De acordo com o Parágrafo único do art. 3º do Decreto nº 45.415/04, os serviços de educação especial no município de São Paulo são os Cefai, os Paai, as Saai e as Emebs. O art. 5º do referido Decreto prevê que os Cefai são parte integrante de cada DRE. Sobre os centros, encontramos no art. 7º da Portaria nº 5.718/04 como suas atribuições:

> I – manter estrutura adequada e disponibilizar recursos materiais às Unidades Educacionais que assegurem o desenvolvimento de ações voltadas ao serviço de apoio e acompanhamento pedagógico itinerante e o suporte do processo inclusivo no âmbito das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;
> II – **organizar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações formativas nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino**;
> III – acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Especial conveniadas à Secretaria Municipal de Educação;

> IV – promover o levantamento das necessidades da região por meio de mapeamento da população que necessita de apoio especializado, otimizando o uso dos serviços públicos municipais existentes, visando ampliar e fortalecer a Rede de Proteção Social no âmbito de cada Subprefeitura;
> V – implementar as diretrizes relativas às políticas de inclusão, articular as ações intersetoriais e intersecretariais e estabelecer ações integradas em parceria com Universidades, ONG, Conselho Municipal da Pessoa Deficiente – CMPD e outras instituições;
> VI – desenvolver estudos, pesquisas e tecnologias em Educação Especial e divulgar produções acadêmicas e projetos relevantes desenvolvidos pelos educadores da Rede Municipal de Ensino;
> VII – desenvolver Projetos Educacionais vinculados ao atendimento das necessidades educacionais especiais de crianças, adolescentes, jovens e adultos e suas famílias a partir de estudos relativos à demanda;
> VIII – dinamizar as ações do Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais relativas à Educação Especial, objetivando a construção de uma educação inclusiva;
> IX – promover ações de sensibilização e orientação à comunidade, viabilizando a organização coletiva dos pais na conquista de parceiros;
> X – discutir e organizar as ações de assessorias e/ou parcerias de forma a garantir os princípios e diretrizes da política educacional da SME;
> XI – **realizar ações de formação permanente aos profissionais das Unidades Educacionais por meio de oficinas, reuniões, palestras, cursos e outros**;
> XII – sistematizar, documentar as práticas e contribuir na elaboração de políticas de inclusão;
> XIII – elaborar, ao final de cada ano, relatório circunstanciado de suas ações, divulgando-o e mantendo os registros e arquivos atualizados. (SÃO PAULO, 2004b, grifos nossos)

Os destaques no excerto acima indicam que as equipes dos Cefai são responsáveis por realizar formação para os profissionais das escolas. Consideramos que para além da discussão a respeito da educação especial, esses momentos poderiam ser utilizados também como espaço para problematização da influência das relações raciais, sociais e de gênero na escolarização de todo o alunado da RME-SP.

Dessa forma, os Cefai contemplam a legislação nacional e passam a ser referência da educação especial, tornando-se ferramenta fundamental no processo de inclusão desse alunado. Ainda, é a primeira vez que a cidade de São Paulo passa a contar com centros de apoio, em todas as DRE, com vistas à formação continuada dos professores da RME-SP e ao suporte, de forma direta ou indireta, tanto à equipe escolar, quanto aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no tangente à sua inclusão escolar.

Todavia, Prieto et al. (2008/2010), ao realizarem a pesquisa *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai)*, constataram que em algumas regiões do município, em 2010, os centros não possuíam equipe completa e funcionavam em

locais com pouca infraestrutura, o que dificultava a realização de todas as suas atribuições.

Os Paai, como professores de apoio à inclusão escolar, são considerados outra forma de oferecer serviço de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no município de São Paulo e estes estão previstos na legislação que rege a educação especial. De acordo com o art. 6º do Decreto nº 45.415/04, esses profissionais são professores da carreira do magistério e para alçar essa função devem comprovar "[...] especialização ou habilitação em Educação Especial [...]". No entanto, este detalhamento é dado no art. 3º da Portaria nº 5.718/04, o qual dispõe que cada Centro deve contar com "[...] 04 (quatro) Professores Titulares com especialização e/ou habilitação em Educação Especial, em nível médio ou superior, em cursos de graduação ou pós-graduação, preferencialmente um de cada área [...]" (SÃO PAULO, 2004b). O parágrafo 3º do mesmo artigo explicita que, caso haja necessidade justificada e com consentimento do Secretário Municipal de Educação, o Coordenador da DRE poderá solicitar a designação de outros Paai, além do módulo mínimo previsto no caput do art. 3º e de acordo o inciso III do art. 5º do Decreto nº 51.778/10, o módulo mínimo de profissionais que atuarão nos centros será definido pelo Secretário Municipal de Educação, considerando-se as características e demanda de cada DRE.

Diante do exposto, destaque seja dado à previsão de um professor em cada área. Inferimos que seja um em cada área da deficiência (intelectual, física, visual e auditiva), mas esse dispositivo legal parece não levar em consideração que os alunos com deficiência não estão matriculados de forma equitativa no município, podendo haver um número maior ou menor nas diferentes regiões do município, tampouco o número de escolas, sob a responsabilidade de cada centro, ser maior ao atenderem duas ou mais subprefeituras. Além disso, merece destaque os alunos com TGD e altas habilidades/superdotação não serem contemplados, porque embora estas categorias não se constituam como deficiência, fazem parte da população-alvo da educação especial, conforme determina o parágrafo 1º do art. 4º do Decreto nº 45.415/04:

> Entende-se por crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais aqueles cujas necessidades educacionais se relacionem com diferenças determinadas, ou não, por deficiências, limitações, condições e/ou disfunções no processo de desenvolvimento e **altas habilidades/superdotação**. (SÃO PAULO, 2004a, grifos nossos)

Outro serviço de educação especial no município é a Saai, anteriormente denominada Sapne, conforme já mencionado. Quando Paulo Maluf (1993 a 1996) assumiu a administração do município de São Paulo, havia duas salas de recursos instaladas para atendimento de alunos com deficiência intelectual[65]. Durante seu mandato, foi criada 1 Sapne/DA, 27 Sapne/DI, 2 Sapne/DF e 1 Sapne/DV, assim, ao final da sua gestão, havia 33 Sapne (SÃO PAULO, 2011).

De acordo com os dados da SME-SP, na gestão de Celso Pitta (1997 a 2000), foram abertas somente 6 salas (5 Sapne/DI e 1 Sapne /DF), assim, constata-se que apenas nessa administração não houve criação de Sapne/DA e DV. Prieto e Sousa (2008) complementam que não houve implantação de novos programas para a educação especial durante essa gestão. Contabilizava-se, então, ao final da administração de Celso Pitta, 39 Sapne, das quais 32 eram para atendimento de alunos com deficiência intelectual, 3 voltadas para educandos com deficiência física e as demais eram as mesmas criadas no governo anterior.

Durante o mandato de Marta Suplicy (2001 a 2004) na PMSP, constatamos, de acordo com dados disponibilizados pela SME-SP em 2011, que houve um aumento significativo de atendimento aos alunos com deficiência auditiva, intelectual, física e visual. Lembremo-nos que, ao final da administração do Prefeito Celso Pitta, havia no município 39 Sapnes, sendo 1 para atendimento de alunos com deficiência auditiva, 32 para alunos com deficiência intelectual, 3 para deficientes físicos e 1 para deficientes visuais. Assim, ao longo dos quatro anos de sua gestão, foram criadas 62 Sapne, das quais 5 eram Sapne/DA, 52 Sapne/DI, 2 Sapne/DF e 3 Sapne/DV. Ao final de seu mandato, havia 101 salas (SÃO PAULO, 2011).

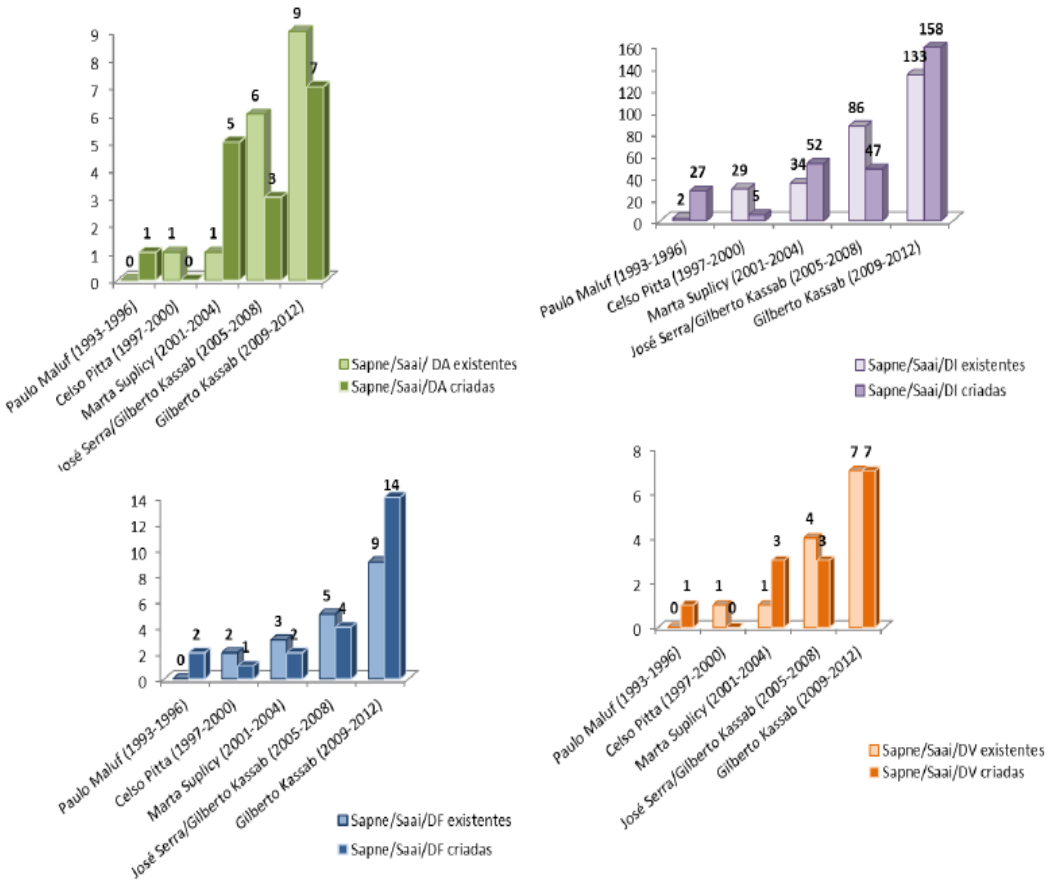
Conforme mencionado anteriormente, José Serra assumiu a prefeitura do município de São Paulo em 2005, todavia, cumpriu apenas dois anos de mandato, retirando-se do cargo em 2006 para concorrer ao Governo do estado de São Paulo, sendo substituído por seu vice, Gilberto Kassab, o qual venceu as eleições seguintes. Isso posto, quando José Serra assumiu a PMSP em 2005, havia 6 Saai/DA, 54 Saai/DI, 6 Saai/DF e 4 Saai/DV. Nessa gestão (2005 a 2008), houve abertura de 57 Saai, das quais 3 Saai/DA, 47 Saai/DI, 4 Saai/DF e 3 Saai/DV. Ao final de 2008, havia 158 salas, sendo 9 Saai/DA, 133 Saai/DI, 9 Saai/DF e 7 Saai/DV. O Gráfico 1 é apresentado para melhor visualização da abertura das Sapne/Saai no período de 1993 a 2011.

---

[65] Os dados sobre o número de Sapne/Saai criadas em cada mandato foram extraídos da planilha contendo informações sobre as Saai disponibilizada pela SME-SP em 2011.

Durante a segunda administração de Gilberto Kassab (2009 a 2012), 186 Saai foram criadas, sendo 7 Saai/DA, 158 Saai/DI, 14 Saai/DF e 7 Saai/DV. Após o afastamento de José Serra em 2006, o então prefeito Gilberto Kassab revogou uma Saai/DI na DRE de Pirituba/Jaguaré em 2008 e, em seu mandato seguinte, mais cinco Saai/DI foram fechadas: duas na diretoria de Itaquera, em 2009; duas na DRE de Guaianases, em 2010; e uma na diretoria de Campo Limpo, em 2011. Assim, até o final de 2011, havia 338 Saai instaladas no município.

Gráfico 1 – Número de Sapne/Saai existentes e criadas, por gestão administrativa – 1993 a 2011



Legenda: Sapne: Sala de atendimento aos portadores de necessidades especiais; Saai: Sala de apoio e acompanhamento à inclusão; DA: Deficiência auditiva; DI: Deficiência intelectual; DF: Deficiência física; DV: Deficiência visual.
Fonte: SME-SP, 2011.

O Gráfico 1 nos mostra que, com exceção da administração de Celso Pitta (1997 a 2000), nas demais gestões, houve abertura de Saai para todas as categorias de deficiência. Ainda, constata-se que as salas voltadas ao atendimento de alunos com

deficiência intelectual foram aquelas que aumentaram mais ao longo desses 19 anos[66]. Assim, verifica-se que passaram de duas salas em 1992 para 285 em 2011. As Saai/DA, Saai/DF e Saai/DV que inexistiam em 1992 passaram a 16, 23 e 14, respectivamente, em 2011, ano a que se referem os dados enviados pela SME-SP.

Destaque seja dado a não ampliação no número de Saai/DV. Questionamo-nos se isso ocorreu devido à falta de demanda ou por não haver professores formados nessa categoria de deficiência na RME-SP. Ainda há a hipótese de haver instituições conveniadas voltadas para o atendimento dessa parcela da população que estariam suprindo a necessidade de atendimento dessa demanda. Todavia, ao consultar a lista dessas instituições, disponibilizada pela SME-SP, verificamos que apenas três atendiam alunos com deficiência visual em 2011. Assim, consideramos que outros estudos poderiam ser realizados para, além de compreender a maneira como ocorre o atendimento desse alunado na RME-SP, averiguar os motivos da não ampliação desse tipo de sala no município de São Paulo.

Ao visualizarmos o Gráfico 1, é possível perceber que também houve pouco aumento no número de Saai/DA. Lembremo-nos que o município conta com seis Emebs e nove instituições que atendem a esse público, todavia, questionamos se esses serviços são suficientes para atender a toda a população surda do município.

Em 2004, admitia-se no plano legal a possibilidade de qualquer Saai realizar atendimento exclusivo. Assim, verificava-se que, naquele momento, o atendimento exclusivo encontrava respaldo em normativa legal. De acordo com as planilhas com dados dos alunos atendidos nas Saai, encaminhadas pela SME-SP em 2011, verificamos que houve atendimento exclusivo conforme descrito:

- 2006 – 11 alunos em 6 Saai/DI e 1 Saai/DF;
- 2007 – 63 alunos em 1 Saai/DF e 2 Saai/DI;
- 2008 – 123 alunos 1 Saai/DA e 8 Saai/DI;
- 2009 – 73 alunos em 2 Saai/DA e 6 Saai/DI;
- 2010 –7 alunos em 1 Saai/DI;
- 2011 – 1 aluno em 1 Saai/DI.

Note-se que houve um aumento nesse tipo de atendimento entre 2006 e 2008 e um decréscimo acentuado nos anos posteriores. Localizamos em Oliveira e Drago (2012) uma possível explicação para a diminuição no número de atendimentos

[66] Ainda que o mandato do Prefeito Gilberto Kassab tenha terminado em 2012, utilizamos dados disponibilizados pela SME-SP referentes até 2011.

exclusivos nas Saai. De acordo com as autoras, após a promulgação do Decreto nº 45.415/04, o qual institui como serviços da educação especial os Cefai, as Saai e os Paai, como já mencionado,

> [...] ocorreram avanços significativos no período compreendido entre 2005 e 2008, tanto no que se refere à consolidação e ampliação dos serviços, quanto ao aumento na oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais. (p. 352)

Todavia, o art. 3º da Portaria nº 2.496/12 suprime em seu texto essa possiblidade, tal como se vê no excerto abaixo:

> As Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAIs, integrantes do Projeto Apoiar, instaladas nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, Escola Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs e Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, deverão ser entendidas como espaços organizados para a realização do Atendimento Educacional Especializado, em caráter **complementar ou suplementar**, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superdotação, que dele necessitar. (SÃO PAULO, 2012, grifos nossos)

Além dos 13 Cefai, as 338 Saai e as 6 Emebs, como serviços públicos de educação especial direcionados a pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nesse município, as entidades conveniadas também funcionavam, ao menos até 2011, ano a que se referem esses dados, com recursos públicos. Assim, como serviços de atendimento substitutivos, o município contava nesse ano com seis escolas para surdos[67] e 37 instituições conveniadas. O art. 8º do Decreto 45.415/04 prevê a possibilidade de matrícula em escolas especiais e o art. 9º possibilita que esse alunado seja atendido por instituições conveniadas à SME-SP, caso "[...] comprovado que não podem se beneficiar dos serviços públicos municipais de Educação Especial" (SÃO PAULO, 2004a). Entretanto, tais serviços de educação especial "[...] serão oferecidos em caráter transitório, na perspectiva de se garantir a permanência/retorno à classe comum" (SÃO PAULO, 2004a, art. 10).

O inciso IV do art. 5º do Decreto nº 51.778/10 prevê:

> IV - **celebração de convênios com instituições de educação especial que** atendam os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e **ofereçam atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação; escolas especiais para atendimento de alunos com grave comprometimento**; cursos de iniciação ao mundo do trabalho e atividades de enriquecimento curricular [...]. (SÃO PAULO, 2010, grifos nossos)

[67] Criadas pelo Decreto n.º 52.785, de 10 de novembro de 2011.

A Portaria nº 2.496/12, no inciso I do art. 2º, reitera a manutenção/celebração de convênios com instituições de educação especial. Os convênios estão regulamentados em três documentos municipais: a Indicação CME[68] n.º 10, de 28 de junho de 2007 – Indicação nº 10/07 – (SÃO PAULO, 2007), Deliberação CME nº 5, de 28 de outubro de 2010 – Deliberação nº 5/10 – (SÃO PAULO, 2010) e Portaria SME nº 5.550, de 24 de novembro de 2011 (SÃO PAULO, 2011).

A Indicação CME nº 10/07 estabelece os "critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para o estabelecimento de convênios com a Secretaria Municipal de Educação". Essas instituições estão definidas nessa normativa como "entidades sem fins lucrativos, conveniadas com a SME-SP, que prestam atendimento especializado em educação especial em avaliação diagnóstica, atendimento educacional/escolar, terapia e oficinas" (SÃO PAULO, 2007, s/p). Portanto, segundo esse documento, há possibilidades de o público-alvo da educação especial não frequentar a classe comum, recebendo atendimento escolar em instituições conveniadas à SME-SP. A Deliberação 5/10 restringe em seu art. 4º que os alunos a serem atendidos em instituições conveniadas são aqueles com deficiência grave ou múltipla e com comprometimento em sua autonomia e nos casos em que os educandos não estejam se beneficiando da educação ofertada nas classes comuns do ensino regular.

Pela Portaria SME nº 5.550/11 foram aprovadas as seguintes orientações:

> Art. 1º. A Secretaria Municipal de Educação poderá celebrar convênios de Educação Especial com instituições sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, previamente credenciadas por esta Pasta, para a manutenção de Centros de Atendimento Educacional Especializado - CAEE, Escolas de Educação Especial - EEE, cursos e programas de iniciação ao mundo do trabalho, destinados a jovens e adultos, e atividades de enriquecimento curricular, em caráter complementar ou suplementar.
> § 1º Os convênios referidos no caput deste artigo visarão o atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com quadros de deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento-TGD e superdotação/altas habilidades.
> § 2º O público-alvo do serviço conveniado serão os alunos matriculados na RME, no contraturno escolar, sem limite de idade.
> § 3º Será admitido o atendimento por meio de convênios de educandos não matriculados na RME, desde que fora da idade de educação básica obrigatória, casos em que deverá ser respeitada a idade limite de 30 anos.
> § 4º Em nenhuma hipótese a frequência à entidade conveniada poderá prejudicar a frequência à escola regular. (SÃO PAULO, 2011a)

[68] Conselho Municipal de Educação.

Importante ressaltar que a portaria supracitada prevê celebração de convênios com vistas à formação profissional de jovens e adultos, e a previsão de atendimento suplementar de alunos com altas habilidades/superdotação. Assim, o município de São Paulo adere à terminologia utilizada em âmbito nacional (BRASIL, 2008; 2009; 2011) e passa a utilizar "complementar" e "suplementar" em suas normativas legais.

Nessa portaria, constata-se que o atendimento nessas instituições conveniadas de pessoas não matriculadas na RME-SP está restrito somente a alguns casos, conforme previstos no seu parágrafo 3º, mesmo assim sem que os educandos acima da idade escolar sejam impedidos de "frequência à escola regular" (parágrafo 4º). Todavia, não especifica que o alunado a ser atendido será composto por aqueles com graves comprometimentos, tal como disposto no art. 10 da Res.2/01 e no art. 4º da Deliberação 5/10, aqui já mencionadas.

Ao analisar a legislação brasileira concernente à educação especial, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (1998, s/p) auxilia-nos na compreensão da relação entre o público e o privado, em que

> [...] as instituições "privadas" apresentam-se na história do atendimento ao deficiente mental como extremamente fortes, com lugar garantido nos discursos oficiais, chegando a confundir-se com o próprio atendimento "público" aos olhos da população, pela "gratuidade" de alguns serviços.

Ressalte-se que a autora refere-se apenas ao atendimento de alunos com deficiência intelectual. No município de São Paulo, o maior número de instituições conveniadas é exatamente para o atendimento dessa parcela da população. De acordo com dados disponibilizados pela SME-SP, havia, em 2011, 23 instituições que atendiam alunos com deficiência intelectual, sendo 14 exclusivamente para esse alunado e 9 especializadas nessa categoria de deficiência associada ou não a outras deficiências.

A autora comenta que é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961 – Lei nº 4.024 – (LDB/61) que a educação especial aparece pela primeira vez de forma clara e, nesta, estava previsto, em seu art. 89, que "tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções" (BRASIL, 1961). Assim, percebemos que o Estado poderia repassar a responsabilidade de atendimento em educação especial para entidades privadas de cunho filantrópico, as quais receberiam verba pública.

Kassar (1998) comenta haver certa ambiguidade na interpretação dessa lei, pois ao mesmo tempo em que propõe que o aluno seja matriculado na rede regular de ensino, garante apoio financeiro às instituições privadas. Para a autora, não obstante a educação especial devesse ser inserida no que a legislação chama de sistema geral de educação, a LDB/61 legitimava que também pudesse ocorrer por meio de instituições privadas que receberiam verbas públicas. Desse modo, "[...] já naquele momento, a educação especializada não seria assumida diretamente pelo Estado, ou seja, não se daria, em sua maioria, na escola pública, mas em instituições especializadas e de caráter assistencial" (KASSAR, 1998, s/p).

Mazzotta (1996) elucida que, na expressão "sistema geral de educação", o termo "geral"

> [...] com um sentido *genérico*, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou ainda, com um sentido de *universal*, referendo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral da educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais. (p. 68, grifos do autor)

Ainda, segundo o autor, a distribuição das verbas públicas fica indefinida quando o Estado se compromete na subvenção de toda iniciativa privada voltada à educação do público-alvo da educação especial.

Júlio Romero Ferreira (1998) comenta que, na LDB/61 e na Lei nº 5.692 de 1971[69], não havia uma preocupação com essa modalidade da educação. Na lei de 1971, não se observa nenhuma delimitação específica quanto ao local de atendimento e o seu art. 9º define que o público atendido pela educação especial seria o composto pelos "[...] alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação" (BRASIL, 1971).

O repasse de verba às instituições sem fins lucrativos também aparece na CF/88, no art. 213, o qual promulga que os "recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas [...]". A LDB/96 estabelece em seu art. 60 que:

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

---

[69] Essa lei não se trata de uma nova LDB, mas sim de uma reforma da LDB/61.

> Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996a)

Segundo análise de Ferreira (2002), o referido artigo estabelece o apoio financeiro às instituições privadas de educação especial e prevê uma caracterização destas, reiterando a possibilidade de repasse de verbas prevista no artigo 77 para a educação geral. No entanto, o Parágrafo único reafirma a ampliação de atendimento na rede de ensino pública e regular.

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, o qual dispunha sobre o atendimento educacional especializado, previa apenas que a União prestaria apoio técnico e financeiro para ampliação do atendimento do público-alvo da educação especial desde que matriculados na rede pública de ensino regular. Cumpre lembrar que o referido decreto foi revogado pelo Decreto nº 7.611/11.

Em 2009, foi promulgada a Resolução nº 4, em 2 de outubro – Res. 04/09 –, na qual é reiterado em seu art. 5º a possibilidade de AEE de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais e especifica no art. 8º que:

> Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto n º 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.
> Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior [...]. (BRASIL, 2009)

Assim sendo, o financiamento a que se refere o artigo acima não será destinado à instituição que realize atendimento em caráter substitutivo. O Decreto Federal nº 7.611/11 estabelece em seu art. 2º que o AEE terá caráter complementar ou suplementar e, em seu art. 5º, prevê também apoio técnico e financeiro da União para "instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos" (BRASIL, 2011).

Diante do exposto, verifica-se a tendência que tem assumido a política educacional nacional, desde a década de 1960, da transferência das obrigações do poder público para organismos privados e filantrópicos da sociedade. Concordamos com Bueno e Kassar (2005, p. 128) que asseveram:

> [...] no contexto de reforma do Estado, as "parcerias" entre os serviços públicos e privados fortalecem-se diante da necessidade apresentada pelo projeto de modernização do país, que propõe a assunção de ações no campo da educação pelo chamado "terceiro setor". No âmbito do terceiro setor, o discurso assistencialista que permeia a história da educação especial brasileira hoje é consoante ao discurso da democracia, uma vez que o

> envolvimento da sociedade na formação de associações civis é visto como fundamental para o seu estabelecimento[...].

Bendinelli (2012, p. 97) comenta que "[...] as esferas pública e privada fundem-se em um jogo de interesses em que uma parte abre mão de sua responsabilidade quanto ao oferecimento de serviços de educação especial e a outra toma para si a educação de seu alunado." Assim, percebe-se na educação geral e na educação especial um movimento de naturalização não apenas do repasse de verbas públicas, mas também ao estímulo à manutenção da presença do setor privado.

Os professores especializados: a formação requerida e suas atribuições

Concordamos com Prieto (2012, p. 170) que "construir e/ou consolidar bases para uma educação que se propõe inclusiva requer investimentos do poder público em formação continuada do professor".

Compreendemos que compete aos professores especializados, atuando na perspectiva da educação inclusiva e com vistas a assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, que apresentem necessidades educacionais especiais, "[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008, p. 15).

Assim, ao procedermos ao levantamento da legislação nacional, constatamos que a LDB/96 dispõe em seu art. 59 que

> [...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996)

Todavia, é na Res. 2/01, art. 18, que encontramos as definições de professores capacitados e especializados:

> § 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:
> I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
> II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
> III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

> IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.
> § 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.
> § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:
> I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
> II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio;
> § 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2001)

Segundo a Res.2/01, os professores capacitados podem ter formação em nível médio ou superior, já os professores especializados, apenas em nível superior (graduação ou pós-graduação). Rosalba Maria Cardoso Garcia (2004, p. 58) nos auxilia a compreender a diferenciação entre esses professores. Para a autora,

> [...] há uma distinção entre as duas categorias por competências previstas, dando margem a uma compreensão de que cabe ao professor especializado as tarefas de orientação, supervisão e planejamento em relação às ações educativas que devem ser executadas pelo professor capacitado.

Já a Res. 4/09, em seu art. 12, dispõe que "para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial" (BRASIL, 2009). Assim, vislumbra-se uma nova demanda da inclusão escolar: o professor especializado com conhecimento sobre o ensino comum. Concordamos com Prieto (2003, p. 127) de que os cursos de formação inicial e continuada devem fornecer subsídios para que o docente possa "[...] analisar diversas situações que envolvem processos de ensino e de aprendizagem e para propor alternativas adequadas a cada uma delas, visando garantir o direito de todos à educação de qualidade". Além disso, a autora pondera que a formação do professor para trabalhar com o público-alvo da educação especial esteja assentada em "[...] práticas pedagógicas que visem assegurar a aprendizagem dos alunos [...]" (p. 148), objetivando garantir o caráter educacional do atendimento e desvinculando-se, então, da visão assistencialista que sempre acompanhou a educação especial.

Em consonância ao disposto no inciso VI do Decreto nº 51.778/10, o qual prevê a reorganização das Emee na perspectiva da educação bilíngue, o Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011, em seu art. 3º, prevê que "[...] a escola oferecerá a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, na perspectiva da educação bilíngue" (SÃO PAULO, 2011).

Sobre a formação do professor que atuará com alunos surdos, o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre Libras, traz detalhamentos sobre a formação inicial requerida dos docentes como segue:

> Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.
> Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, visibilizando a formação bilíngue.
> § 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que visibilizar a formação bilíngue, referida no caput.
> Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:
> I – cursos de educação profissional;
> II – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior, e
> III – cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.
> § 1º A formação de instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III. (BRASIL, 2005)

Ainda, de acordo com o decreto supracitado, as pessoas surdas terão prioridade na formação prevista nos arts. 5º e 6º. A formação em nível médio exigida para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (art. 5º) reflete o preconizado na LDB/96 que admite que os professores dessas etapas atuem sem formação em nível superior. No município de São Paulo, o Decreto nº 5.538, de 23 de novembro de 2011, prevê que os professores que atuarão em Emebs devem comprovar habilitação em educação especial na área de surdez, em nível de graduação, especialização ou pós-graduação. Há de se considerar, então, que os sistemas de ensino precisam fomentar ações de formação continuada para os profissionais da educação com o fito de garantir a qualificação dos professores, para poderem exercer as atribuições que lhes são conferidas pela legislação.

De acordo com as diretrizes legais da educação especial no município de São Paulo na década de 1990 (Decreto nº 33.891/93), o professor que fosse atuar nos serviços de educação especial deveria comprovar habilitação, especialização ou capacitação em uma das áreas de deficiência. Essa exigência permanece na atual legislação e o Parágrafo único do art. 6º do Decreto nº 45.415/04 prevê que o Paai deve ser profissional da carreira magistério, com comprovada especialização ou habilitação em educação especial, e no art. 3º da Portaria nº 5.718/04, encontramos o detalhamento que a formação deve ser "em nível médio ou superior, em cursos de graduação ou pós-graduação". Assim, comprovada sua habilitação, os Paai serão designados por ato oficial do Secretário municipal de educação.

Os Paai são definidos pelo Decreto nº. 45.415, de 2004, art. 6º:

> Compete ao Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI o serviço de apoio e acompanhamento pedagógico itinerante à Comunidade Educativa, mediante a atuação conjunta com os educadores da classe comum e a equipe técnica da Unidade Educacional, **na organização de práticas que atendam às necessidades educacionais especiais dos educandos e educandas durante o processo de ensino-aprendizagem**.
> Parágrafo único. O serviço de Educação Especial de que trata o "caput" deste artigo será desempenhado por profissional integrante da carreira do magistério, com comprovada especialização ou habilitação em Educação Especial, a ser designado no CEFAI de cada Coordenadoria de Educação das Subprefeituras. (SÃO PAULO, 2004a, grifos nossos)

Importante destacar o cuidado da SME-SP ao não utilizar o genérico masculino para se referir ao alunado a ser atendido pela educação especial nesse município, todavia, convém salientar que não há especificação se há diferença sobre a maneira de atender aos alunos de acordo com o seu sexo.

Os Paai que atuam nos Cefai, como professores especializados itinerantes, têm as seguintes atribuições:

> I – promover continuamente a articulação de suas atividades com o Projeto de Trabalho do CEFAI, visando ao pleno atendimento dos objetivos nele estabelecidos;
> II – efetuar atendimento:
> a) individual ou em pequenos grupos de **educandos e educandas**, conforme a necessidade, em horário diverso do da classe regular em caráter suplementar ou complementar;
> b) no contexto da sala de aula, dentro do turno de aula do educando e educanda, por meio de trabalho articulado com os demais profissionais que com ele atuam;
> III – **colaborar com o professor regente da classe comum no desenvolvimento de mediações pedagógicas que atendam às necessidades de todos os educandos e educandas da classe, visando evitar qualquer forma de segregação e discriminação;**
> IV – sensibilizar e discutir as práticas educacionais desenvolvidas, problematizando-as com os profissionais da Unidade Educacional em reuniões pedagógicas, horários coletivos e outros;

> V – propor, acompanhar e avaliar, juntamente com a equipe escolar, ações que visem à inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais;
> VI – orientar as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais;
> VII – participar, com o Coordenador Pedagógico, Professor regente da classe comum, a família e demais profissionais envolvidos, na construção de ações que garantam a inclusão educacional e social dos educandos e educandas;
> VIII – manter atualizados os registros das ações desenvolvidas, objetivando o seu redimensionamento. (SÃO PAULO, 2004b, art. 8)

Ao tomarmos como uma das atribuições do Paai auxiliar o professor em suas atividades pedagógicas de modo a "evitar qualquer forma de segregação e discriminação", consideramos que esse profissional assume papel importante também na discussão sobre diferença na escola. Assim sendo, é importante que o sistema de ensino preveja formações específicas sobre como as relações raciais, de gênero e socioeconômicas podem interferir na escolarização de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Sobre o professor regente da Saai, fica explícito no Parágrafo único do art. 7º do Decreto nº 45.415/04[70] que é requisito para esse profissional possuir especialização ou habilitação em educação especial, tal prerrogativa é reiterada na Portaria nº 3.126, de 22 de junho de 2011, e o art. 9º da Portaria nº 2.496/12 dispõe que esse docente deverá comprovar habilitação em educação especial ou em uma de suas áreas, obtida em cursos de graduação, especialização ou de pós-graduação. Esse profissional pode ser professor, efetivo ou estável, atuante na educação infantil, ensino fundamental ciclo I ou II e no ensino médio (SÃO PAULO, 2012, art. 10), que lecione na escola na qual haja vaga para regente da Saai ou, caso inexista candidato da própria U.E., será publicado no Diário Oficial do município a abertura de inscrições.

Para que possa assumir o cargo, de acordo com o art. 10 da Portaria nº 2.496/12, o professor precisa inscrever-se na U.E, apresentar um projeto de trabalho que esteja em consonância com as diretrizes da DOT-EE e passar por eleição do conselho de escola, no qual será analisado o seu currículo e o referido projeto, sendo aprovado, é necessário aguardar a designação pela SME-SP.

Após a indicação, o professor que não tenha experiência anterior nesse serviço de AEE (SÃO PAULO, 2012, art. 11) precisa cumprir "[...] estágio de 25 (vinte e cinco)

---

[70] O qual passa a vigorar com a seguinte redação "O serviço de Educação Especial de que trata o "caput" deste artigo será desempenhado por profissional integrante do Quadro do Magistério Municipal, com comprovada especialização ou habilitação em Educação Especial" conforme o Decreto nº 45.652, de 23 de dezembro de 2004.

horas-aula, em 2 (duas) semanas, em outra SAAI", sendo responsabilidade da equipe do Cefai orientar e acompanhar a realização dessa atividade.

Na Portaria nº 2.496/12, as atribuições do professor regente da Saai são:

> I – Elaborar, executar e avaliar o Plano de Atendimento Educacional Especializado do aluno, contemplando: **a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos;** a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a sua carga horária;
> II – Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na SAAI, na classe comum e nos demais ambientes da escola, por meio de atuação colaborativa com professores, do trabalho articulado com os demais profissionais da Unidade Educacional e com as famílias;
> III – Produzir materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
> IV - articular, acompanhar e orientar o trabalho dos professores em relação ao desenvolvimento dos alunos por meio de visitas sistemáticas às classes comuns onde estão matriculados os alunos que frequentam a SAAI;
> V – Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais que atuam na escola para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares;
> VI – orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades e competências, promovendo sua autonomia e participação no ambiente escolar e social em que vive;
> VII – desenvolver atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, para alunos com surdez; ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores;
> VIII – elaborar o plano de acompanhamento individual do aluno;
> IX – manter atualizada as Fichas de Registros da SAAI e o controle de frequência dos alunos;
> X – assegurar no Plano de Trabalho da SAAI e da Unidade, quando o aluno atendido pela SAAI for de outra escola, a articulação dos profissionais envolvidos em ambas as Unidades Educacionais;
> XI – **participar das ações de Formação Continuada oferecidas pelo CEFAI e pela DOT/SME**. (SÃO PAULO, 2012, art. 17, grifos nossos)

Percebemos pelo destaque no excerto acima que cabe ao professor regente da Saai a avaliação para identificar se o aluno é elegível para o serviço. Assim, consideramos essencial que as formações a que se refere o inciso IX do mesmo artigo abordem, também, questões sobre a diferença em relação às dimensões gênero, cor/raça, aspectos socioeconômicos e outros para auxiliar os docentes das Saai a averiguar se a

indicação de atendimento nas Saai não está impregnada por concepções de bom aluno comuns em nossa sociedade.

Questionamo-nos ainda como esse profissional realizará visitas às outras escolas de origem de seus alunos atendidos na Saai em meio a todas essas ações que tem de realizar na própria escola e, além disso, ainda não há previsão de transporte ou auxílio para o traslado.

O art. 12 da portaria supracitada dispõe que o professor da Saai deve cumprir a seguinte jornada de trabalho:

> I – 20 (vinte) horas semanais: destinadas ao atendimento de alunos;
> II – 05(cinco) horas restantes, destinadas à articulação do trabalho, acompanhamento e orientação quanto ao desenvolvimento dos alunos por meio de visitas sistemáticas às classes comuns onde estão matriculados os alunos que frequentam a Saai. (SÃO PAULO, 2012)

Assim, como nem todas as escolas possuem Saai, o art. 3º da Portaria nº 2.496/12 prevê o atendimento de alunos que estudem em escolas do entorno, e o art. 12, inciso II do mesmo documento, prevê visitas às classes comuns nas quais os alunos atendidos nas Saai estão matriculados e o professor regente da Saai pode acumular a tarefa de itinerância. Márcia Denise Pletsch e Rosana Glat (2007, p. 1) nos contam que o professor itinerante é aquele "[...] especialista em Educação Especial que dá suporte a escolas que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes regulares".

Em sua pesquisa, Sousa e Prieto (2001) constataram, entre outros dados, que no final da década de 1990 não havia espaço reservado para garantia de trocas entre professor da classe comum e da Sapne, apontando o distanciamento existente entre o ensino regular e a educação especial. As autoras refletem que havia "fragilidade dos vínculos existentes entre o atendimento escolar especial e a dinâmica da organização escolar como um todo, não se evidenciando uma articulação do *especial* ao comum, o que por si só revela-se *segregador*." (p.114, grifo das autoras).

Consideramos que a legislação atual apresenta um avanço em relação à década anterior (1990) ao estabelecer que o regente da Saai faça visitas as classes comuns com o fito de acompanhar e orientar o professor da classe comum, todavia, não prevê como será feito o seu deslocamento até outras U.E.

É importante mencionar que, no art. 2º, inciso III do referido decreto, fica estabelecido que um dos projetos que compõe o Programa Inclui é o Projeto Formar, o qual deve "[...] oferecer formação específica aos professores para atuação nos serviços

de educação especial, bem como formação continuada aos profissionais de educação" (SÃO PAULO, 2010).

A respeito da formação continuada, localizamos no art. 21, da Portaria nº 2.496/12, que compete a DOT-EE:

> I – oferecer, em conjunto com os Cefais das Diretorias Regionais de Educação, a formação continuada dos educadores que atuam nos serviços de educação especial na rede municipal de ensino;
> II – oferecer oportunidades de formação em nível de especialização nas diferentes áreas da educação especial para os profissionais com vistas à atuação nos serviços de educação especial. (SÃO PAULO, 2012)

Ainda, de acordo com o inciso II, a SME-SP, por meio da DOT-EE, deve se organizar com o objetivo de oferecer formação nas diferentes áreas da educação especial para que os professores possam atuar nos serviços de educação especial do município.

Além da formação ofertada pela DOT-EE e pelos Cefai prevista na legislação, nesse município, desde 2007, foi estabelecido convênio entre a Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp, campus de Marília, e a SME–SP, para o oferecimento do curso *Lato Sensu Formação dos professores em educação especial nas áreas das deficiências auditiva, física, mental e visual*, perfazendo carga horária de 496 horas[71]. De acordo com Oliveira e Drago (2012, p. 358), 200 professores participaram das duas primeiras edições desse curso e, na

> 3ª edição foram contempladas as áreas da deficiência auditiva (surdez) e da intelectual e na 4ª, em andamento até outubro de 2012, somente a área da deficiência intelectual, devido à demanda do próprio sistema. Em 2012, também foi estabelecida uma pareceria com o Mackenzie para formação na área da surdez.

Quanto à formação continuada, Prieto et al. (2008/2010) constaram que ocorriam, no município de São Paulo, ações com o propósito de fortalecer a perspectiva educacional inclusiva como tema transversal nos projetos políticos das escolas. Os pesquisadores verificaram também que alguns professores atuavam em áreas diferentes às de seus conhecimentos especializados e outros frequentavam curso em uma única área de deficiência, mesmo atendendo alunos com diversos tipos de deficiência, bem como com TGD[72].

---

[71] De acordo com o Comunicado nº 1.171, de 5 de julho de 2007 (SÃO PAULO, 2007).

[72] Os pesquisadores informam que, até o momento de encerramento da coleta de dados para a pesquisa, não havia registro de alunos com altas habilidades/superdotação na RME-SP.

Avaliação/encaminhamento do aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação

Prieto e Sousa (2008) informam que, após a promulgação do Decreto nº 33.891/93, a SME-SP divulgou documento intitulado *SAPNE – Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais*, no qual se determinava que, para abertura de Sapne no município, era necessário o encaminhamento dos alunos identificados nas U.E., com hipótese de comprometimento no seu desenvolvimento das áreas cognitiva, sensorial ou física, para diagnóstico nas Unidades Básicas de Saúde – UBS. Nesse documento, previa-se também avaliação diagnóstica de uma área de deficiência específica, podendo esta ser realizada em uma das Delegacias Regionais de Ensino Municipais – DREM – ou na própria escola.

As autoras constataram que o principal motivo para o atendimento de alunos pelas Sapne era o seu baixo desempenho escolar, podendo estes ter ou não uma deficiência, o que levava a encaminhamentos errôneos de outros estudantes que não compunham o público-alvo da educação especial à época. As professoras entrevistadas relataram que, embora tivessem ciência que a indicação para a Sapne deveria ser feito mediante laudo médico e avaliação educacional, alegaram que tal procedimento geralmente não era seguido devido à demora de agendamento de consulta em instituições de saúde conveniadas à PMSP, bem como de realização do diagnóstico e de seu envio à U.E.

Com a reformulação da política de educação especial no município de São Paulo a partir de 2004, fica previsto que o encaminhamento de alunos para os serviços de educação especial se dará por meio de "avaliação educacional" (inciso II do art. 3º do Decreto nº 45.415/04) realizada pelos profissionais da escola, prevendo também a participação da família, do supervisor escolar, dos representantes da DRE e, apenas se necessário, os profissionais da saúde devem ser consultados (arts. 4º e 5º do Decreto nº 45.415/04). Essa orientação foi reiterada nos arts. 3º e 4º da Portaria nº 2.496/12.

Assim, se na legislação da década de 1990 previa-se como ação prioritária a avaliação médica, na legislação atual, essa não é mais exigida para fins de tomada de decisão sobre a elegibilidade do aluno para atendimento educacional especializado. Lembremo-nos que a legislação municipal segue o disposto no art. 6º da Res. 2/01 que preconiza que a "identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário" ocorrerá por meio de avaliação

do educando “no processo de ensino e aprendizagem”, sendo que os responsáveis por essa análise são os mesmos previstos no Decreto nº 45.415/04.

O Decreto nº 51.778/10 instituiu no município o Projeto Inclui, como já mencionado, composto por sete projetos, dentre eles destacamos:

> VII - Projeto Avaliar: analisar os impactos da implantação e implementação do Programa Inclui nos alunos e unidades escolares, bem como avaliar e acompanhar os processos de aprendizagem do público-alvo da educação especial. (SÃO PAULO, 2010)

Assim, na legislação que rege a política de educação especial do município de São Paulo, a avaliação é compreendida como ferramenta para auxiliar a identificação da necessidade educacional do aluno, seu encaminhamento, período de permanência ou desligamento da Saai.

Conforme informam Oliveira e Drago (2012), cabe às escolas adequar os instrumentos de avaliação para que possam contemplar também o público-alvo da educação especial, além disso,

> As estratégias de avaliação também deverão permitir avaliar as suas necessidades curriculares e pedagógicas específicas e os apoios necessários para que possa se garantir a sua aprendizagem, com base nos objetivos educacionais, mesmo que com adequações. (p. 364)

Assim, as autoras destacam a importância da utilização do *Referencial de Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Raadi –* (SÃO PAULO, 2008) como instrumento de acompanhamento da aprendizagem do aluno.

Diante do exposto, concordamos com Prieto et al.[73] que a legislação que rege a educação especial nesse município encontrava-se em consonância com várias diretrizes da legislação educacional nacional posterior a 1988, inclusive ao prever atendimento substitutivo, pois, nesse município, as Emebs podem realizar atendimento exclusivo, tal como disposto no parágrafo único do art. 4º da Portaria nº 2.496/12.

Dos documentos legais que regem a política de educação especial no município de São Paulo, é possível apreender também a maneira como essa Unidade da Federação utiliza o conceito de gênero na elaboração de suas diretrizes.

Concordamos com Vianna e Unbehaum (2004, p. 77) que utilizar gênero como uma categoria de análise “[...] permite avaliar como elas [as políticas] podem facilitar

---

[73] Pesquisa intitulada: *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai)* e realizada no período de 2008-2010, foram compilados e analisados dados documentais, de visitas aos Cefai, de entrevistas e de fotos dos 13 centros implantados no município de São Paulo após a promulgação do Decreto n.º 45.415 de 2004 (PRIETO et al., 2008/2010).

ou dificultar a aquisição de padrões democráticos, uma vez que a política educacional não tem um papel neutro, dissociado de preconceito [...]".

Ao analisar a CF/88, LDB/96, o Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1997) sob a ótica de gênero, Vianna e Unbehaum (2004) apontam três formas como as questões de gênero são tratadas nesses documentos.

A primeira maneira refere-se à linguagem e as autoras chamam a atenção quanto à colocação do genérico masculino para nomear as pessoas de ambos os sexos.

> Se, por um lado, o masculino genérico por elas empregado expressa uma forma comum de se manifestar, por outro, seu uso – especialmente em textos que tratam de direitos – não é impune, pois a adoção exclusiva do masculino pode expressar discriminação sexista e reforçar o modelo linguístico androcêntrico. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 90)

As autoras informam que a utilização da forma masculina abre espaço para as desigualdades de gênero e que o primeiro passo para sua eliminação é o seu reconhecimento. Para Vianna e Unbehaum (2004, p. 90),

> A ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade.

A segunda forma insere-se no campo dos direitos "[...] na qual as relações de gênero podem estar subentendidas, embora de modo velado" (VIANNA; UNBEHAUM, 2001, p. 91).

Finalmente, a terceira referência é denominada "desvelada" (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 92). Ao analisarem o PNE/2001, as autoras perceberam que não havia referência ao gênero na apresentação geral, mas que este aparecia em alguns tópicos.

Percebia-se um cuidado em não utilizar o genérico masculino para referir-se ao público-alvo da educação especial nos documentos oficiais de 2004. No Decreto nº 45.415/04, os art. 2º, *caput* e parágrafo único, o art. 3º, incisos III e VIII, e o art. 8º em diante da Portaria nº 5.718/04 utilizam os termos "educandos e educandas". Todavia, esses dispositivos legais calam no que se refere à formação dos profissionais das U.E., não prevendo a inserção da discussão sobre relações de gênero, cor/raça e sociais. Ainda, ao referir-se sobre os docentes e coordenadores pedagógicos e do Cefai, utilizam apenas a forma "professores".

Concordamos com Vianna e Unbehaum (2004, p. 90) de que

> Não se trata da defesa de um texto que mantenha necessariamente o uso "o/a" (o que dificulta a leitura), mas da menção indispensável aos direitos entre ambos os sexos, pois, se queremos construir novos significados para a prática social, precisamos reconstruir nossa linguagem, despojá-la da ideologia androcêntrica.

Lembremo-nos que à época da elaboração desses documentos, a Prefeita do município era Marta Suplicy, que já havia atuado como sexóloga, portanto, concordamos com Vianna e Unbehaum (2004) de que as palavras não são isentas de uma historicidade e, possivelmente, o fato de haver uma mulher, psicóloga, na administração de São Paulo pode ter influenciado na redação dos textos legais supracitados.

Nos documentos posteriores, os promulgados nas gestões seguintes, o genérico masculino volta a ser utilizado. Concordamos com o comentário de Vianna e Unbehaum (2004, p. 91), ao analisarem a CF/88, de que

> o androcentrismo característico da forma como se refere a alunos e professores, mantendo o genérico masculino indiscriminadamente, soma-se à ausência do gênero nas premissas que discutem os direitos e a organização do sistema educacional brasileiro.

Assim, "[...] é na proteção da cidadania, da liberdade, da solidariedade e da tolerância que podemos entrever as reivindicações e demandas de gênero [...]" (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 91) e também sociais como, por exemplo, no Decreto nº 52.785/11, o art. 8º, inciso II, alínea a, o qual estabelece que as Emebs devem "preparar o aluno para o exercício da cidadania, possibilitando a formação de crianças e jovens em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade" (SÃO PAULO, 2011). Não foram localizadas nos Decreto nº 51.778/10 e Portaria nº 2.496/12 uma menção, ainda que possa ser considerada velada, sobre as relações de gênero.

3.1 A Sala de apoio e acompanhamento à inclusão – dados sobre o atendimento

Conforme explicitado no capítulo 1, foram requeridos junto à SME-SP os dados de Saai ativas e sobre alunos matriculados nessas salas de 2005 a 2011. Posteriormente, foi realizada a caracterização das Saai, quanto ao tipo de atendimento que ofereciam em 2011, ou seja, se para categoria única de alunos ou generalista, número de alunos atendidos, idade, sexo e cor/raça em cada uma das 13 DRE.

Da análise das informações fornecidas pela SME-SP, verificamos que, em 2011, apenas uma aluna recebia atendimento em caráter substitutivo, ou seja, fora da classe comum, em uma Saai/DI.

Além das Saai existentes no município, conforme descrito na seção anterior, o município de São Paulo foi contemplado pelo Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais[74] – SRMult – do MEC, o qual tem por finalidade disponibilizar materiais pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos de informática e mobiliários aos sistemas públicos de ensino com o objetivo de auxiliar na ampliação da oferta do atendimento educacional especializado[75]. Tal como apresentado anteriormente, de acordo com dados disponibilizados em setembro de 2011 pela SME-SP, depreende-se a existência de 338 Saai no município, das quais, 13 Saai/DA, 181 Saai/DI, 9 Saai/DF, 10 Saai/DV e 125 Saai/SRMult em 286 escolas municipais de São Paulo, todavia, nessa rede, todas as salas mantiveram a denominação Saai, pois se compreende que "multifuncional" significa o atendimento em uma mesma sala do público-alvo da educação especial. Importante destacar que, de acordo com a coordenadora do DOT-EE da SME-SP[76], as Saai que atendem alunos com deficiência intelectual também recebem alunos com deficiência física e TGD e, nesse município, o atendimento de estudantes com deficiência visual ou auditiva continua sendo categorial, ou seja, nessas salas, não são atendidos alunos com outros tipos de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Somadas a essas características sobre a implantação destas, registra-se que a SME-SP/DOT-EE fez um levantamento das necessidades de equipamentos, materiais e recursos na tentativa de equiparar a estrutura das Saai criadas e mantidas pelo município a estrutura das SRMult.

A Tabela 9 nos permite visualizar que todas as diretorias possuíam, ao menos, uma escola com mais de uma Saai. Dos dados disponibilizados pela SME-SP, constatamos que, entre as 286 U.E. que possuíam Saai em 2011, havia escolas com até duas Saai instaladas em todas as DRE: as diretorias de Campo Limpo e Guaianases eram responsáveis por duas escolas, cada, onde havia três Saai instaladas; e uma escola na DRE Freguesia do Ó/Brasilândia possuía uma escola com quatro Saai.

---

[74] Conforme Edital 1, de 26 de abril de 2007, do MEC (BRASIL, 2007).

[75] Dados extraídos da página eletrônica do MEC. Acesso em: 20 dez. 2011.

[76] Essas informações foram fornecidas em entrevista concedida, em 2012, para a coleta de dados da pesquisa: *Inclusão escolar e novas exigências nos campos político, da gestão e pedagógico: focalizando práticas de professores de educação especial*, coordenada pela Profª Drª Rosângela Gavioli Prieto. A referida pesquisa conta com financiamento da Fapesp – processo n.º 11/50497-3, com período de vigência de outubro de 2011 a setembro de 2013.

Ao analisarmos a Tabela 9, temos que das 338 Saai existentes no município em 2011, 84,32% eram destinadas ao atendimento de alunos com deficiência intelectual; 6,80% eram para aqueles com deficiência física; 4,73% para educandos com deficiência auditiva; e 4,14% para escolares com deficiência visual. Note-se que havia Saai/DI em todas as diretorias.

Tabela 9 – Distribuição das Saai por Diretoria regional de educação e tipo de atendimento – Município de São Paulo – 2011

DRE	Total de escolas	Total de escolas com Saai	Total de salas	Saai				
				DA	DI	DF	DV	SRMult
BT	146	24	30	1	19	2	1	7
CL	313	37	44	3	21	3	0	17
CS	205	13	15	1	3	0	0	11
FO	263	30	36	0	26	0	2	8
G	316	20	30	2	15	1	2	10
IP	252	9	11	0	7	1	0	3
IQ	248	11	12	1	8	0	0	3
JT	181	20	22	1	9	0	1	11
MP	265	26	30	2	7	0	1	20
PE	213	15	16	0	9	0	1	6
PJ	257	37	41	1	28	0	1	11
SA	176	19	20	0	11	1	0	8
SM	215	25	31	1	18	1	1	10
Total geral	3050	286	338	13	181	9	10	125

Legenda: JT: Jaçanã/Tremembé, CL: Campo Limpo, CS: Capela do Socorro, IP: Ipiranga, SA: Santo Amaro, G: Guaianases, IQ: Itaquera, PE: Penha, SM: São Mateus, MP: São Miguel Paulista, BT: Butantã, FO: Freguesia do Ó, PJ: Pirituba/Jaraguá; DA: Deficiência auditiva; DI: Deficiência intelectual; DF: Deficiência física; DV: Deficiência visual; SRMult: Sala de recursos multifuncional.
Fonte: Extraído e adaptado de SME-SP, 2011.

Dos dados apresentados na Tabela 9, depreende-se que havia Saai/DF em seis diretorias, inexistindo esse serviço apenas nas DRE Capela do Socorro, Itaquera, Penha e Pirituba/Jaraguá. Cumpre informar que as Saai/DF das diretorias de Freguesia do Ó/Brasilândia (uma), Jaçanã/Tremembé (duas) e São Miguel Paulista (cinco) estão contabilizadas junto com as Saai/SRMult. As Saai/DA não eram ofertadas nas diretorias de Freguesia do Ó/Brasilândia, Ipiranga, Penha e Santo Amaro e não existiam Saai/DV nas diretorias de Ipiranga, Itaquera e Santo Amaro. As Saai/DV das DRE de Campo Limpo (duas) e Capela do Socorro (uma) também se encontram agregadas às Saai/SRMult. Diante do exposto, continua atual a observação de Prieto e Sousa (2008, p. 39) a respeito da distribuição de Saai no município:

> Como observação adicional registra-se a necessidade premente de verificar a localização da distribuição da demanda de pessoas com DV no município,

> para fins de planejamento da criação e implantação de serviços de atendimento especializado para além dos existentes. Outra relação possível de ser estabelecida entre o número exíguo de salas de DV, bem como de DA e de DF, pode ter relação com a restrita quantidade de cursos de formação de professores especializados no município de São Paulo para essas áreas de atendimento.

Percebe-se um maior número de escolas com Saai nas DRE do Campo Limpo e Pirituba/Jaraguá, ambas com 37 U.E. com esse serviço. Essas diretorias também concentravam, em 2011, o maior número de Saai (44 e 41, respectivamente); na DRE Pirituba/Jaraguá, a predominância era de salas para atendimento de alunos com deficiência intelectual, haja vista que das 41 Saai sob responsabilidade dessa diretoria, 28 eram para esse público, 1 para alunos com deficiência auditiva e 1 para aqueles com deficiência visual.

Na diretoria de Ipiranga, encontrava-se o menor número de Saai, 11, das quais 9 para DI e 2 para DF. Nas DRE Itaquera, Capela do Socorro e Penha, também havia menos Saai (12, 15 e 16, respectivamente) em comparação às demais diretorias. Lembremo-nos que a DRE de Ipiranga é a região mais populosa do município e Capela do Socorro a que possui maior extensão territorial, conforme dados do Sempla (2012) e do IBGE, já apresentados na Tabela 5. Assim sendo, questionamo-nos a razão de as salas não serem distribuídas equitativamente no município. Uma hipótese seria a existência de entidades conveniadas para atendimento da população-alvo da educação especial.

Assim, elaboramos a Tabela 10 na tentativa de registrar dados que possam explicar por que regiões com essas características possuíam tão poucas Saai.

Das 37 instituições conveniadas com a SME-SP, 12 localizavam-se na região de abrangência da DRE Ipiranga; destas, 3 com atendimento exclusivo para pessoas com deficiência intelectual; 2 para deficiência auditiva; 1 para os com deficiência física; 1 para atender os com deficiência múltipla; 1 para atendimento de público variado (com deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência física ou deficiência visual, associadas ou não); 2 para o atendimento educacional de crianças com câncer; e 2 para os com surdocegueira. Note-se que nessa diretoria não há nenhuma Saai/DA, mas havia duas instituições que atendiam a essa população e uma Emebs.

Tabela 10 – Instituições conveniadas no município de São Paulo, por Diretoria regional de educação e tipo de atendimento – 2011

DRE	Tipo atendimento											
	Total de instituições por DRE	DI	DA	DI/DA	DI/DF	Def. Mult.	DV	DF	DI/DA/DF/DV	Crianças com câncer	Surdocegueira/ Def. Mult	problemas de aprendizagem
BT	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CL	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
CS	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
FO	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
IP	12	2	2	0	0	1	0	1	1	3	2	0
IQ	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
JT	5	2	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
MP	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PE	4	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
PJ	3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
SA	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SM	4	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1
Total	37	1	4	3	4	1	1	1	2	3	2	2

Legenda: DRE: Diretoria regional de educação; DI: Deficiência Intelectual; DA: Deficiência auditiva;DF: Deficiência física; DV: Deficiência visual; Def. Mult.: Deficiência múltipla; BT: Butantã; CL: Campo Limpo; CS: Capela do Socorro; FO: Freguesia do Ó/Brasilândia; IP: Ipiranga; IQ: Itaquera; JT: Jaçanã/Tremembé; MP: São Miguel Paulista; PE: Penha; PJ: Pirituba/Jaguaré; SA: Santo Amaro; SM: São Mateus.
Fonte: Lista de instituições conveniadas com a SME-SP em 2011 (ANEXO B).

Conforme citado anteriormente, em 2011, não havia as seguintes salas de recursos nessas diretorias: Saai/DA e Saai/DV nas DRE Ipiranga e Santo Amaro; Saai/DF e Saai/DV na diretoria de Itaquera; Saai/DF na DRE Capela do Socorro e Pirituba/Jaraguá; Saai/DA e Saai/DF na diretoria da Penha; e Saai/DA na diretoria de Freguesia do Ó/Brasilândia. Depreendemos da Tabela 10 que havia entidades conveniadas para atendimento de alunos com deficiência auditiva nas regiões circunscritas pelas DRE Ipiranga e Penha, as quais também possuíam Emebs. Outro destaque que precisa ser feito é em relação à inexistência de Saai/DV ou entidades conveniadas que atendam a esse tipo de deficiência nas DRE Ipiranga, Itaquera e Santo Amaro. Excluindo-se a possiblidade de não haver alunos com cegueira e baixa visão nessas regiões, questionamo-nos se estes são atendidos em escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, pois é outra possibilidade de escolarização para os munícipes paulistanos ou mesmo pelas escolas privadas na circunscrição da capital. Cabe ainda

reiterar a possibilidades de não haver abertura desse tipo de sala nas regiões supracitadas devido à falta de profissionais especializados (PRIETO; SOUSA, 2008) ou de empenho ou interesse das equipes gestoras da U.E. dessas regiões para solicitar sua abertura. Todavia, o que se deve frisar é a necessidade de realização de estudo minucioso no município que forneça dados sobre a relação de demanda e oferta de serviços e evidencie quais as localidades carentes de serviços de educação especial e de quais deles.

Encontramos em Sousa e Prieto (2008, p. 33) outra hipótese para o baixo número de Saai em algumas DRE, para as autoras:

> [...] pode haver distribuição desigual das salas porque algumas escolas acabam por rejeitar a criação dessas salas, em parte pautadas no receio de que abertura para esse tipo de atendimento possa atrair mais alunos com necessidades educacionais especiais[77] para as classes comuns da escola.

Evidencia-se, assim, que apesar de o município de São Paulo estar avançando no que se refere à promulgação de políticas públicas visando à inclusão escolar, ainda não há suporte público que possa ser avaliado como suficiente. Assim, pode-se concluir que os atendimentos realizados pelas instituições especializadas sem fins lucrativos tornam-se necessários para suprir a lacuna deixada pelo Poder Público.

No que tange ao número de alunos atendidos nas Saai do município em 2011, cumpre ressaltar que, ao reagrupar os estudantes por tipo de deficiência, verificou-se a repetição de vários nomes (no total 420) na já identificada planilha enviada pela SME-SP, sendo assim, o número de matriculados em 2011 diminuiu de 4940 para 4520. Ainda que muitos alunos pudessem estar assim registrados por conta da possibilidade de dupla matrícula[78], alguns estudantes foram listados três vezes com os mesmos dados. Tal fato dificulta a fidedignidade das informações, o que poderia prejudicar a elaboração de ações para essa parcela da população.

Conforme visualizado no Gráfico 2, em 2011 a grande maioria dos alunos atendido em Saai era composta por aqueles com deficiência intelectual (63,21%),

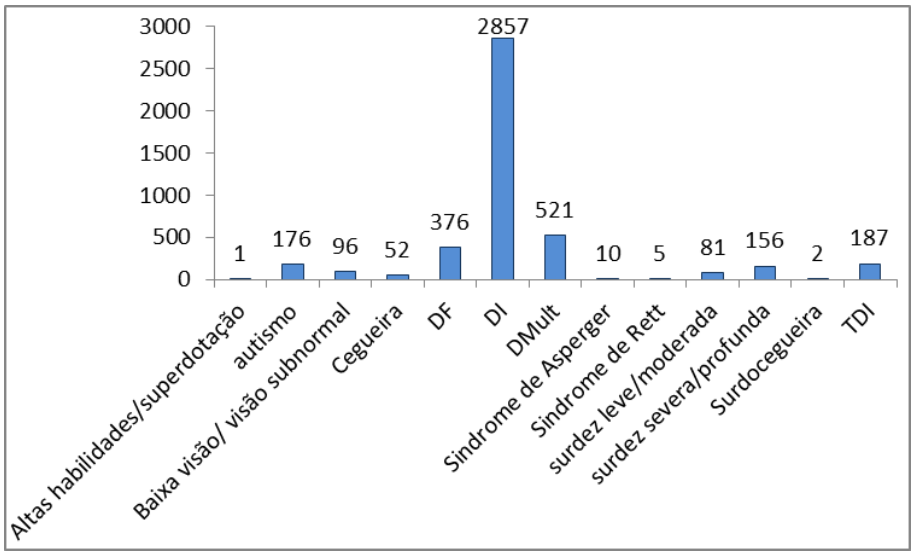
---

[77] As autoras informam que utilizaram "[...] terminologia do Censo Escolar 2005, que adota a denominação necessidades educacionais especiais para apresentar dados de matrícula de alunos com: baixa visão, cegueira, eficiência auditiva, surdez, física, mental, múltipla, altas habilidades/superdotados, condutas típicas, uma categoria que o sistema de ensino em estudo categoriza como distúrbio global do desenvolvimento (DGD)" (SOUSA; PRIETO, 2008, p. 11).

[78] O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, altera o Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, cujo art. 9º "passa a vigorar com as seguintes alterações [...] Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. § 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2011).

seguido pelo grupo com deficiência múltipla (11,53%), deficiência física (8,32%), TDI (4,14%), autismo (3,89%), surdez severa/profunda (3,45 %), baixa visão/visão subnormal (2,12%), cegueira (1,15%). As demais categorias – altas habilidades/superdotação, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, surdez leve/moderada, surdocegueira – registraram menos de 1% de matriculados nas Saai.

Gráfico 2 – Número de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação atendidos na rede municipal de ensino – Município de São Paulo – 2011



Legenda: DI: Deficiência Intelectual; DMult: Deficiência Múltipla; DF: Deficiência física; TDI: Transtorno desintegrativo da infância.
Fonte: Planilha fornecida pela SME-SP, 2011.

Note-se que em todo o município apenas um menino encontrava-se na categoria altas habilidades/superdotação. Duas questões importantes emergem dessa constatação: a primeira refere-se ao fato de apenas um aluno ter sido identificado como possuindo altas habilidades/superdotação. Segundo Denise de Souza Fleith (2009), existe um falso mito de que o aluno com altas habilidades/superdotação tenha necessariamente um bom rendimento escolar. A autora alerta que muitas vezes o estudante não demonstra toda a sua potencialidade, o que pode ser explicado por seu desinteresse em aulas que repetem conteúdos que o aluno já conheça ou aquelas que ele considere monótonas.

A segunda questão recai sobre a baixa representatividade das meninas nessa categoria, tal como estudado por Reis (2008). De acordo com essa pesquisadora, os professores por ela entrevistados relataram a existência de critérios subjetivos para identificar e encaminhar alunos com altas habilidades/superdotação, além disso, revelaram em seus depoimentos uma sutileza na perpetuação de desigualdade de gênero

ao informarem que as meninas precisam se destacar muito para serem notadas por seus professores para serem indicadas para a avaliação de altas habilidades/superdotação.

Retomando a análise sobre o público-alvo da educação especial atendidos em Saai em 2011, apresentamos a Tabela 11 para visualizar a distribuição dos alunos nas 13 DRE que compõe a RME-SP.

Analisando os dados apresentados na Tabela 11, verifica-se que a maioria dos alunos com deficiência e TGD (15,93%) estava matriculada na DRE de Campo Limpo, com supremacia de atendimento para os estudantes com deficiência intelectual (62,64%), deficiência múltipla (11,53%), deficiência física (10,97%) e cegueira (3,47%). Nessa região, também havia a maior quantidade de Saai (44), como registrado anteriormente. Ressalta-se que nessa diretoria não havia, em 2011, entidades conveniadas em sua abrangência e proximidades, o que dificultava o deslocamento dos alunos para longe de suas residências.

A diretoria com menor número de alunos com deficiência e TGD atendidos em 2011 era de Itaquera (2,21%), distribuídos em 11 Saai e dispondo, naquela região, de uma instituição especializada em atendimento de pessoas com deficiência intelectual conveniada. Assim, uma hipótese bastante provável é a de que o menor número de alunos registrado nessa DRE pode ter relação com o menor número de Saai lá instaladas.

Tabela 11 - Distribuição dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação por Diretoria regional de educação – 2011

Tipo de deficiência	DRE													
	Total	**BT**	**CL**	**CS**	**FO**	**G**	**IP**	**IQ**	**JT**	**MP**	**PE**	**PJ**	**SA**	**SM**
Deficiência intelectual	2857	207	451	100	392	366	75	71	167	146	150	131	255	346
Baixa visão/ Visão subnormal	96	12	14	2	4	15	0	1	6	11	4	2	4	21
Cegueira	52	2	25	1	2	8	0	0	1	6	1	2	0	4
Deficiência física	376	28	79	5	36	55	10	7	25	31	8	16	53	23
DMult.	521	41	83	20	60	18	13	18	41	43	36	44	37	67
Surdez leve/ moderada	81	11	12	9	4	11	0	1	5	9	01	4	2	12
Surdez severa/ profunda	156	4	13	7	5	20	0	0	28	15	0	43	3	18
Surdoceg.	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

(continua)

(conclusão)

Tipo de deficiência	DRE													
	Total	**BT**	**CL**	**CS**	**FO**	**G**	**IP**	**IQ**	**JT**	**MP**	**PE**	**PJ**	**SA**	**SM**
Autismo	176	11	24	8	39	31	1	2	14	11	5	10	2	18
Síndrome de Asperger	10	0	3	0	3	0	2	0	0	0	0	0	2	0
Síndrome de Rett	5	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	1
TDI	187	77	14	5	18	2	1	0	11	3	9	22	12	13
Altas habilidades/ superdotação	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Total	4520	393	720	157	563	528	102	100	298	276	214	276	370	523

Legenda: DMult: Deficiência Múltipla; Surdoceg: surdocegueira; TDI: Transtorno desintegrativo da infância.
Fonte: Planilha fornecida pela SME-SP, 2011.

A Tabela 12, a qual é apresentada para mostrar os dados de matrícula dos alunos público-alvo da educação especial por sexo, demonstra que a quase totalidade dos tipos de deficiência possuía uma maioria de meninos, com exceção dos grupos surdez severa/profunda, que registrava 79 meninas e 77 meninos, totalizando 156 alunos, e baixa visão/visão subnormal, no qual eram atendidos 96 alunos, sendo 52 meninas e 44 meninos. Os meninos totalizam 100% (10) dos alunos com síndrome de Asperger e também para altas habilidades/superdotação (1).

Tabela 12 - Alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados por sexo, na Rede municipal de ensino de São Paulo – 2011

Tipo de deficiência	Total	meninos	%	meninas	%
Deficiência intelectual	2857	1729	60,52	1128	39,49
Baixa visão/visão subnormal	96	44	45,83	52	54,17
Cegueira	52	29	55,77	23	44,23
Deficiência física	376	214	56,91	162	43,09
Deficiência múltipla	521	300	57,58	221	42,42
Surdez leve/moderada	81	45	55,56	36	44,45
Surdez severa/profunda	156	77	49,36	79	50,64
Surdocegueira	2	1	50	1	50
Autismo	176	146	82,95	30	17,05
Síndrome de Asperger	10	10	100	0	0
Síndrome de Rett	5	3	60	2	40

(continua)

(conclusão)

Tipo de deficiência	Total	meninos	%	meninas	%
Transtorno desintegrativo da infância	187	138	73,8	49	26,2
Altas habilidades/superdotação	1	1	100	0	0
Total	4520	2737	60,55	1783	39,45

Fonte: Planilha fornecida pela SME-SP, 2011.

Note-se que o grupo dos alunos com deficiência intelectual era composto por 1729 (60,52%) meninos. Conforme já mencionado, Wehmeyer e Schwartz (2001) apresentam três hipóteses para tentar explicar o maior número de meninos em serviços de educação especial, a saber: determinantes biológicos; problemas de comportamento, partindo-se do pressuposto que meninos estão mais sujeitos a fatores neuropsicológicos que os tornam mais ativos; e expectativas diferenciadas para meninos e meninas baseadas em estereótipos de gênero.

A respeito da primeira teoria, Suzanne McDermott, Maureen S. Durkin, Nicole Schupf e Zena A. Stein (2007) informam que quase metade dos casos de pessoas com deficiência intelectual tem causa desconhecida e consideram que para uma melhor avaliação seria necessário a realização de exames genéticos como de cariótipos, os quais poderiam identificar alterações cromossômicas. De acordo com Birgitta Winnepenninckx, Liesbeth Rooms e R. Frank Kooy (2003), 50% dos casos de deficiência intelectual são de etiologia desconhecida, 25% são de origem ambiental, 12% relacionam-se a anomalias cromossômicas, 6% anomalias no telômero[79], 3% devido a causas metabólicas, 3% em consequência de outras síndromes e 1% devido a síndrome do X frágil.

Dentre as síndromes causadas por anomalias cromossômicas citadas pelas autoras – Willians, Smith-Magenis, Miller-Dieker, Rubinstein-Taybi e Smith-Lembi-Opitz –, a incidência entre os sexos era semelhante.

De acordo com Dilip R. Patel et al. (2011), entre as causas conhecidas da deficiência intelectual está a síndrome do X frágil, a qual, como o nome sugere, apresenta uma anomalia no cromossomo X. Nas mulheres, o quadro clínico costuma ser

[79] De acordo com John T. Moore e Richard Langley (2008), o telômero é uma estrutura situada no fim do cromossomo e tem como função garantir que cada replicação *de ácido desoxirribonucleico* – DNA – (do inglês *deoxyribonucleic acid)* – tenha sido completada. Essa replicação tem por finalidade transmitir a estrutura primária do DNA para às células filhas (MONTGOMERY; CONWAY; SPENCER, 1994), porém, caso isso não ocorra de forma adequada, o cromossomo pode ficar mais curto cada vez que o DNA é sintetizado e esse encurtamento progressivo pode, eventualmente, prejudicar o gene no cromossomo, acarretando más formações ou degenerações progressivas em células afetadas.

menos grave visto que o outro X compensa o cromossomo afetado. Contudo, nos rapazes, como o outro cromossomo do par é um Y, os quadros são mais severos. A incidência em homens é maior do que em mulheres, variando desde 1:1250 homens até 1:4000 e de 1:4000 a 1:6000 mulheres, caracterizando-se pela deficiência intelectual, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, ocorrendo, também, incidência de comportamentos autísticos durante a infância, todavia, estes tendem a desaparecer na idade adulta (PATEL et. al., 2011).

Harold Chen (2006) informa sobre uma rara anomalia cromossômica causadora da síndrome XXXXXY, a qual causa deficiência intelectual, atraso no desenvolvimento da fala e problemas comportamentais. De acordo com o autor, essa mutação genética ocorre em um para cada 85.000 meninos nascidos vivos.

A literatura consultada não fazia menção à ocorrência das síndromes supracitadas por cor/raça.

Assim, embora tenhamos encontrado indicação de algumas síndromes que acometem mais meninos, não consideramos que os dados sejam suficientes para justificar tanta disparidade no número de matrículas desses nas Saai, haja vista a incidência das referidas anomalias genéticas não ser muito alta e não temos conhecimento da realização de mapeamentos genéticos na rede pública de saúde.

Retornando aos dados da RME-SP, a Tabela 13 apresenta os alunos matriculados com recorte de cor/raça. Como o grupo composto por amarelos e índios corresponde a menos de 0,4% da população atendida em Saai no município, eles não serão considerados para fins deste estudo. Visualizando os números abaixo, verifica-se que com exceção do grupo surdocegueira, o qual apresentava apenas dois alunos (um preto e um não declarado[80]), todos os outros tipos de deficiência computavam mais de 39% de alunos brancos.

Os campos síndrome de Rett e surdocegueira registraram poucos alunos (cinco e dois, respectivamente) e, portanto, apresentavam percentual de alunos nessa categoria superior a 40%.

O maior número de alunos matriculados em Saai no ano de 2011 era daqueles classificados na categoria deficiência intelectual, sendo que os meninos totalizavam 60,51% (1729 alunos) e as meninas 39,48% (1128 alunas). O segundo maior grupo era dos alunos com deficiência múltipla, na qual se encontravam 300 meninos (57,58%) e

[80] Foram utilizadas as categorias do IBGE: branca, preta, parda, amarela e indígena.

221 meninas (42,42%). Os estudantes com TDI contabilizavam 138 meninos (73,80%) e 49 meninas (26,20%), enquanto os meninos com autismo representavam 82,95% (146 alunos) e as meninas, 17,05% (30 alunas).

Tabela 13 – Alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados por cor/raça – Rede municipal de ensino de São Paulo – 2011

Tipo de deficiência	Cor/raça								
	Total	Br	%	Pd	%	Pt	%	ND	%
Deficiência intelectual	2857	1212	42,42	830	29,05	169	5,92	637	22,30
Baixa visão/ visão subnormal	96	46	47,92	30	31,25	5	5,21	14	14,58
Cegueira	52	26	50,0	13	25,0	1	1,92	12	23,07
Deficiência Física	376	155	41,22	115	30,58	11	2,92	95	25,26
Deficiência múltipla	521	263	50,48	134	25,72	21	4,03	99	19,00
Surdez leve/moderada	81	33	40,74	29	35,80	2	2,46	17	20,98
Surdez severa/ profunda	156	65	41,67	50	32,05	12	7,69	28	17,95
Surdocegueira	2	0	0	0	0	1	50,0	1	50,0
Autismo	176	98	55,68	41	23,29	5	2,89	31	17,61
Síndrome de Asperger	10	6	60,0	2	20,0	0	0	2	20,0
Síndrome de Rett	05	3	60,0	0	0	0	0	2	40,0
TDI	187	74	39,57	56	29,95	9	4,81	46	24,60
AH/SD	1	1	100	0	0	0	0	0	0
Total	4520	1982	43,85	1300	28,76	236	5,22	984	21,77

Legenda: AH/SD: Altas habilidades/superdotação TDI: Transtorno desintegrativo da infância; Br: Branco; Pd: Pardo; Pt: Preto; ND: Não declarado; Am.: Amarelo; Ind.: Indígena.
Fonte: Planilha fornecida pela SME-SP, 2011.

A Tabela 14 é apresentada para dar visibilidade ao número de alunos com deficiência intelectual com recorte de cor/raça e sexo que estavam matriculados na RME-SP em 2011. Dos 2857 alunos com deficiência intelectual matriculados na RME-SP, 1729 eram meninos; destes 42,51% foram declarados brancos, o segundo maior grupo era o dos alunos na categoria pardos (29,84%), seguidos pelos alunos que não tiveram sua cor/raça declarada (21,34%). Entre as meninas, essas proporções eram bem semelhantes, tal como se pode verificar na mesma Tabela.

Percebe-se que os alunos pardos representavam quase 30% do total apresentado na Tabela 14, os alunos classificados como pretos representavam pouco mais de 5% da totalidade e os estudantes que não tiveram sua cor/raça declaradas representavam pouco mais de 20% do alunado com deficiência matriculado na RME-SP em 2011. Note-se que a categoria deficiência intelectual apresentava o maior número de estudantes brancos (1212), pardos (830), pretos (169) e não declarados (637) representando 42,42%, 29,05%, 5,92% e 22,30%, respectivamente.

Tabela 14 – Alunos com deficiência intelectual matriculados na Rede municipal de ensino de São Paulo, por cor/raça e sexo – 2011

	Cor/raça												
Sexo	**Branca**		**Parda**		**Preta**		**Não declarada**		**Amarela**		**Indígena**		**Total**
	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	Nº abs	%	
Masc.	735	42,51	516	29,84	102	5,90	369	21,34	3	0,17	4	0,23	1729
Fem.	477	42,29	314	27,84	67	5,93	268	23,76	2	0,18	0	_	1128
Total	1212	42,42	830	29,05	169	5,92	637	22,30	5	0,18	4	0,14	2857

Legenda: Nº abs: número absoluto; masc: masculino; fem: feminino.
Fonte: Planilha fornecida pela SME-SP, 2011.

A declaração de cor/raça dos alunos aparentemente não reproduzia dados nacionais, da educação geral, a qual registrava em 2009 pouco mais de 46% de alunos que não tiveram sua cor/raça declarada, seguido pelos alunos pardos (25,69%), brancos (23,84%) e pretos (2,97%). Ressalte-se que utilizamos informações de anos diferentes, conforme explicitado no capítulo 1, e que pode haver variação no percentual de alunos nas categorias de cor/raça citadas.

Outra questão que merece ser discutida é a razão de haver poucos alunos classificados como amarelos e indígenas entre aqueles indicados com deficiência intelectual. Quanto aos alunos amarelos, uma explicação pode estar no fato de considerarem apenas sua cor da pele. Esta pesquisadora, de ascendência japonesa, nunca se autoclassificou como amarela e sim como branca, para citar apenas um exemplo.

Destaca-se também o grande número de alunos com deficiência intelectual matriculados na SME-SP que não tiveram sua cor/raça declarada (21,34% dos meninos

e 23,76% das meninas). A própria SME-SP, de acordo com o documento *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio* (SÃO PAULO, 2008), apresenta uma hipótese para esse fato:

> Talvez tenhamos um indício de que a autoestima seja um entre outros fatores que favorecem comportamentos nem sempre adequados ao desenvolvimento sadio de jovens e adolescentes. Muito provavelmente, por trás destes números, estão aqueles educandos que só sentam na última fileira da sala de aula e são pouco receptivos a atividades participativas. Muitos são estigmatizados em função da sua cor da pele e preferem ficar no anonimato, na quase invisibilidade de ser. (SÃO PAULO, 2008, p. 11)

Os dados da Tabela 14 indicam que não havia, em 2011, uma grande diferença de cor/raça entre os meninos e as meninas com deficiência intelectual no município, mostrando-nos que diferença de sexo era mais acentuada do que a diferença de cor/raça. Infelizmente, a planilha encaminhada pela SME-SP, em 2011, não continha dados sobre as características socioeconômicas desses alunos. Caso essa informação estivesse disponível, poderíamos tentar fazer uma articulação entre as variáveis gênero, cor/raça e classe social para tentar compreender a dinâmica dos encaminhamentos para as Saai de todo o município. Certamente o tema continua em aberto para novas investigações.

Na Tabela 15, é possível visualizar o número de alunos com deficiência intelectual com recorte de sexo, matriculados nas DRE de São Paulo.

Verifica-se que as diretorias nas quais havia mais alunos com deficiência intelectual do município em 2011 foram Campo Limpo (15,79% dos alunos), Freguesia do Ó (13,72%), Guaianases (12,81%) e São Mateus (12,11%), e as DRE que registraram menor número de estudantes nessa categoria foram Ipiranga (2,62%) e Itaquera (2,48%).

Tabela 15 – Alunos com deficiência intelectual por sexo e número de Saai, por Diretoria regional de educação – Município de São Paulo – 2011

DRE	Total de alunos com DI	Meninos	%	Meninas	%	Número de Saai/DI
Butantã	207	115	55,56	92	44,44	19
Campo Limpo	451	288	63,86	163	36,14	21
Capela do Socorro	100	53	53,00	47	47,00	3
Freguesia do Ó/Brasilândia	392	243	61,99	149	38,01	26
Guaianases	366	206	56,28	160	43,72	15
Ipiranga	75	48	64,00	27	36,00	7
Itaquera	71	36	50,70	35	49,30	8

Jaçanã/Tremembé	167	100	59,88	67	40,12	9
São Miguel Paulista	146	83	56,85	63	43,15	7
Penha	150	86	57,33	64	42,67	9
Pirituba/Jaraguá	131	73	55,30	58	44,70	28
Santo Amaro	255	175	68,63	80	31,37	11
São Mateus	346	223	64,45	123	35,55	18
Total	2857	1729	60,52	1128	39,48	181

Legenda: DRE – Diretoria regional de educação, DI – Deficiência intelectual.
Fonte: Planilha fornecida pela SME-SP, 2011.

As DRE Campo Limpo, Freguesia do Ó, Ipiranga, Santo Amaro e São Mateus atendiam em suas Saai, em 2011, mais de 60% de meninos. Esse fato vai ao encontro da literatura sobre o tema, que indica uma prevalência de meninos em serviços de educação especial, como já explorado na Introdução desta tese (HEY e col., 1998; TSCHANTZ; MARKOWITS, 2003; BENJAMIM, 2003; YOUNGER; WARRINGTON, 2005; MERTENS; WILSON; MOUNTY, 2007; ARMS; BICKETT; GRAF, 2008; SOUSA; PRIETO, 2008; REIS, 2008; MENDES; LOURENÇO, 2009). Registre-se que em nenhuma diretoria havia um número superior de meninas com deficiência intelectual atendidas em Saai, apenas na diretoria de Itaquera havia quantidade quase equivalente entre os sexos (50,70% de meninos e 49,30% de meninas). Se esse fato se mantiver em anos posteriores ao de 2011, certamente seria uma situação importante a ser investigada.

Neste ponto, é necessário que façamos uma observação sobre os dados registrados na planilha de alunos atendidos nas Saai do município de São Paulo. Localizamos oito alunos com nomes exclusivamente masculinos, mas que foram identificados como sendo do sexo feminino e três meninas em situação inversa. Não é possível afirmar se foi erro no preenchimento da ficha de matrícula do aluno ou meramente erro de digitação, todavia, salientamos a importância dos gestores da educação especial no município conhecer a demanda a ser atendida, seja para pensar na formação dos profissionais da escola ou para atentar sobre possíveis distorções de gênero.

Procuramos, até o momento, compreender a forma que a SME-SP organiza o atendimento aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/supedotação. Na próxima seção, os documentos que orientam o planejamento dos professores e a avaliação dos alunos, inclusive aqueles com deficiência intelectual, serão apresentados.

3.2 Município de São Paulo – orientações para o trabalho pedagógico com foco na avaliação da aprendizagem

Conforme descrito no capítulo 1 deste trabalho – As veredas percorridas –, foram selecionados alguns documentos com o fito para compreender as concepções utilizadas na RME-SP sobre aprendizagem e as expectativas projetadas nos seus materiais de orientação aos professores; sobre avaliação dos alunos do ciclo I do ensino fundamental e, particularmente, a dos alunos com deficiência intelectual. Selecionamos também uma produção sobre raça e racismo.

O *Projeto Toda Força ao 1º Ano*: *guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental*[81] (SÃO PAULO, 2006a), composto por três volumes, é o material impresso do *Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal* da SME-SP. Esse programa, iniciado em 2005 e em vigor até os dias atuais, apresenta como objetivo melhorar a qualidade de ensino, principalmente em relação à leitura e à escrita. Essa série foi elaborada para ser um guia, assim sendo, "[...] este material orienta, indica caminhos possíveis, propõem alternativas" (SÃO PAULO, 2006a, p. 15) para o planejamento do trabalho docente, tendo sido concebido para ser utilizado em horário coletivo para provocar a reflexão dos professores sobre a sua prática pedagógica. Na página de apresentação do guia, informa-se que será necessário estudar para poder utilizá-lo. Então, há indicação de leituras ao lado de cada atividade proposta e os textos indicados encontram-se no *Guia para Estudo e Aprofundamento do Professor Alfabetizador* (SÃO PAULO, 2006), e como orientação para seu uso, está proposto que sejam estudados nas reuniões pedagógicas, com o fito de alcançar articulação entre teoria e prática.

É enfatizada a necessidade de planejamento e avaliação ao longo do ano letivo para que os alunos estejam alfabetizados ao final do primeiro ano. Para isso, são apresentadas as metas de aprendizagem para o 1º ano do ciclo I do ensino fundamental, as quais são desdobradas por bimestre em cada um dos três volumes da série, sendo que o terceiro e o quarto bimestre são discutidos no terceiro livro. O *Guia* apresenta também modelos de fichas de avaliação do aluno e de planejamento semanal do professor e, por

[81] A SME-SP disponibilizou em sua página eletrônica todo o material de orientação pedagógica elaborado para sua rede de ensino.

fim, há a seção *Orientações didáticas e sugestões de atividades*, com detalhadas atividades que podem ser desenvolvidas e/ou adaptadas pelos professores.

De acordo com o Volume 1, um dos recursos utilizados pelos professores para conhecer as hipóteses dos alunos não alfabetizados sobre a escrita alfabética é a sondagem, a qual é

> [...] uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea e sem apoio de outras fontes escritas de uma lista de palavras conhecidas dos alunos. Ela pode ou não envolver a escrita de frases simples. É uma situação de escrita que deve, necessariamente, ser seguida da leitura pelo aluno daquilo que ele escreveu. Por meio da leitura é que o professor poderá observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que ele escreveu e aquilo que ele lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita. (SÃO PAULO, 2006a, p. 35)

A SME-SP propõe que sejam realizadas cinco sondagens ao longo do ano letivo, três no primeiro semestre e duas no segundo, para analisar o processo de alfabetização dos alunos, juntamente com a observação diária a ser feita pelos professores, para que se possa ter uma avaliação mais geral da aprendizagem dos estudantes.

Espera-se que os alunos consigam escrever silabicamente[82] ao final do primeiro bimestre, todavia, caso o professor identifique algum aluno que ainda não tenha alcançado essa meta, o documento apresenta uma seção denominada *O que fazer com alunos que parecem não aprender?* na qual se entende que:

> A função principal da avaliação é justamente identificar as ajudas específicas de que cada um necessita. Há aqueles que, dependendo da dificuldade que apresentam e/ou da natureza do conteúdo ensinado, precisam apenas de uma explicação dada de outra forma, e há outros que requerem uma intervenção pedagógica complementar. (SÃO PAULO, 2006a, p. 67-68)

Essa produção da SME-SP sugere atividades diferenciadas, trabalho colaborativo com outros colegas de classe e intervenção do professor para auxiliar os alunos que apresentem dificuldades. Consideramos que essas ações podem contribuir para que todos os alunos, inclusive aqueles considerados com alguma deficiência ou TGD[83], consigam estudar e aprender junto com os outros colegas.

---

[82] Segundo Ana Teberosky (1992, p. 11), a escrita silábica possui "[...] correspondência sonora sobre as vogais, em função de uma segmentação silábica".

[83] Nesta seção, não foram abordadas questões em relação a alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação, haja vista esse público não ser mencionado nas produções da SME-SP (2006; 2007; 2008) ora em tela. Todavia, consideramos tema importante para que outros pesquisadores investiguem a maneira como a RME-SP tem procurado identificar e atender a esse alunado. A título de exemplo, citamos os dados sobre os alunos atendidos em Saai disponibilizados pela SME-SP em 2011: em 2006, 2007, 2009 e 2010, não havia nenhum aluno com altas habilidades/superdotação atendido em caráter complementar. Em 2008, foram registrados 28 alunos e, em 2011, apenas um fora classificado nessa categoria.

No segundo volume da série, explicita-se que ao final de julho espera-se que os alunos do 1º ano do ciclo I do ensino fundamental "[...] escrevam silabicamente utilizando o valor sonoro convencional das letras" (SÃO PAULO, 2006b, p. 37). O documento sugere que o professor reveja a avaliação realizada em abril a fim de verificar se as decisões tomadas naquele momento foram corretas, o que deve ser mantido ou modificado, quais alunos requeriam maior atenção e se estes aparecem novamente na sondagem do segundo semestre e quais avançaram, não necessitando de ajuda.

Feito isso, a orientação é para acompanhar de perto os alunos "[...] para fazer intervenções que os ajudem a refletir, tomar decisões e justificar suas escolhas em relação à escrita" (SÃO PAULO, 2006b, p. 39). O documento não cita a realização de avaliação pedagógica, tal como proposto no Decreto nº 51.778/10 e, se necessário, feita por profissionais da área clínica, conforme proposto na legislação municipal – Decretos nº 45.415/04 e 2.496/12 – para averiguar se aluno seria elegível para serviços de educação especial.

Destacamos dessa produção a preocupação de que:

> Sempre há alunos que não chamam tanto a atenção e não costumam pedir ajuda (são tímidos ou preferem não se manifestar), mas mostram ao longo do ano avanços menos significativos do que seria esperado, indicando que necessitam de um acompanhamento próximo. (SÃO PAULO, 2006b, p. 17)

Consideramos importante que um documento oficial da RME-SP mencionar esse fato, pois, conforme visto no capítulo 2, geralmente os alunos considerados muito passivos e que não incomodam, especialmente se forem meninas, não são observados com atenção em seu processo de aprendizagem, além disso, destaca-se também a orientação para que o professor realize planejamento e reflita sobre a sua prática pedagógica para averiguar a necessidade de mudança de estratégia para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos.

Outro ponto que merece destaque é ao fato de não haver indicação de encaminhamento à avaliação com vistas a detectar se o aluno tem alguma "necessidade educacional especial" que sugira atendimento em serviços de educação especial, desde que esgotadas todas as possibilidades de intervenção do professor da classe comum. Seria importante que os materiais de orientação da SME-SP apontassem também essa possibilidade.

Todavia, é preciso destacar que nenhum dos volumes desse *Guia* problematiza a forma como construímos nossa identidade de gênero nem sugere leituras que explorem

brincadeiras e situações que não sejam assentadas no que se espera de meninos e meninas em nossa sociedade ocidental e tampouco sobre formas positivas de se construir a relação entre pessoas sem distinção de cor/raça ou situação socioeconômica.

Os *Guias de planejamento* para os 2º, 3º e 4º anos[84] do ciclo 1 do ensino fundamental também apresentam a mesma estrutura do guia para o 1º ano e reforçam as orientações deste, quais sejam: a avaliação compreendida como um processo contínuo, sendo, portanto, necessário o registro tanto das atividades quanto das estratégias utilizadas para ensinar. Assim, de acordo com a SME-SP, "[...] o sucesso de uma atividade depende de diversas variáveis: a organização dos alunos, o que o professor fala, os materiais utilizados e até mesmo a maneira usada pelo professor para explicar o que deve ser feito" (SÃO PAULO, 2007c, p. 22).

Essas recomendações não são importantes apenas para o bom desenvolvimento de atividades propostas. Elas também são essenciais para construção de um ambiente no qual os estudantes possam ser tratados com o reconhecimento e respeito às suas diferenças, pois a maneira como o professor fala com os alunos pode reforçar as desigualdades sociais e estereótipos de gênero.

De acordo com as orientações da SME-SP, objetiva-se, com o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos, replanejar as ações desenvolvidas em sala de aula com vistas a auxiliar aqueles que não atingiram as expectativas de aprendizagem previstas nos referidos documentos.

Nesses três *Guias*, o professor, de posse das fichas de observação, é novamente orientado a identificar as necessidades gerais dos alunos e agrupá-los em duplas, sem especificar se estas deverão ser formadas seguindo um critério de heterogeneidade ou não, para realização das atividades propostas, de modo que um possa auxiliar o outro.

Nos *Guias* para os 2º, 3º e 4º anos do ciclo 1 do ensino fundamental, mais uma vez é destacada a importância de os docentes atentarem para aqueles alunos mais quietos, que não costumam chamar tanto a atenção. Consideramos o destaque dado nessas produções da SME-SP bastante relevante, pois, muitas vezes, em decorrência da maior demanda de alguns alunos, os professores não conseguem acompanhar de perto os alunos quietos e, se estes não estiverem "tumultuando" a aula, há uma grande probabilidade de eles não serem notados em suas dificuldades ou em seus acertos.

---

[84] Esses *Guias* foram organizados em volume único para cada ano escolar (2º, 3º e 4º) e apresentam orientações gerais não havendo, portanto, divisão por bimestre.

O documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental*: C*iclo I* (SÃO PAULO, 2007), editado pela SME-SP em 2007, faz parte do Programa de orientação curricular do ensino fundamental da SME-SP, o qual tem como objetivos prover subsídios à reflexão dos professores a respeito do que os alunos necessitam aprender sobre cada área de conhecimento e auxiliar as escolas na organização do currículo ao longo do ensino fundamental. Esse documento também foi elaborado para auxiliar o planejamento do professor e apresenta a mesma estrutura do guia para o 1º ano. De acordo com esse material,

> [...] para uma aprendizagem tornar-se significativa, teríamos de olhar para ela como compreensão de significados que se relacionam a experiências anteriores e vivências pessoais dos estudantes, permitindo a formulação de problemas que os incentivem a aprender mais, como também o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando mudanças de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em novas situações. (SÃO PAULO, 2007b, p. 19-20)

Portanto, é preciso entender que os indivíduos aprendem de formas e ritmos diferentes, sendo necessário, então, identificar os motivos pelos quais um aluno não consegue aprender para poder criar estratégias para auxiliá-lo. Dessa forma, se o professor tem clareza das expectativas de aprendizagem para aquele grupo, fica mais fácil fazer o seu planejamento. Assim, a SME-SP adota como critérios para definir as expectativas de aprendizagem:

> **• Relevância social e cultural**
> Sem dúvida, uma das finalidades da escola é proporcionar às novas gerações o acesso aos conhecimentos acumulados socialmente e culturalmente. Isso implica considerar, na definição de expectativas de aprendizagem, que conceitos, procedimentos e atitudes são fundamentais para a compreensão de problemas, fenômenos e fatos da realidade social e cultural dos estudantes do Ensino Fundamental.
> **• Relevância para a formação intelectual do aluno e potencialidade para a construção de habilidades comuns**
> Se o caráter utilitário e prático das expectativas de aprendizagem é um aspecto bastante importante, por outro lado não se pode desconsiderar a necessidade de incluir, dentre os critérios de seleção dessas expectativas, a relevância para o desenvolvimento de habilidades como as de investigar, estabelecer relações, argumentar, justificar, entre outras.
> **• Potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextualizações**
> A potencialidade que a exploração de alguns conceitos/temas tem no sentido de permitir às crianças estabelecerem relações entre diferentes áreas de conhecimento é uma contribuição importante para aprendizagens significativas.
> **• Acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária**
> Um critério que não pode ser desconsiderado é o da acessibilidade e adequação aos interesses dos estudantes. Uma expectativa de aprendizagem

> só faz sentido se ela tiver condições, de fato, de ser construída, compreendida, colocada em uso e despertar a atenção do aluno. No entanto, não se pode subestimar a capacidade dos estudantes, mediante conclusões precipitadas de que um dado assunto é muito difícil ou não será de interesse deles. (SÃO PAULO, 2007b, p. 24)

Partindo do pressuposto que a escola deveria possibilitar a todos os alunos o acesso ao conhecimento e que estes têm ritmos diferentes para aprender, lembramos as considerações de Kassar (2006) a respeito dos alunos com deficiência, em que para ela as práticas pedagógicas não podem vir acompanhadas

> [...] de uma forte descrença em relação às possibilidades de desenvolvimento desses alunos ou de uma forte crença de que bastaria o oferecimento de atividades escolares, para que os alunos espontaneamente se apropriassem do conhecimento. (p. 83, grifos da autora)

Esse documento também apresenta orientações para os professores realizarem avaliações durante o ano letivo, sempre preenchendo as planilhas de acompanhamento do desempenho dos alunos e do planejamento. Portanto,

> [...] o processo avaliativo necessita ser encarado de forma mais complexa, distanciando-se da ideia redutora relativa apenas à aprendizagem ou não dos estudantes: avaliar não só a turma, mas o professor, o currículo, a escola, a gestão, os sistemas de ensino. (SÃO PAULO, 2007, p. 135)

Em 2008, a SME-SP editou um documento sobre o tema étnico-racial – *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio* (SÃO PAULO, 2008), que faz parte do Programa de orientação curricular do ensino fundamental da SME-SP, no qual está explicitado que, para a aplicação da Lei nº 10.639/03, é necessário que a formação do professor contemple discussão sobre os conceitos de raça, racismo, identidade étnico-racial, gênero, sexualidade, entre outros, para que se possa enfrentar a desigualdade e o racismo em nossa sociedade. Nesse documento, o racismo é compreendido como "[...] um tipo de ideologia que tem servido para a manutenção do *status quo*, baseado na exclusão e na supremacia de determinados grupos e na subalternização de outros" (SÃO PAULO, 2008, p. 21). Nessa direção, a conceituação de raça não está relacionada a aspectos biológicos, ou seja, com base em características fenotípicas. Destaca-se também que ao enfatizar o respeito à diversidade, é possível discutir relações de gênero e sexualidade, pois

> [...] de que forma o educador pode trabalhar, na sala de aula, questões como a naturalização de lugares e papéis reservados aos homens e às mulheres? De que forma o ato de educar pode solucionar conflitos ou situações de violência homofóbica na sala de aula? (SÃO PAULO, 2008b, p. 19)

Ao longo desse texto, o termo "gênero" aparece diversas vezes, sempre associado à democratização da escola e eliminação de qualquer tipo de exclusão e discriminação. Todavia, não apresenta qual definição do conceito é adotada. Já a sexualidade é compreendida

> [...] como as preferências[85] sexuais de cada indivíduo e que se manifestam desde cedo nas crianças. Ao contrário de serem alvo de reações preconceituosas, as diversas identidades sexuais devem ser tratadas com naturalidade, identificadas com as novas ressignificações que movimentos como o dos *gays* têm trazido para debate na sociedade, evitando-se, assim, traumas refletidos no desempenho escolar, no isolamento e na resistência do educando às atividades escolares em grupo, na evasão escolar, na repetência etc. A escola precisa saber como agir diante da homofobia e de comentários do tipo "como se não bastasse ser negro (ou negra), ainda é *gay*". (SÃO PAULO, 2008, p. 23, grifos do original)

Consideramos inovador que um material de orientação curricular aborde tema que ainda é tratado com bastante reserva em nossa sociedade e concordamos com Mendes e Lourenço (2009) que sugerem que os professores devem estimular o trabalho conjunto entre alunos com diferentes orientações sexuais.

Nas orientações para a educação infantil, sugere-se que a diversidade étnica e cultural seja contemplada nas atividades desenvolvidas com os alunos para que eles possam conhecer e valorizar a história de cada um e que também sejam apresentados materiais, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias de origem africana. Assim, as expectativas em relação ao desenvolvimento de um trabalho na educação infantil que contemple as relações étnico-culturais referem-se à compreensão da nossa realidade no sentido de construir "[...] categorias éticas de convivência, permeadas pelo reconhecimento de si e do outro como parte do processo histórico e da constituição de sujeitos e cidadania [...]" (SÃO PAULO, 2008, p. 96).

Concordamos com Ana Lúcia Valente (2005, p. 63) em relação à sua defesa de que "[...] quanto antes o racismo, a discriminação e o preconceito forem enfrentados, melhores serão os resultados educacionais". Desse modo, consideramos que a observação postulada no início desse documento da SME-SP de que a formação dos professores, para que se possa trabalhar o enfrentamento de discriminações de qualquer tipo nas escolas, deve privilegiar discussões a respeito das diferenças de cor/raça e gênero. Acrescentamos também que a situação socioeconômica é um assunto bastante pertinente e que deveria ser levado em consideração tanto na formação inicial quanto em serviço dos docentes.

---

[85] Nesta pesquisa, não problematizaremos a pertinência ou não da utilização de conceitos como preferência sexual, mas destacamos que a Política municipal de educação não ignora o tema.

O capítulo sobre o ensino fundamental, ciclos I e II, não apresenta uma seção a respeito de expectativas de aprendizagem sobre o tema. Da leitura deste, concluímos que, de modo geral, espera-se que os alunos aprendam a dialogar sobre a diferença e os direitos humanos e desenvolvam a capacidade de tomada de decisões, respeitando a opinião alheia.

Nesse documento (SÃO PAULO, 2008), há capítulos que tratam das expectativas de aprendizagem no ensino médio e na EJA, todavia, não serão explorados por não serem objeto de estudo desta pesquisa.

De acordo com essa produção da SME-SP, a escola democrática "[...] deve preocupar-se com a formação integral dos educandos, buscando promover uma educação de qualidade que garanta a ele a possibilidade de continuação de seus estudos e também deve possibilitar a formação cidadã" (SÃO PAULO, 2008, p. 201). Dessa maneira, considerando que as relações de gênero são importantes para a "[...] constituição da identidade de crianças e jovens" (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 96), evidencia-se a importância da SME-SP ter um documento sobre discussão racial que procure agregar as relações de gênero.

Nesse documento, ressalta-se o trabalho do educador na construção de uma sociedade mais justa, pois "[...] ao tocarmos na questão velada sobre o preconceito racial no Brasil, tocamos em todas as demais esferas de desigualdade existentes" (SÃO PAULO, 2008, p. 209). Dessa forma, nessa produção da SME-SP, destaca-se a necessidade de os docentes articularem ações que garantam a igualdade de todos, valorizem a cultura de todos os povos e desconstruam o mito da democracia racial.

Em 2007, a SME-SP publica o *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais*[86] (SÃO PAULO, 2007). Pautado na legislação municipal de 2004, a qual instituía as diretrizes para a *Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino* (Decreto nº 45.415/04 e Portaria nº 5.718/04). Esse referencial apresentava, em sua introdução, os seguintes objetivos:

> • Subsidiar o professor da classe comum quanto aos aspectos que envolvem a avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais para professores das escolas da rede de ensino de São Paulo que atendem essa população;

[86] Terminologia utilizada à época da elaboração desse referencial.

> • Subsidiar os professores que atuam nos serviços de educação especial a fim de que os mesmos identifiquem a necessidade e a adequação dos serviços do atendimento educacional especializado;
> • Subsidiar a formação continuada dos educadores, nos momentos de horário coletivo, nas U.E. (SÃO PAULO, 2007c, s/p).

Nesse documento, assim como nos guias citados anteriormente, há orientações para que os professores realizem avaliação inicial e processual da aprendizagem do aluno, pois se entende que "avaliação educacional enquanto procedimento sistemático pode auxiliar significativamente na compreensão dos fatores que favorecem ou não a inclusão de todos os educandos no espaço escolar" (SÃO PAULO, 2007c, p. 29). Ainda, na avaliação, inicial e processual, o referencial teórico utilizado pelo professor deve ser bem claro para que a prática pedagógica possa auxiliar na permanência desse alunado em classes comuns.

Carvalho (2009) verificou em suas pesquisas, na educação geral, a dificuldade das equipes escolares em definir claramente os objetivos de aprendizagem e os critérios utilizados para avaliar os alunos. Desse modo, a clareza sobre o que deve ser avaliado poderia evitar que houvesse confusão entre avaliação de aprendizagem e de comportamento, impedindo, desse modo, que alunos com conduta menos adequada para os padrões escolares vivenciassem o fracasso escolar por meio de repetência, indicação a recuperação ou ainda seu encaminhamento a serviços de educação especial.

De acordo com esse referencial, a avaliação da aprendizagem é compreendida como

> [...] a verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, pois ao mesmo tempo em que fornece subsídios ao trabalho docente, possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, bem como expressa informações sobre as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes. (SÃO PAULO, 2007c, p. 30)

A última parte dessa produção apresenta relatos de experiências com alunos com deficiência física, intelectual, auditiva e visual. Apesar de fictícias, as histórias visavam assemelhar-se a situações verídicas vivenciadas nas escolas municipais de São Paulo, como expresso no documento (SÃO PAULO, 2007).

Primeiramente, no *Referencial*, sugere-se que, para conhecer melhor o aluno, o professor da classe comum realize consulta documental de seu prontuário, laudos clínicos, receitas médicas, anotações de outros profissionais; converse com seus responsáveis; observe o educando para apreender como é o seu comportamento em situações diversas – expressões motoras, emocionais e verbais; e avalie o processo acadêmico. Nessas narrativas, são relatadas as intervenções do Cefai e do Paai com o

fito de auxiliar o professor da classe comum que recebera o aluno com deficiência em sua sala de aula.

O conhecimento da história de vida do aluno é importante não apenas para auxiliar no ensino do público-alvo da educação especial, mas para todo o alunado, pois pode auxiliar o professor a compreender as características dos alunos – dentre estas as de comportamento –, auxiliando, assim, na desnaturalização de estereótipos de gênero (os meninos são mais agitados e as meninas, quietas, por exemplo).

Além dos *Guias de orientação* apresentados e o *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais*, a SME-SP também produziu materiais direcionados à educação de alunos surdos. Em 2007, a SME-SP publica o *Projeto Toda Força ao 1º Ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos* (SÃO PAULO, 2007) e, em 2008, mais dois materiais voltados à educação desse alunado: *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras* (SÃO PAULO, 2008) e *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda* (SÃO PAULO, 2008). Cumpre informar que esses documentos não fizeram parte de nossa análise, pois não havia alunos surdos sendo atendidos na escola na qual realizamos o estudo de caso.

Em 2008, a SME-SP edita mais um documento que objetiva auxiliar a prática docente em relação à avaliação do aluno com deficiência intelectual no ciclo I do ensino fundamental – *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Raadi* (SÃO PAULO, 2008).

O *Raadi – ciclo I* – adota a conceituação proposta pela Associação americana de retardo mental – AAMR[87]–, que apresenta cinco dimensões a serem consideradas para compreender a deficiência intelectual, a saber:

> Dimensão I: Habilidades Intelectuais – concebida como capacidade geral de planejar, raciocinar, solucionar problemas, exercer o pensamento abstrato, compreender ideias complexas, apresentar rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência;
> Dimensão II: Comportamento Adaptativo – considerando-se o conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais, com o seguinte significado:
> • conceituais: relacionada aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação;
> • sociais: relacionadas à responsabilidade, autoestima, habilidades interpessoais, credulidade e ingenuidade, observância de regras e leis.
> • práticas: exercício da autonomia – atividades de vida diária, ocupacionais e de segurança pessoal.

[87] Atualmente, *American association on intellectual and developmental disabilities* – AAID.

> Dimensão III: Participação, Interações, Papéis Sociais – que deverá considerar a participação do sujeito na vida comunitária – avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciado pelas pessoas.
> Dimensão IV: Saúde – condições de saúde física e mental – fatores etiológicos e de saúde física e mental.
> Dimensão V: Contextos – relacionado ao ambiente sociocultural no qual a pessoa com deficiência intelectual vive e como se dá o seu funcionamento nestes contextos. Devem ser considerados:
> • o microssistema – ambiente social imediato – família e os que lhe são próximos;
> • o mesossistema – a vizinhança, a comunidade e as organizações educacionais e de apoio;
> • o macrossistema – o contexto cultural, a sociedade e os grupos populacionais. (SÃO PAULO, 2008a, p. 17)

Assim, na identificação da deficiência intelectual, além dos aspectos cognitivos, é necessário considerar também a adaptação social do aluno em diversas situações. Dessa forma, concordamos com Veltrone (2011, p. 70) de que é necessário "[...] conhecer as condições de desenvolvimento, de aprendizagem, as potencialidades do aluno para a delimitação da condição da deficiência intelectual." Retomamos, então, o sugerido no *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais* (SÃO PAULO, 2007) a respeito da importância de ter informações sobre o educando com o fito de auxiliar o trabalho do docente.

No *Raadi – ciclo I –*, é destacado que

> [...] além da proposição de estratégias participativas na sala de aula comum, que possibilite a plena inserção de alunos com deficiência intelectual, também há de se considerar e prever os níveis de apoio pedagógico[88] que se farão necessários para oferecer o suporte de aprendizagem para este aluno, ou seja, considerar sua forma peculiar de aprender e de funcionar no mundo que o rodeia. (SÃO PAULO, 2008a, p. 18)

Tal apoio pedagógico já estava previsto no município desde a promulgação do Decreto nº 33.891, de 17 de dezembro de 1993[89], o qual estipulava que o atendimento educacional especializado de alunos com necessidades educacionais especiais[90] deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino por meio das Sapnes.

No *Raadi – ciclo I –*, a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual é uma ferramenta para compreender as estratégias que o educando utiliza para sua aprendizagem e orientar o professor quanto à tomada de decisão em relação ao trabalho a ser desenvolvido com ele. No referido documento, considera-se a observação

---

[88] Os níveis de apoio pedagógico são os "[...] apoios recebidos no decorrer de sua trajetória escolar" (SÃO PAULO, 2008a, p. 33).

[89] Revogado pelo Decreto municipal nº 45.415, de 18 de outubro de 2004, o qual, como já mencionado, instituiu os Cefai com Paai e as Saai, nova denominação das salas de recursos paulistana.

[90] Terminologia utilizada à época da promulgação do decreto.

> [...] o instrumento mais recomendado para a coleta de informação do contexto educacional escolar. O professor deve aprimorar seu olhar para o potencial do aluno, observar suas condições de aprendizagem, suas evoluções, seu desempenho escolar, sem que seja necessário criar situações artificiais de avaliação. Por isto que se tem valorizado a busca de indicadores de avaliação, que sinalizem objetivos a serem avaliados pelo professor no cotidiano das atividades e das tarefas escolares, na dinâmica da sala de aula. (SÃO PAULO, 2008a, p. 33)

Além da observação, são sugeridos no *Raadi – ciclo I*– a análise da produção escolar: cadernos, desenhos, exercícios, relatos orais e demais trabalhos desenvolvidos em sala de aula, utilização de diário de classe, relatórios e outros que a equipe escolar desenvolva. O importante é que os instrumentos de avaliação possuam indicadores que auxiliem o professor a acompanhar os progressos do aluno.

Dessa forma, nesse documento, a avaliação é considerada um processo contínuo e, com isso, segue pressupostos legais (BRASIL, 1996), devendo ser compartilhado pela equipe da escola e "[...] todos os dados devem ser favorecedores da intervenção educativa, da busca de formas alternativas para que o aluno com deficiência intelectual alcance o conhecimento, mesmo que de forma diferenciada dos outros alunos" (SÃO PAULO, 2008a, p. 33). Assim, essa deve ocorrer no dia a dia escolar e favorecer o acompanhamento dos progressos obtidos pelo aluno de forma a auxiliar na identificação das suas necessidades educacionais especiais e na tomada de decisões, com vistas à elaboração do planejamento do ensino, de sua execução e da avaliação da aprendizagem do aluno.

A promoção do aluno com deficiência intelectual deve estar pautada em seu desenvolvimento individual e não em comparação com o dos demais alunos do grupo, sem desconsiderar a importância na aprendizagem dos conteúdos curriculares, buscando averiguar

> [...] o quanto foi possível avançar, quais os conhecimentos que foram apropriados, sua forma em lidar com a escrita, a leitura, o cálculo, o desenho, as representações, suas expressões e as inúmeras manifestações de conhecimento. Portanto, a decisão sobre sua promoção, ou não, estará baseada em critérios específicos e nas propostas delineadas em sua Adequação Curricular Individual. (SÃO PAULO, 2008a, p. 34)

Portanto, nesse documento, tal como apresentado nos outros materiais de orientação, também é dada ênfase ao registro que o professor mantém e a sua capacidade de observação, atenta para captar progressos e verificar quais as potencialidades do educando como instrumentos que o auxiliem a acompanhar a evolução do desempenho escolar do aluno com deficiência intelectual.

No *Raadi – ciclo I–,* é sugerido que a avaliação deve ser composta por três áreas, a saber:

> 1- Instituição Escolar: Análise da Necessidade de Adequações Específicas – esta parte consta da análise das seguintes dimensões: a instituição escolar e a análise do contexto de aprendizagem;
> 2- Áreas do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: aspectos da percepção, motricidade, desenvolvimento verbal, memória e desenvolvimento socioafetivo;
> 3- Áreas curriculares do 1º ao 5º ano: a partir das expectativas de aprendizagem geral e conta com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes e Educação Física. (SÃO PAULO, 2008a, p. 51)

Nessa organização, é proposto no documento que a avaliação seja realizada inicialmente pela escola por meio de estudo de caso, com o fito de averiguar as necessidades educacionais especiais que o aluno apresenta e de tomar decisão quanto às adequações necessárias para o auxiliar. Posteriormente, sugere-se que seja realizada sua avaliação pedagógica, contemplando as áreas do desenvolvimento, compreendidas como: a percepção; a motricidade; o desenvolvimento verbal; as áreas mnemônicas[91]; e o desenvolvimento socioemocional. Essa avaliação deve ocorrer em diferentes momentos do ano letivo para acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

Há um capítulo no *Raadi – ciclo I–* dedicado ao tema terminalidade específica, a qual já era prevista no art. 59, inciso II da LDB/96: "[...] para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados", e reiterado no art. 16 da Res 2/01 que define que essa certificação será fornecida "[...] ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla", desde que não apresente os resultados de escolarização previstos no inciso I do art. 32 da LDB/96, quais sejam, o domínio de leitura, escrita e cálculo.

Assim, essa normativa nacional procura especificar os termos da conclusão de escolaridade, determinando que as competências desenvolvidas pelo educando estejam descritas no seu histórico escolar, assim como o seu encaminhamento para a EJA ou para a Educação profissional, mas o próprio documento chama a atenção para os poucos programas de profissionalização que atendam pessoas com "grave deficiência mental ou múltipla". Ressalte-se que a recomendação de terminalidade está condicionada à realização de muitas observações, registros e ações, tentando assim evitar o uso indevido desse precedente legal.

---

[91] Referente à memória (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2010).

Complementando a série sobre alunos com deficiência intelectual, a SME-SP publicou, em 2012, o *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos* (SÃO PAULO, 2012).

Esse referencial apresenta um capítulo a respeito da sexualidade de pessoas com deficiência intelectual escrito por Hugues Costa de França Ribeiro (2012). Ao longo do texto, o autor destaca dois mitos que acompanham a representação da sexualidade dessa parcela da população. O primeiro é o da negação, na qual se acredita que a pessoa deficiente intelectual não possui desejos sexuais; e no segundo, de que ocorre totalmente oposto, ou seja, em que persiste a ideia de seres hipersexuados. Karen Ribeiro (2011) ouviu esse mesmo discurso ao entrevistar professores de uma escola especial para surdos no município de São Paulo.

Ribeiro (2012, p. 40) defende a educação sexual para adolescentes com deficiência intelectual para que estes "[...] possam adquirir as complexas habilidades sociais, para favorecer um melhor relacionamento interpessoal". Ainda, sugere que:

> A programação de educação sexual deve ter a preocupação de envolver os pais, pois, se tal não for realizado, programas de educação sexual têm poucas probabilidades de sucesso. Além de a programação dever ser pensada como um projeto da escola, e não aos encargos deste ou daquele professor por iniciativa individual. A participação dos pais com filhos(as) com DI é importante para, junto com os demais pais, perceberem que as dificuldades para se trabalhar as questões da sexualidade estão presentes também em pais de filhos sem DI. (RIBEIRO, 2012, p. 43)

Ribeiro (2011) destaca que, ao abordar o tema com jovens surdas, esbarra-se na dificuldade de comunicação, seja na escola ou mesmo em seus lares, pois muitos pais, sem fluência em Libras, não conseguem estabelecer um diálogo com os filhos.

Vianna et al. (2011, p. 528) consideram "[...] inegável a proximidade entre os estudos de gênero e as temáticas próprias a sexualidade", pois "[...] a cultura, o conhecimento e as relações sociais de gênero, estabelecidos em uma determinada sociedade e em um momento histórico especifico, são os elementos que nos permitem dizer algo sobre o corpo".

Luci Toreli Salatino, Monica Garcia Leone e Adriana Rodrigues Sapede (2012), autoras do capítulo sobre atribuições da equipe gestora e dos professores, da classe comum e especialista, no processo de inclusão escolar, destacam a importância do registro das atividades realizadas em sala de aula, pois, por meio deste será possível avaliar a prática pedagógica e readequá-la, se for necessário, para melhor atender ao

aluno com deficiência intelectual. As autoras sugerem, então, as seguintes estratégias para organização do trabalho em sala:

> • **desenvolver expectativas positivas** em relação aos estudantes com deficiência intelectual;
> •desenvolver competências de apoio entre pares e o ensino em colaboração com colegas;
> • manter uma rotina estruturada, fazendo uso de regras claras e da repetição das orientações para favorecer as memorizações;
> • **incentivar o estudante a participar de atividades de grupo e de todas as atividades organizadas pela escola**;
> • dividir as tarefas em pequenos passos. Demonstrar como se realiza cada um desses passos;
> • tornar a aprendizagem vivenciada, fazendo uso de materiais e situações concretas. Instruções verbais devem ser acompanhadas de uma imagem de suporte, desenhos, cartazes;
> • desenvolver no estudante competências para a vida diária, competências sociais e de exploração e consciência do mundo;
> • **mantê-lo no grupo, não deixá-lo isolado. Mostrar que ele é parte integrante do grupo e é importante do processo grupal, porém não permitir que os colegas façam por ele;**
> • envolver os pais nesse processo, respeitando as necessidades do estudante. É importante que se compartilhem informações com a família e com a escola. (p. 61, grifos nossos)

Conforme citado anteriormente, nos *Guias de orientação* (2006; 2007; 2008) produzidos pela SME-SP, são propostos que se preste atenção naquele aluno mais quieto, e o documento sobre educação étnico-racial (2008) enfatiza a necessidade de aumentar a autoestima dos meninos e das meninas negros. Assim, os destaques dos excertos acima são importantes para se pensar também nos alunos negros de ambos os sexos e também naquelas meninas que possuem dificuldades escolares, mas não são notadas devido à percepção de que sua passividade seria inata ao sexo feminino (CARVALHO, 2003) e, portanto, não seria um indicativo de dificuldades escolares. Isso posto, consideramos importante que as sugestões supracitadas sejam discutidas na escola para todo o conjunto de alunos e não apenas aqueles com deficiência intelectual ou hipótese dessa deficiência.

Nesse documento (SÃO PAULO, 2012), a avaliação é compreendida como parte do processo de ensino e aprendizagem, devendo ter como objetivo o aprendizado dos alunos, não sendo balizador de sua classificação, retenção ou promoção. Nessa direção, o *Raadi – ciclo II –*, segundo Salatino, Leone e Sapede (2012, p. 62):

> [...] deve ser visto como um instrumento que orienta a prática pedagógica do professor. Não é necessário nem desejável que se crie uma situação artificial de avaliação; ao contrário, o professor deve exercitar seu potencial de observação, registrando aspectos do desenvolvimento e do desempenho escolar de seu estudante através das planilhas propostas, a partir das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental – Ciclo II e da EJA.

Os documentos analisados apresentam orientações aos professores da RME-SP quanto a organização, planejamento e avaliação do trabalho desenvolvido pelos professores. Com exceção do *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais* (SÃO PAULO, 2008) e dos dois documentos do *Raadi* (SÃO PAULO, 2008; 2012), que se configuram como ferramentas para auxiliar os professores na avaliação dos alunos com deficiência, os demais não fazem menção ao público-alvo da educação especial, ainda que as normativas municipais indiquem que esses alunos devam estar matriculados na classe comum, com possiblidade do atendimento ocorrer em uma das Emebs ou instituições conveniadas.

Nos *Guias* (SÃO PAULO, 2006; 2007) e *Orientações curriculares* (SÃO PAULO, 2008) editados pela SME-SP, citados nesta seção, há indicação de que a avaliação, como um processo contínuo, não deve ser compreendida como classificatória, mas sim como uma ferramenta para que o professor possa reorientar o seu trabalho pedagógico, caso necessário. Os referenciais de avaliação do aluno com deficiência intelectual trazem as mesmas orientações com a ressalva de que é necessário atentar para as especificidades desse alunado.

Uma constatação óbvia é o fato de essas produções não trazerem para reflexão as relações de gênero cor/raça, situação socioeconômica na educação especial, óbvia porque se mesmo a academia brasileira ainda não se apropriou dessa discussão (VIANNA; UNBEHAUM, 2004; MENDES; LOURENÇO, 2009), seria inesperado que uma rede municipal de educação destacasse isso em suas produções direcionadas ao corpo docente. Ainda assim, visto que o Decreto nº 45.415/04 apresentava em seu texto uma preocupação em não se referir aos alunos utilizando o masculino genérico, poderíamos esperar essa surpresa. De qualquer forma, a articulação entre questões de gênero, cor/raça, aspectos socioeconômicos e alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação deveria perpassar todos os níveis e modalidades da educação.

No próximo capítulo, é apresentado o estudo de caso realizado em uma escola localizada na DRE-G.

Capítulo 4 O que as veredas nos mostraram – A Emef Cecília Borges – um caminho possível

A DRE-G[92], localizada no extremo leste do município de São Paulo, possui uma extensão territorial de 32,8 km^2 sendo composta por duas subprefeituras: Guaianases, na qual se localizam os distritos de Lajeado e Guaianases; e a de Cidade Tiradentes, que abrange o distrito com o mesmo nome. A Figura 4 demonstra a localização dessa diretoria no município de São Paulo e, no destaque, os seus distritos.

Figura 4 - Localização da diretoria regional de educação de Guaianases – município de São Paulo – 2012

Fonte: Bendinelli, 2012.

Conforme descrito no capítulo 1, para a elaboração dessa seção, não foram localizados dados referentes a um mesmo ano, desse modo, pode haver alguma variação, mas esta possivelmente não afeta significativamente as condições de vida dos habitantes dessas subprefeituras. A região é habitada por cerca de 480[93] mil habitantes e faz divisa com o município de Ferraz de Vasconcelos e com as subprefeituras de São

[92] As informações desse item foram extraídas da página eletrônica da PMSP e das páginas das Secretarias Municipais de Assistência Social, Habitação, Planejamento e Saúde, em dezembro de 2012.

[93] Foram utilizados dados do Censo populacional realizado pelo IBGE em 2010 e não a projeção populacional para 2012 da Sempla, haja vista não termos localizado informações a respeito da classificação de cor/raça dessa população referente a 2012. Assim, o percentual de pessoas inseridas em cada categoria não seria fidedigno caso comparássemos com a projeção para 2012.

Mateus, Itaquera, São Miguel Paulista e Itaim Paulista. Para um melhor entendimento, apresentaremos cada subprefeitura separadamente.

Subprefeitura de Guaianases

Segundo dados do Censo populacional de 2010 divulgados pelo IBGE, no distrito de Lajeado, havia 164.512 mil habitantes que ocupavam 9,2 km². Destes, 71.180 (43,26%) eram declarados brancos; 14.701 (8,94%), pretos; 77.673 (47,21%), pardos; 30 (0,02%), não tiveram sua cor/raça declarada; 706 (0,43%), amarelos; e 222 (0,14%), indígenas.

A Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo – SMS-SP – registrou, em 2011, nessa região, 9 UBS e 45 leitos em um hospital da rede particular.

A respeito da moradia, de acordo com a Secretaria Municipal de Habitação de São Paulo – SMH-SP –, não havia favelas nesse distrito, todavia, das 46.520 casas existentes em 2010, 5.826 não eram ligadas à rede de esgoto (SÃO PAULO, 2010).

O distrito de Guaianases registrava 103.996 habitantes distribuídos em 8,6 km², dos quais, 49.907 (47,99 %) eram declarados brancos; 9.995 (9,61%), pretos; 43.557 (41,88%), pardos; 478 (0,46%), amarelos; e 59 (0,06%), indígenas; e todos declararam sua cor/raça.

De acordo com dados da SMH-SP, das 30.498 residências desse distrito, 4.005 não possuíam ligação com a rede coletora de esgoto em 2010. Essa secretaria registrou, ainda, naquele ano, 41 favelas nessa região.

Em relação à saúde, a SMS-SP informou a existência de 1 hospital estadual com 263 leitos e 5 UBS (SÃO PAULO, 2010).

Subprefeitura de Cidade Tiradentes

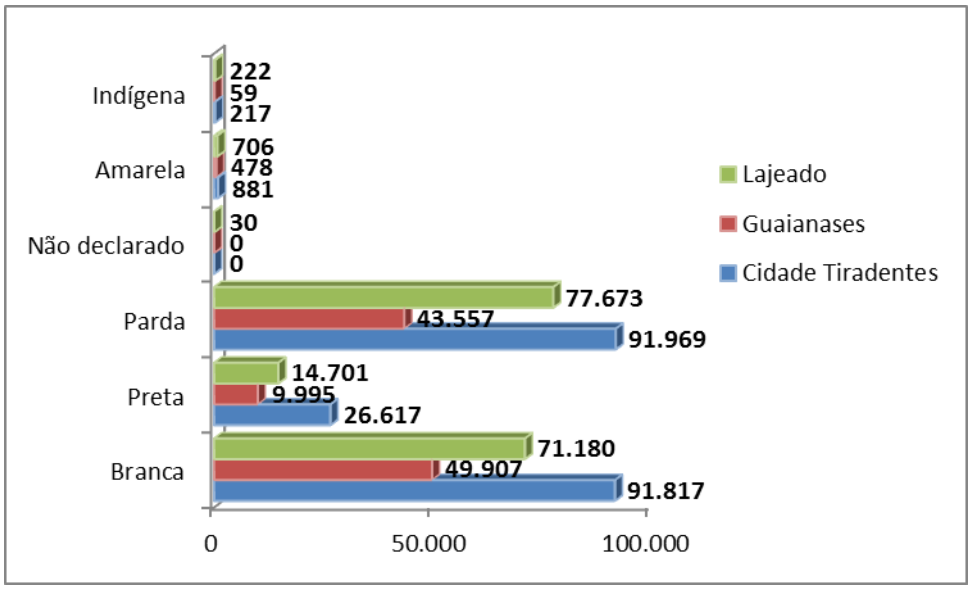
Conforme dados do Censo populacional de 2010 divulgados pelo IBGE, o Distrito de Cidade Tiradentes contabilizava 211.501 mil moradores, em uma área de 15 km². Destes, 91.817 (43,41 %) eram declarados brancos, 26.617 (12,59%), pretos; 91.969 (43,48%), pardos; 881 (0,42%) amarelos; e 217 (0,10%), indígenas, sendo que todos declararam sua cor/raça. Não foram localizados dados atualizados sobre a faixa etária da população de acordo com a classificação de cor/raça. Em relação à moradia, segundo informações extraídas da página eletrônica da SMH-SP, a subprefeitura de

Cidade Tiradentes, com suas 40 mil unidades de conjuntos habitacionais, configurava-se como o maior complexo habitacional da América Latina, ainda assim contabilizava, em 2010, 19 favelas. De um total de 60.649 domicílios nessa localidade, 4.551 não possuíam ligação com a rede de esgoto em 2010 (SÃO PAULO, 2011).

De acordo com dados extraídos da SMS-SP, em 2011, havia 11 UBS no distrito de Cidade Tiradentes e 223 leitos no único hospital municipal da região na qual se localiza a DRE-G (SÃO PAULO, 2011).

Diante do exposto, verificamos que a subprefeitura de Guaianases ocupa uma região um pouco maior que a subprefeitura de Cidade Tiradentes (17,8 km² e 15 km², respectivamente). A respeito das moradias, dados da SMH-SP informam que não havia favelas no distrito de Lajeado, sendo que as 41 existentes na subprefeitura de Guaianases estavam distribuídas nos 8,6 km² do distrito com o mesmo nome, enquanto que na subprefeitura de Cidade Tiradentes havia 19 favelas em 15 km². Em relação ao atendimento médico público, havia mais UBS na subprefeitura de Guaianases. A Figura 5 apresenta a população residente na área de abrangência da DRE-G, com recorte de cor/raça.

Figura 5 – População residente por cor/raça nas subprefeituras de Guaianases e Cidade Tiradentes, São Paulo – 2010



Fonte: Secretaria Municipal de Saúde, 2010.

Nas duas subprefeituras que compõem a DRE-G, havia, de acordo com dados de 2010 divulgados pela SMS-SP, um equilíbrio entre a população residente declarada

branca (45,10% em Guaianases e 43,41%, em Cidade Tiradentes); amarela (0,44% e 0,42, respectivamente) e indígena (0,10% em ambas). Note-se que os moradores que se declararam pretos correspondiam a 9,20% em Guaianases e 12,59%, em Cidade Tiradentes. Desse modo, apreendemos que na região de abrangência da DRE-G havia prevalência de habitantes brancos (44,35%) e pardos (44,42%), seguido por aqueles declarados pretos (10,69%), enquanto as pessoas que não tiveram sua cor/raça declarada, amarelos e indígenas perfaziam menos de 1% dos residentes nessa região, o que refletia o apresentado no município como um todo, o qual registrou, em 2010, de acordo com a SMS-SP, 60,6% de habitantes classificados como brancos; 30,5%, pardos; 6,5% de munícipes declarados pretos; 2,2% amarelos; e menos de 1% de pessoas na categoria indígena e não declarados.

O salário médio nessas duas subprefeituras, em 2010, era de R$1.063,00 e o Indíce de Desenvolvimento Humano – IDH – era de 0,520[94], de acordo com dados disponibilizados no *site* da PMSP. É importante destacar que, na subprefeitura de Cidade Tiradentes, 75.699 habitantes (43,3%) foram categorizadas pelo IBGE como não possuindo nenhum rendimento e, entre estes, foram contabilizadas[95] pelo Instituto as pessoas que recebiam algum benefício social como Bolsa família, o Programa de garantia de renda familiar mínima municipal de São Paulo e Renda Cidadã[96], enquanto na subprefeitura de Guaianases, havia 94.332 pessoas (41,8%) nessa mesma situação.

Feitas essas considerações, passemos a apresentação dos dados sobre educação da DRE-G, na qual se localizam, como citado anteriormente, as subprefeituras

---

[94] As informações de IDH disponíveis são relativas ao Atlas de desenvolvimento humano de 2003, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento – PNUD –, que utilizou dados do Censo populacional de 2000. Na página eletrônica do PNUD, consta a informação de que um documento baseado em dados do último Censo, ocorrido em 2010, será divulgado em 2013.

[95] Os dados disponibilizados na página eletrônica da Secretaria Municipal de Assistência Social não especificam quantas pessoas recebiam algum benefício social.

[96] Conforme informações extraídas do portal da Secretaria Municipal de Assistência Social, todos esses benefícios pressupõem transferência direta de renda para famílias em situação de pobreza. De acordo com o Plano de assistência social da cidade de São Paulo de 2010, o Programa bolsa família faz parte Projeto do Governo Federal intitulado Fome Zero e destina-se às ações de transferência de renda para famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. O benefício visa atender famílias que tenham em sua composição: gestantes, crianças entre zero e 12 anos e adolescentes até 15 anos e cuja renda familiar per capita seja igual ou inferior a R$ 70,00 mensais. O Programa de garantia de renda familiar mínima municipal é destinado a pessoas residentes no município de São Paulo há pelo menos dois anos; com renda *per capita* mensal inferior ou igual a R$ 175,00; com filhos e/ou dependentes com idade entre 6 e 15 anos, matriculados em escola, com pelo menos 85% de frequência e com carteira de vacinação destes, com menos de 7 anos, atualizada. O Programa renda cidadã tem como objetivo atender famílias com renda per capita de R$ 200,00, principalmente moradoras dos bolsões de pobreza, mediante a comprovação de residência no município há pelo menos dois anos, como apoio financeiro temporário do Estado (SÃO PAULO, 2010).

apresentadas nesta seção. Em 2012, essa diretoria contabilizava 73.818[97] alunos distribuídos em 310 escolas, sendo:

- 41 Centros de educação Infantil, dos quais 24 são diretos e 17 indiretos;
- 12 Centros educacionais unificados (4 CEI, 4 Emef e 4 Emei);
- 1 Cieja;
- 154 Creches particulares conveniadas;
- 28 Emei;
- 31 Emef;
- 1 Emefm;
- 1 escola técnica;
- 41 unidades de Mova.

Essa DRE dispunha, em 2011, de 30 Saai instaladas com a seguinte distribuição: 2 Saai/DA, 1 Saai/DF, 15 Saai/DI, 2 Saai/DV e 10 SRMult, conforme apresentado na Tabela 16.

Tabela 16 – Distribuição de Saai na Diretoria regional de educação de Guaianases – 2011

Tipo de Saai	Total	Subprefeitura		
		Guaianases		Cidade Tiradentes
		Lajeado	Guaianases	
DA	2	1	0	1
DI	15	3	4	8
DF	1	0	0	1
DV	2	0	2	0
SRMult	10	2	2	6
Total	30	6	8	16

Legenda: DA: Deficiência auditiva; DI: Deficiência intelectual; DF: Deficiência física; DV: Deficiência visual; SRMult: Sala de recursos multifuncional.
Fonte: Extraído e adaptado de planilha encaminhada pela SME-SP em 2011.

Extraímos dessa Tabela que a maioria das Saai dessa diretoria atendia alunos com deficiência intelectual[98], seguidas pelas SRMult. A maior parte das Saai localizava-se em Cidade Tiradentes (16), enquanto em Guaianases havia 14 (6 no distrito de Lajeado e 8 em Guaianases).

Destas, quatro Saai/DI e uma SRMult aguardavam designação de professor em julho daquele ano, sendo que uma das salas localizava-se na escola lócus desta pesquisa,

[97] Informações extraídas da página eletrônica da SME-SP. Acesso em: 13 set. 2012.
[98] Cumpre lembrar que as Saai/DI e as SRMult também para DI atendiam alunos com deficiência física e TGD.

no distrito de Cidade Tiradentes. De acordo com a coordenadora pedagógica daquela unidade, uma professora assumiu a sala em 2012 atendendo alunos com DI no período da tarde.

Da análise da Tabela 17, a qual apresenta a quantidade de alunos com deficiência e TGD atendidos nessa região em 2011, extrai-se que essa DRE reproduzia dados do município, ou seja, o maior grupo era aquele composto por alunos com deficiência intelectual, que representavam 69,32% daqueles atendidos em Saai nessa diretoria, em 2011, enquanto no município esse percentual era de 63,21%.

O grupo dos alunos com deficiência física registrou 10,42% das matrículas e aqueles com autismo, 5,87%; os alunos surdos representavam 3,79%; os com deficiência múltipla 3,41%; com baixa visão, 2,84%; e cegueira, 1,52%. Os estudantes com síndrome de Rett e Transtorno desintegrativo da infância respondiam por 0,38% das matrículas nas Saai dessa diretoria e, nesse mesmo ano, não houve ocorrência de matrículas de alunos com surdocegueira e altas habilidades/superdotação.

Tabela 17 – Alunos matriculados na Diretoria regional de educação de Guaianases, por sexo e tipo de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação – 2011

Tipo de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação	Total	Meninos		meninas	
		Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Deficiência intelectual	366	206	56,28	160	43,72
Baixa visão/Visão subnormal	15	7	46,67	8	53,34
Cegueira	8	4	50,0	4	50,0
Deficiência física	55	29	52,73	26	47,27
Deficiência múltipla	18	12	66,67	6	33,33
Surdez leve/moderada	11	07	63,64	4	36,36
Surdez severa/profunda	20	11	55,0	9	45,0
Surdocegueira	0	0	-	0	-
Autismo	31	27	87,10	4	12,90
Síndrome de Asperger	0	0	-	0	-
Síndrome de Rett	2	1	50,0	1	50,0
Transtorno desintegrativo da infância	2	2	100	0	0
Altas habilidades/superdotação	0	0	-	0	-
Total	528	306	57,95	222	42,05

Fonte: Extraído e adaptado de planilha encaminhada pela SME-SP em 2011.

Ao desagregar o número de matrículas por sexo, temos que nessa DRE os meninos perfaziam 57,95% do total e as meninas 42,05%, enquanto no município, 60,55% eram garotos e 39,45% garotas. Assim, percentualmente, nessa DRE, havia mais meninos com autismo (87,10%), o que confirma a literatura (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008) que indica a incidência no sexo masculino de 4:1. A seguir, figuravam os alunos na categoria deficiência intelectual a qual registrava 56,28% de garotos e 43,72% de garotas.

Nessa DRE eram reproduzidos os dados do munícipio sobre o sexo dos alunos na categoria baixa visão/visão subnormal, na qual se registrava mais meninas. Com exceção dos alunos inseridos no campo surdez leve/moderada (63,64%), que apresentava um percentual de meninos maior do que no município (55,56%), as demais categorias apresentavam percentuais com pouca variação em relação ao município. Note-se que também havia mais meninos (66,67%) do que meninas (33,33%) classificados com deficiência múltipla, o mesmo ocorrendo em relação aos estudantes com surdez severa/profunda (55,0% de garotos e 45,0% de garotas).

Lembremo-nos que, na região de abrangência da DRE-G, havia apenas duas salas para atendimento de alunos com deficiência visual, as quais estavam instaladas em uma mesma escola no distrito de Lajeado – duas para atendimento de alunos surdos –, localizadas em duas escolas diferentes – uma na subprefeitura de Cidade Tiradentes e a outra na de Guaianases – e uma para alunos com deficiência física, também localizada na subprefeitura de Cidade Tiradentes.

Excluindo-se a possibilidade de só haver alunos com esses tipos de deficiências e TGD nas proximidades dessas U.E. e diante da inexistência de instituições conveniadas com a SME-SP localizadas nessa região que atendam a essa população, considera-se importante que a SME-SP faça um levantamento da real demanda de criação de Saai para, conforme Sousa e Prieto (2008, p. 67), “[...] confrontar as necessidades da rede de ensino com os recursos educacionais já implantados e, com isso, ter subsídios para projetar sua distribuição com base nas demandas reprimidas”.

A Tabela 18 apresenta os alunos deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados na DRE-G de acordo com a classificação de cor/raça. De sua análise temos que os alunos brancos representavam 37,12% entre todas as categorias apresentadas, em seguida, aparecem os estudantes percebidos como pardos, os não declarados e os pretos (35,08%, 25,0% e 2,65%, respectivamente). Não havia, naquele ano, registro de nenhum aluno na categoria amarelo e apenas um

identificado como indígena. Da análise dessa tabela, verificamos na categoria cegueira supremacia no atendimento a alunos brancos (87,50%), seguido pela categoria não declarados (12,50%) e inexistência de alunos classificados como pardos, pretos e indígenas. Ao olharmos para os alunos com deficiência intelectual, percebemos que havia equilíbrio entre aqueles classificados como brancos e pardos (35,24% e 34,42%, respectivamente), mas os estudantes declarados pretos perfaziam 2,19% e aqueles que não tiveram sua cor/raça declarada correspondiam a 27,87% dos alunos classificados nessa categoria atendidos em Saai da DRE-G em 2011. Desse modo, os dados dessa diretoria não reproduzem o indicado na literatura consultada (MEYER; PATTON, 2001; OSWALD; BEST; COUTINHO, 2006; HARRY; KLINGNER, 2006; BUSH-DANIELS, 2008), ou seja, mais meninos negros recebendo atendimento em serviços de educação especial.

Tabela 18 – Alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados por cor/raça na Diretoria Regional de Educação de Guaianases – 2011

Tipo de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação	Cor/raça										
	Total	Br	%	Pd	%	Pt	%	ND	%	Ind	%
Deficiência intelectual	366	129	35,24	126	34,42	8	2,19	102	27,86	1	0,27
Baixa visão/visão subnormal	15	8	53,33	5	33,33	0	-	2	13,33	0	-
Cegueira	8	7	87,50	0	-	0	-	1	12,50	0	-
Deficiência Física	55	22	40,0	24	43,64	0	-	9	16,36	0	-
Deficiência múltipla	18	9	50,0	8	44,44	0	-	1	5,55	0	-
Surdez leve/moderada	11	4	36,36	1	9,09	1	9,09	5	45,45	0	-
Surdez severa/profunda	20	3	15,0	7	35,0	4	20,0	6	30,0	0	-
Surdocegueira	0	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Autismo	31	12	38,71	13	41,93	1	3,22	5	16,13	0	-
Síndrome de Asperger	0	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Síndrome de Rett	2	2	100	0	-	0	-	0	-	0	-
Transtorno desintegrativo da infância	2	0	-	1	50	0	-	1	50	0	-

(continua)

(conclusão)

Tipo de deficiência	Cor/raça										
	Total	Br	%	Pd	%	Pt	%	ND	%	Ind	%
Altas habilidades/ Superdotação	0	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Total	528	196	37,12	185	35,08	14	2,65	132	25,0	1	0,19

Legenda: Br: Branco ; Pd: Pardo; Pt: Preto; ND: Não declarado; Ind.: Indígena.
Fonte: Extraído e adaptado de planilha encaminhada pela SME-SP em 2011.

Na Tabela 19, apresentamos a quantidade de alunos com deficiência intelectual[99] com recorte de cor/raça e sexo atendidos nas Saai/DI localizadas na DRE-G.

Nessa diretoria havia 366 alunos atendidos nas 15 Saai/DI e 10 SRMult. Destes, em 2011, 206 (56,28%) eram meninos e 160 (47,72%), meninas. Sobre a classificação de cor/raça do total desses estudantes, verifica-se que nesse mesmo ano a maioria (35,24%) era composta por aqueles identificados como brancos, seguidos pelos discentes classificados como pardos (34,43%) e os que não tiveram sua cor/raça declarada (27,87%). Note-se que os alunos classificados como pretos representavam 2,19% do total de alunos com deficiência intelectual dessa diretoria.

Desse modo, da análise da Tabela 19, extraímos que dentre os alunos identificados como brancos, as meninas representavam 38,75% e os meninos, 32,52%. A maior parte das meninas estava na categoria branca (38,75%), seguidas pelas classificadas como pardas (33,75%), por aquelas não declaradas (26,25%) e as na categoria preto representavam 1,25% do total.

Entre os meninos, o maior grupo era daqueles classificados como pardos (34,95%). Percebe-se que havia equilíbrio entre os alunos do sexo masculino que foram classificados como pardos (34,95%) e brancos (32,52%), seguido pelos estudantes inseridos no campo não declarados (29,13%), os garotos classificados como pretos perfaziam um percentual de 2,91% e o único aluno identificado como indígena representava 0,49% dos meninos com deficiência intelectual atendido nessa DRE. Note-se que o percentual de alunos com deficiência intelectual que não tiveram sua cor/raça declarada foi de 27,87%, enquanto que no total da população do município de São Paulo e da região de abrangência da DRE-G esse percentual foi menor que 1%.

[99] Conforme descrito na Introdução desta tese, o encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para Saai é foco neste trabalho por serem população mais sujeita a avaliações subjetivas para o seu encaminhamento para esse serviço de educação especial.

Perguntamo-nos se isso ocorre devido ao receio dos pais em que os filhos sejam vítimas de duplo preconceito (de cor/raça e em decorrência à deficiência) e acreditamos que esse tema merece maior aprofundamento em outras pesquisas.

Tabela 19 – Alunos com deficiência intelectual matriculados na Diretoria regional de educação de Guaianases por cor/raça e sexo – 2011

Cor/raça	Total	%	Sexo			
			Masculino		Feminino	
			Nº abs.	%	Nº abs.	%
Branco	129	35,24	67	32,52	62	38,75
Pardo	126	34,43	72	34,95	54	33,75
Preto	8	2,19	6	2,91	2	1,25
Amarelo	0	-	0	-	0	-
Indígena	1	0,27	1	0,49	0	-
Não declarado	102	27,87	60	29,13	42	26,25
Total	366	100	206	56,28	160	43,72

Legenda: Nº abs. – número absoluto.
Fonte: Extraído e adaptado de planilha encaminhada pela SME-SP em 2011.

Apresentado o contexto social no qual a Emef Cecília Borges[100] está inserida, passemos a apresentação de sua estrutura e o atendimento da Saai dessa U.E.

De acordo com o Projeto pedagógico – PP – da escola (2012), os alunos matriculados nessa unidade são oriundos de famílias com baixa renda, sendo que muitos fazem parte de programas sociais como Bolsa família, todavia, o referido documento não apresenta informações desagregadas por sexo, cor/raça nem do alunado atendido na escola nem da equipe escolar.

A escola atendeu, em 2011, a 749 alunos[101] matriculados nos Ciclos I e II do ensino fundamental em dois períodos de cinco horas: das 7h às 11h50, estudavam jovens de 5º ao 8º ano; e das 13h40 às 18h30, os alunos do 1º ao 4º ano[102]. A U.E. escolhida para o estudo de caso era uma escola grande, com três pavimentos e 16 salas de aula. Segundo o PP da escola, a unidade encontrava-se em um terreno de 2.460 m², sendo 2.205 m² de área construída, 1.430 m² de área pavimentada e 295 m² de área verde. Possuía quadra poliesportiva com cobertura metálica e estacionamento para

[100] Em função dos compromissos éticos assumidos com os participantes, todos os nomes são fictícios.
[101] Informação extraída da página eletrônica da SME-SP. Acesso em: 12 dez. 2011.
[102] Informação extraída do quadro de classes da Emef Cecília Borges em dezembro de 2011.

aproximadamente 15 carros. Em 2011, a escola contava com 46 educadores que atuavam no ensino fundamental – ciclos I e II e na Saai.

No térreo, encontravam-se: a secretaria; a cozinha; o refeitório; o pátio (Figura 6); as salas da diretora e vice-diretora e um banheiro para os meninos com seis boxes.

Figura 6 – Fotos do andar térreo da Emef Cecília Borges

(a) (b)

(c) (d)

Legenda: Fotos a e b: refeitório e pátio do térreo da Emef Cecília Borges; foto c: quadra coberta da Emef; e foto d: área externa da escola.
Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

No segundo andar, havia salas de aula, como já mencionado, banheiro com seis boxes para as meninas e, no terceiro piso, além de mais algumas salas de aula, localizam-se a sala da coordenadora pedagógica, o laboratório de informática, a brinquedoteca e a sala dos professores. Nesses dois pavimentos, havia uma grande área livre, conforme pode ser visualizado na Figura 7.

De acordo com a coordenadora pedagógica da escola, esses espaços são utilizados pelos alunos em atividades dirigidas pelos professores (roda de conversa, exibição de vídeos e exposição de trabalhos).

Figura 7 – Fotos da área livre no 2º e 3º pavimentos da Emef Cecília Borges

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Para poder se deslocar até os pavimentos superiores, é possível utilizar a escada de acesso, conforme visualizado na Figura 8.

Figura 8 – Foto da escada de acesso ao piso superior da Emef Cecília Borges

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

A respeito da acessibilidade, nessa escola, havia rampa de acesso na calçada (Figura 9).

Figura 9 – Foto da rampa de acesso na calçada em frente à Emef Cecília Borges

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Essa U.E. contava também com banheiros adaptados para pessoas com deficiência física (Figura 10), um para os alunos do sexo masculino e dois para os docentes separados por sexo. O banheiro adaptado para as meninas localiza-se no 2º andar.

Figura 10 – Foto do banheiro adaptado da Emef Cecília Borges

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Conforme mencionado anteriormente, nessa U.E., as salas de aula localizam-se no 2º e 3º pavimentos e, além da escada, a escola dispõe de elevador adaptado, conforme a Figura 11.

Figura 11 – Fotos do elevador adaptado da Emef Cecília Borges

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Todavia, a escola não possui rampa de acesso aos outros pisos. Destacamos sua importância, pois todos os alunos, inclusive aqueles com dificuldade de locomoção, poderiam se deslocar juntamente com o docente responsável pela sala não sendo, então,

necessário que o aluno com mobilidade reduzida tivesse que ir sozinho no elevador ou que seja necessário recorrer a alguma outra pessoa para acompanhá-lo. Além disso, caso o elevador não esteja funcionando ou em manutenção, os alunos com mobilidade reduzida teriam dificuldade em se dirigir sozinhos para os andares superiores.

A Saai, para atender alunos classificados nas categorias deficiência intelectual e física, funcionava em uma sala ampla no térreo e contava com duas lousas brancas, tapete colorido, violão, um microcomputador, uma televisão, uma mesa, sete cadeiras e um armário (Figura 12), não tendo recebido material da SRMult do governo federal.

Figura 12 – Fotos do mobiliário da Saai da Emef Cecília Borges

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Nessa sala, havia letras móveis, livros, peças de montar, cartazes para trabalhar expressões faciais, quebra-cabeças e jogos (Figura 13), todavia, de acordo com a professora regente dessa Saai, o espaço ainda estava em processo de organização, pois a sala estava em funcionamento há menos de um ano à época da entrevista em dezembro de 2011. Segundo depoimento da coordenadora pedagógica, muitos materiais e equipamentos da Saai eram doados. Como exemplo, podemos citar a televisão que fora trazida para a escola por um dos professores dessa U.E.

De acordo com o PP[103] (2012), a escola tinha como objetivos, entre outros, garantir igualdade de condições, acesso e permanência dos alunos; assegurar que a escola seja um espaço democrático e de qualidade, não apenas para o aluno, mas para toda a comunidade; diminuir a evasão e repetência, visando eliminar a distorção idade-série ao longo do ensino fundamental; respeitar as diferenças de gênero, etnia, religião,

[103] De acordo com informações da coordenadora pedagógica, o PP da escola foi construído coletivamente com os professores da U.E.

linguagem e cultura; e oferecer atendimento aos alunos com deficiência intelectual e física por meio da Saai.

Figura 13 – Fotos da Saai da Emef Cecília Borges

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Consideramos importante que um documento que norteia as ações da escola explicite que todos, sem distinção, devem ser respeitados em suas diferenças. Além disso, o PP (2012) dessa escola segue normativas legais que preveem que o AEE deve constar da proposta pedagógica da escola, referimo-nos ao Parágrafo 2º do art. 2º do Decreto Federal nº 7.611/11 e do Decreto municipal nº 45.415/04 por meio do inciso I do art. 2º.

Uma das metas para 2012 previa a garantia de recuperação contínua e paralela aos alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem. Segundo expresso no PP (2012), a recuperação contínua será realizada em horário de aula por meio da utilização de estratégias diversas que auxiliem o aluno no seu processo de aprendizagem. Assim, de acordo com o PP (2012), havia um comprometimento em criar um ambiente escolar no qual os alunos deveriam ser respeitados em suas diferenças nessa unidade.

A Emef Cecília Borges desenvolveu projetos de recuperação paralela em língua portuguesa e matemática, atendendo o disposto no Decreto nº 52.342, de 26 de maio de 2011, cuja finalidade é apresentada em seu art. 1º:

> Fica instituído o Programa Ampliar[104] nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, consistente na oferta de atividades curriculares de caráter educacional, abrangendo as atividades de recuperação de aprendizagem e/ou as de cunho social, esportivo ou cultural, em ampliação ao período regular de aulas. (SÃO PAULO, 2011)

O art. 2º do decreto supracitado dispõe que esse Programa seja voltado para alunos matriculados no ensino fundamental com o objetivo de ampliar a sua permanência nas unidades educacionais para até sete horas diárias. Segundo o Parágrafo único do art. 2º, a ampliação na permanência do alunado ocorrerá de forma gradativa e em consonância com as seguintes diretrizes:

> I - favorecer o desenvolvimento do processo de aprendizagem, priorizando alunos com aproveitamento insuficiente, considerando os resultados das avaliações internas e externas, em especial os da Prova São Paulo;
> II - apoiar e ampliar iniciativas já em andamento que atendam as prioridades indicadas no Projeto Pedagógico;
> III - estimular a implantação e implementação de novos projetos educacionais. (SÃO PAULO, 2011)

De acordo com o PP (2012), a escola elaborou os projetos, conforme preconizado no artigo acima, a partir dos resultados da Prova da cidade e Prova São Paulo, os quais indicavam que alguns alunos apresentavam dificuldades para desenvolver suas competências leitoras e escritoras[105] e, na área de matemática, que estes se encontravam abaixo do nível geral da escola. Para a execução de ambos os projetos, a escola procurou formar grupos com alunos que estivessem com níveis de aprendizagem próximos. De acordo com o art. 6º do referido decreto, as atividades desenvolvidas no Programa ampliar e, portanto, também os projetos de recuperação deverão ser "[...] ministradas prioritariamente pelos Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professores de Ensino Fundamental II e Médio em exercício na respectiva unidade educacional, em horário além da jornada regular de trabalho desses profissionais" (SÃO PAULO, 2011), assim, a professora da Saai passou a atender os

---

[104] Esse programa visa ampliar a permanência do discente na escola por meio de ações que propiciem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, o enriquecimento curricular e um melhor convívio social (SÃO PAULO, 2011).

[105] De acordo com o documento da SME-SP *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental – ciclo I primeiro ao quinto ano*, espera-se que o aluno amplie o seu domínio sobre o uso da linguagem, nos diferentes anos do ensino fundamental, com o fito de possibilitar sua inserção no mundo da escrita, favorecendo, assim, sua participação social e o exercício da cidadania (SÃO PAULO, 2007).

alunos do projeto em 2012. Essa profissional informou-nos que os agrupamentos são realizados de acordo com a avaliação diagnóstica, ou seja, as turmas são formadas de acordo com o nível de proficiência dos alunos. Além dos projetos de recuperação, a escola tem trabalhado com adaptações curriculares para os alunos com deficiência, as quais, conforme relato da professora da Saai, consistem em planejar alternativas diversas para explicar algum conteúdo escolar e podendo ser utilizada com todos os alunos da classe.

Localizamos nesse documento (SÃO PAULO, 2011) que a escola sugere que a avaliação seja compreendida como mediadora e não concebida como forma de classificação dos alunos. Assim, tal como apresentado nos *Guias de orientação* editados pela SME-SP (SÃO PAULO, 2006; 2007; 2008), propõe-se que os docentes deem prioridade para que os alunos trabalhem em conjunto de modo a se ajudarem mutuamente.

Quanto ao atendimento na Saai, o PP (2012) estipula número máximo de alunos a serem atendidos (20) e fica a cargo da professora regente dessa sala a decisão de reuni-los em pequenos grupos ou realizar seu trabalho individualmente. Contudo, nesse documento, não há orientação quanto a critérios que poderiam ser adotados para a sua formação, ou seja, respeitando-se o nível de aprendizagem ou a idade dos alunos ou se ambos.

Não localizamos nesse documento nem nos *Guias de orientação* elaborados pela SME-SP (SÃO PAULO, 2006; 2007; 2008) detalhamento sobre como deve ser o processo de encaminhamento de alunos para atendimento na Saai.

Nas entrevistas com a coordenadora pedagógica e professora da Saai, realizadas em 15 de dezembro de 2011, foi-nos relatado que, durante as reuniões pedagógicas da escola e outros momentos de formação, eram discutidas informações sobre os processos de atendimento dos alunos que frequentavam a Saai. Conforme o PP (2012), desses encontros, extraiu-se que o currículo escolar não atendia plenamente às expectativas de aprendizagem desses alunos e, dessa conclusão, foi proposto que os professores das classes comuns realizassem adaptação curricular[106] com vistas a ofertar estratégias pedagógicas diversas e elaboração de materiais para auxiliar no aprendizado do aluno, mas esse documento não aponta como possibilidade a supressão de alguns conteúdos curriculares para os alunos com deficiência e TGD atendidos nessa unidade.

[106] A professora da Saai informou que essa adaptação visava auxiliar não apenas os alunos atendidos na Saai, mas todos aqueles que apresentassem dificuldades de aprendizagem.

Cabe comentar que a legislação referente ao atendimento dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidade/superdotação do município de São Paulo (Decreto nº 45.415/04 e Portaria nº 2.496/012), ao considerar que a matrícula dessa parcela do alunado deva acontecer em classe comum, especifica apenas o seu direito ao atendimento educacional especializado. O *Raadi – ciclo I* (SÃO PAULO, 2008) indica a necessidade de realizar uma adequação curricular individual, na qual devem ser expressos os objetivos a serem alcançados nas áreas curriculares.

Conforme descrito no PP (2012), a equipe gestora, juntamente com a professora regente da Saai, procurava discutir a inclusão do público-alvo da educação especial em reuniões pedagógicas e, conforme relatado nesse documento, os professores passaram a questionar a maneira como esse alunado aprende, abandonando a concepção de que este não é capaz de aprender.

Na próxima seção, serão apresentados os dados de caracterização das profissionais entrevistas nessa U.E.; os trâmites para encaminhamento de alunos à Saai; o aluno elegível para esse serviço; e a descrição dos estudantes que foram atendidos na Saai em 2011[107].

4.1 A Saai da Emef Cecília Borges – relatos de uma experiência

Como descrito no Capítulo 2, nessa escola, foram entrevistadas a professora da Saai e a coordenadora pedagógica[108]. Conforme visualizado no Quadro 1, essas duas profissionais possuíam mais de cinco anos de experiência em docência e estavam, à época das entrevistas, em suas atividades há dois anos.

A professora da Saai/DI era graduada em Letras e lecionava há dez anos, tendo atuado em todas as etapas da educação básica e também em EJA. Antes de ir para a Saai, Márcia lecionava no ensino fundamental. Possuía especialização em educação especial em curso ofertado pela Unesp, em parceria com a SME-SP e era regente dessa sala há dois anos.

---

[107] Para esta pesquisa, as informações sobre os alunos referem-se a 2011, pois esse foi o último ano de dados sobre as Saai disponibilizados pela SME-SP.

[108] Nessa U.E., havia dois coordenadores pedagógicos: um responsável pelo ensino fundamental – ciclo I – e outro pelo ensino fundamental – ciclo II. Quando a entrevista foi realizada, só havia uma coordenadora pedagógica na escola, haja vista o outro profissional ter pedido remoção para outra unidade. Por isso, ao longo do trabalho, sempre nos referimos apenas a uma coordenadora. Em 2012, quando retornamos à unidade para complementar a coleta de dados, havia dois profissionais nessa função, todavia, optamos por não realizar entrevista com o outro coordenador, pois ele estava lotado em outra escola em 2011 e, portanto, não acompanhou o atendimento na Saai naquele ano.

Quadro 1 - Caracterização das entrevistadas na Emef Cecília Borges – 2011

Nome		Márcia	Paula
Idade		35	26
Formação	Ensino médio	Magistério	Centro de formação e aperfeiçoamento para o magistério (Cefam)
	Ensino superior	Letras	Pedagogia
	Habilitação em deficiência intelectual	Sim	Não
Docência	Educação infantil	Seis (6) anos - 2003 a 2008	Seis (6) anos - 2004 a 2009
	Ensino fundamental	Dois (2) anos - 2008 a 2009	Não
	Ensino médio	Seis (6) anos (2003 a 2008)	Não
Outras experiências na área da educação		Atendimento domiciliar a aluno com deficiência intelectual. Docência em EJA.	Não
Atividades profissionais atuais		Professora Saai	Coordenadora pedagógica
Tempo na atividade atual		Dois (2) anos - 2010 a 2011	Dois (2) anos - 2010 a 2011

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2011.

A professora declarou que durante a graduação trabalhou em uma instituição particular que ofertava educação infantil e ensino fundamental. Nessa época, atuava na educação infantil em uma sala com 10 alunos, sendo dois com deficiência intelectual. Durante esse período, foi procurada pela mãe de um adolescente de 14 anos com síndrome de West, que não conseguia ser matriculado na escola por falta de turma. A mãe do aluno perguntou se ela poderia realizar atendimento domiciliar e Márcia decidiu aceitar, trabalhando com o aluno diariamente por três anos. Após ser aprovada no concurso para professores da SME-SP, teve que deixar de atendê-lo.

Na Emef Cecília Borges, trabalha das 7h às 15h. Ao longo de 2011, a professora Márcia aumentou sua carga horária de trabalho para, dessa forma, poder atender aos alunos com deficiência intelectual nos períodos da manhã e da tarde, sempre no contraturno. Com a designação de outra profissional para atender aos alunos da Saai no período da tarde, essa professora passou a atuar, em 2012, nos projetos de recuperação paralela em língua portuguesa e matemática, mencionados anteriormente, nessa mesma U.E.

A coordenadora pedagógica, formada em Pedagogia, lecionara anteriormente na educação infantil por seis anos, tanto na creche quanto na pré-escola. Essa profissional declarou não possuir especialização em educação especial. Em 2011, cumpria jornada de trabalho das 7h às 15h30 e estava no cargo de coordenação há dois anos.

Ao ser questionada sobre a quantidade de Saai existentes na escola, a coordenadora relatou que havia autorização para o funcionamento de duas salas, porém, até dezembro de 2011, havia apenas uma, pois, segundo a informante, havia dificuldade para encontrar um profissional com especialização específica em deficiência intelectual, conforme previsto no art. 7º do Decreto Municipal nº 45.652/04 e no art. 16 da Portaria nº 5.718/04, vigente à época da entrevista em dezembro de 2011[109]. Segundo a coordenadora pedagógica Paula,

> Nós não temos muitos profissionais especialistas e até por isso acho que a Prefeitura abriu oportunidade com os cursos da Unesp, mas nós não tínhamos, até então, tantos profissionais formados [...], teve uma turma anterior a esta de formação da Unesp e eles não tinham interesse em atuar na Saai, até por conta dessa falta de interesse. Nessa edição [2010], eles colocaram como obrigatoriedade que quem fizer o curso da Unesp tem que atuar na Saai por quatro anos.

A coordenadora pedagógica informou que, a partir de 2012, as duas salas estariam ativas, pois outra professora especialista, formada na mesma turma no curso da Unesp que a professora Márcia, apresentara um projeto à Emef Cecília Borges, sendo eleita pelo Conselho de Escola para assumir a Sala no início do ano letivo em 2012 no período da tarde.

Para abertura da Saai é preciso que a equipe gestora faça

> [...] um processo extenso, [com] um relatório de cada aluno que precisa do atendimento, todo um relatório descritivo pedindo autorização para abrir a sala; você tem que mostrar a necessidade de abrir uma sala na sua escola. Então pode ser demanda interna, dos alunos da própria escola, ou externa, das escolas vizinhas. (Coordenadora pedagógica Paula)

Esse procedimento atendia o disposto nos incisos I a IV do art. 14 da Portaria nº 5.718/04, o qual previa que seria necessária análise da equipe do Cefai, parecer do supervisor escolar responsável pela U.E. e da DOT-SME.

Desse modo, para formalizar o pedido de abertura de Saai nessa escola, foi elaborado um relatório sobre todos os alunos que necessitavam de atendimento nessa unidade e, por meio de contato com coordenadores pedagógicos de escolas próximas, verificou-se também a demanda externa, segundo informou Paula na entrevista.

---

[109] Substituído pelo art. 9º da Portaria n° 2.496/12.

A coordenadora pedagógica informou que após a análise da pertinência da abertura da Saai, conforme descrito anteriormente, a autorização é publicada no Diário Oficial do Município de São Paulo, juntamente com a criação de vaga para professor especialista para a Saai. O art. 18 da portaria supracitada dispõe que a designação do professor regente da Saai ocorrerá por meio de eleição "[...] pelo Conselho de Escola, mediante aprovação do Projeto de Trabalho, análise do currículo dos interessados e a especificidade da demanda a ser atendida" (SÃO PAULO, 2004). Sendo assim, de acordo com a coordenadora pedagógica, primeiramente verifica-se na própria U.E. se há algum professor interessado e que tenha a formação específica e, em sua ausência, abre-se a vaga para outros professores da rede. Os interessados precisam apresentar uma proposta de trabalho em tempo hábil para que os membros do Conselho de Escola possam examiná-la. Assim, "[...] se a proposta for adequada, ele é eleito, se tiver dois [candidatos], tem que fazer votação. Mas no nosso caso, só apareceu a Márcia" (Coordenadora pedagógica Paula). Verificamos que esse procedimento estava em consonância com a legislação municipal, referimo-nos ao Decreto nº 5.718/04, em vigor à época da realização da entrevista com a coordenadora pedagógica, e nas mudanças na regulamentação atual das Saai – Portaria nº 2.496/12 –, foram mantidos os mesmos procedimentos para sua abertura.

Desse modo, após esse trâmite, conforme relatado pela coordenadora pedagógica, a Saai começou a atender aos alunos em 2011. De acordo com informações da professora da Saai, nesse ano, havia 27 alunos, sendo 20 meninos e 7 meninas com idade entre 6 e 21 anos que frequentavam essa sala duas vezes por semana em sessões de duas horas. A Tabela 20 apresenta a idade e a quantidade de alunos atendidos nessa Saai, na qual é possível visualizar que havia 5 meninos com 9 anos; 5 com 12; 2 com 6 anos; 2 com 10; 2 com 11; 2 com 13; 1 com 8; e 1 com 17 anos. Das 7 meninas atendidas nessa Saai em 2011, 2 estavam com 10 anos e as demais com 8, 9, 11, 18 e 21 anos.

Tabela 20 – Alunos atendidos na Saai da Emef Cecília Borges, por idade e sexo – 2011

Idade	Meninos	Meninas
6	2	-
8	1	1

(continua)

(conclusão)

Idade	Meninos	Meninas
9	5	1
10	2	2
11	2	1
12	5	-
13	2	-
17	1	-
18	-	1
21	-	1
Total	20	7

Fonte: Entrevista com a professora da Saai, 2011.

Chama a atenção os alunos com grande defasagem idade/série (duas moças com 18 e 21 anos e um rapaz com 17) matriculados nessa U.E. Ao ser questionada sobre os motivos de esses alunos ainda frequentarem a Emef, a professora da Saai informou que "os pais falam que não tem vaga no Cieja e não querem que eles estudem à noite, então preferem deixar [os filhos] aqui [na Emef]".

De acordo com Freitas (2010), os jovens e adultos com deficiência e TGD passam a ser vistos como sujeitos de direito à educação a partir da promulgação da CF/88. Todavia, a autora alerta que

> [...] o estigma que envolveu essa população fez com que não fossem pensadas alternativas para sua escolarização, bem como elaboradas políticas claras para que os pequenos avanços previstos na legislação brasileira deixassem de ser apenas uma formalidade para começar a ser realidade nos sistemas de ensino. (p. 179)

Em âmbito municipal, o Decreto nº 45.415/04 e Portaria nº 5.718/07 incorporam os jovens e adultos na política de educação especial. O Parágrafo único do art. 2º do Decreto nº 45.415/04 prevê que

> A matrícula no ciclo/ano/agrupamento correspondente será efetivada com base na idade cronológica e/ou outros critérios definidos em conjunto com o educando e a educanda, a família e os profissionais envolvidos no atendimento, com ênfase ao processo de aprendizagem.

O Decreto nº 51.778/10 e a Portaria nº 5.550/11 estabelecem que o município poderá celebrar convênios com instituições de educação especial sem fins lucrativos com o objetivo de prover formação profissionalizante para jovens e adultos com deficiência e TGD. Entretanto, é importante lembrar que, na área de abrangência da

DRE-G, havia, até 2011, apenas um Cieja[110] e uma escola técnica. Apesar de existir 41 Mova nessa diretoria, não localizamos informações a respeito de atendimento de alunos com deficiência e TGD nesse serviço conveniado à SME-SP. Além disso, não existiam instituições conveniadas na região das subprefeituras de Guaianases e Cidade Tiradentes, sendo necessário deslocar-se para outras regiões do município para conseguir atendimento. Isso posto, faz-se necessário a ampliação de Cieja e de cursos profissionalizantes para essa parcela da população.

O Quadro 2 apresenta dados sobre os alunos que recebiam atendimento nessa Saai em 2011 e os motivos que levaram ao seu encaminhamento para esse serviço de acordo com a professora Márcia. Da análise da documentação dos alunos disponível na escola, verificou-se que 16 dos 27 alunos (59,26%) possuíam laudo médico[111], sendo que em sete constava mais de um código da *Classificação internacional de doenças* – CID. A maioria, três meninos e uma menina, fora diagnosticada com paralisia cerebral; três meninos e uma menina possuíam diagnóstico médico de deficiência intelectual[112]; um com epilepsia e transtorno hipercinético de conduta; dois com síndrome de Down (um garoto e uma garota); dois meninos com deficiência múltipla (um com deficiência intelectual e autismo e um com deficiência intelectual e paralisia cerebral); um menino com autismo e dois com diagnóstico que não explicitavam muito bem o que a criança tinha, a saber F19: transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de múltiplas drogas e ao uso de outras substâncias psicoativas, intoxicação aguda; e F83: transtornos específicos misto do desenvolvimento (CID 10, 1993).

---

[110] Conforme mencionado anteriormente, o Cieja apresenta como proposta pedagógica a articulação entre o ensino fundamental e o ensino profissionalizante. Desse modo, em todas as unidades, além das disciplinas de língua portuguesa, matemática, artes, língua estrangeira, educação física, ciências, história e geografia, há capacitação profissional nas áreas de: serviços de atendimento e vendas (atendente de telemarketing, recepcionista, telefonista etc.); alimentação (auxiliar de cozinha, atendende em lanchonetes etc.); beleza (manicure, auxiliar de cabeleireiro etc.); serviços domiciliares (porteiro, zelador, auxiliar de serviços gerais etc.); lazer e desenvolvimento social (monitor em oficinas de lazer ou recreação, agente comunitário etc.) (BRITO, 2009).

[111] Os laudos foram assinados por diferentes profissionais, a saber: pediatras, neuropediatras, psiquiatras e psicólogos.

[112] Esses alunos apresentavam laudo com CID: F70, F70.9, F71, F79, os quais, de forma geral, referem-se a “retardo mental”, leve ou moderado, com ou sem comprometimento do comportamento (CID 10, 1993).

Quadro 2 – Alunos atendidos na Saai da Emef Cecília Borges, por idade e sexo – 2011

Alunos da Emef Cecília Borges				
Nome fictício	Sexo	Idade em 2011	Laudo clínico	Motivo de atendimento/queixa relatado pela professora da Saai
1. Almir	M	9	Sim	Epilepsia, DI
2. Bernardo	M	12	Não	Epilepsia
3. Diego	M	17	Não	Hipótese de paralisia cerebral e DI
4. Denis	M	9	Sim	Não alfabetizado
5. Flávio	M	12	Sim	Não alfabetizado
6. Gustavo	M	12	Sim	DF
7. Jonas	M	10	Sim	Def. múltipla
8. Marcos	M	9	Não	Hipótese de paralisia cerebral e DI
9. Pedro	M	6	Sim	Síndrome de Down
10. Pablo	M	12	Não	Hipótese de DI
11. Roger	M	10	Não	Apresentou laudo antigo
12. Vinicius	M	8	Sim	DI e hiperatividade
13. Túlio	M	13	Sim	Def. múltipla
14. Helga	F	21	Sim	DF
15. Kelly	F	9	Não	Hipótese de DI
16. Laura	F	10	Sim	DI
17. Tânia	F	18	Não	Hipótese de paralisia cerebral e DI
18. Thalita	F	10	Não	Hipótese de paralisia cerebral e DI
Alunos de outras U.E. atendidos na Emef Cecília Borges				
Nome fictício	Sexo	Idade em 2011	Laudo clínico	Motivo de atendimento/queixa relatado pela professora da Saai
19. Clóvis	M	12	Não	Hipótese de DI
20. Reinaldo	M	11	Sim	DI
21. Jefferson	M	11	Sim	DI
22. Josué	M	13	Sim	DI
23. Kevin	M	9	Sim	PC
24. Bruno	M	9	Não	Síndrome de Down
25. César	M	6	Sim	Autismo
26. Márcia	F	11	Não	Síndrome de Down
27. Vanessa	F	8	Sim	Síndrome de Down

Legenda: DI: deficiência intelectual; DF: deficiência física; Def.: deficiência.
Fonte: Entrevista com a professora da Saai em dezembro de 2011 e prontuários dos alunos.

Percebemos uma imprecisão conceitual nestes diagnósticos, afinal o que são os transtornos mentais? E os comportamentais? O aluno que recebera o primeiro diagnóstico também fora classificado como tendo transtorno de pânico e, de acordo com o laudo, havia “limitação de desenvolvimento mental”. Em relação ao segundo, questionamo-nos se é caracterizado por ser “Transtornos específicos misto do

desenvolvimento", ele é específico em que sentido? O desenvolvimento refere-se a quê? Desenvolvimento físico? Cognitivo? Assim, consideramos que o diagnóstico clínico pode, ou não, funcionar como um balizador para o encaminhamento, todavia, tal como expresso no art. 4º do Decreto nº 45.415/04 e na Portaria nº 5.718/04 em seu art. 10[113], o elemento orientador para o atendimento nas Saai deve ser a avaliação pedagógica a qual, conforme relatado pelas entrevistadas, é utilizada nessa escola.

Na primeira entrevista com a professora da Saai, foi nos informado que maioria dos alunos atendidos nesta Saai[114] em 2011 possuía diagnóstico clínico. Sobre o motivo de alguns não terem laudo médico, a professora relatou que "[...] os pais afirmam que é muito difícil o encaminhamento e o médico, muitas vezes, não consegue definir o que o aluno tem, então eles falam que é muito demorado e às vezes eles desistem" (Professora Márcia). Paula relatou que além da dificuldade em agendar consulta com médico, havia o extravio de documentação quando o aluno vinha transferido de outra unidade.

Ao ser questionada pelos motivos pelos quais os 11 alunos que não o possuíam laudo clínico receberam atendimento na Saai em 2011, a professora regente dessa sala declarou sobre os meninos que um tinha síndrome de Down; um apresentava quadro de epilepsia; dois com hipótese de paralisia cerebral e DI; um apresentara um laudo antigo que constava que o aluno tinha uma doença neuromuscular autoimune, a qual enfraquece os músculos e a mãe informara a professora da Saai e coordenadora pedagógica que ele apresentava deficiência intelectual; dois com hipótese de DI; e a respeito das meninas, declarou uma com síndrome de Down; uma com hipótese de DI; duas com hipótese de paralisia cerebral e DI. Nas palavras dessa profissional, "alguns alunos, como os com síndrome de Down, a gente nem se preocupa muito em pedir laudo porque é mais evidente, os cadeirantes também".

Sobre o aluno com quadro de epilepsia, de acordo com depoimento da professora da Saai, após a sondagem pedagógica, ela e a coordenadora concluíram que as crises convulsivas poderiam ser a causa de sua dificuldade de aprendizagem e, portanto, indicaram o atendimento nesse serviço.

A respeito dos alunos classificados com hipótese de paralisia cerebral e DI, a professora Márcia relatou que nenhum estava alfabetizado e o menino "[...] não oraliza, então tem que utilizar a prancha de comunicação [...], a gente, na Saai, tem trabalhado

---

[113] Substituído pelo art. 6º, Parágrafo 3º da Portaria nº 2.496/12.

[114] A maioria dos alunos atendidos nessa Saai estudava na Emef Cecília Braga. Um maior detalhamento da origem dos alunos será apresentado na próxima seção.

mais com a autonomia desse aluno, como a higiene pessoal. Então trabalhamos muito com imagem". De acordo com a professora, a menina "[...] não reconhecia letras e números, mas reconhece imagens. Tem alguma leitura, mas tem dificuldade para se comunicar. Ela só usa sim ou não". O outro rapaz com hipótese de paralisia cerebral e DI estava, em 2011, com 17 anos e, de acordo com a regente da Saai, o atendimento nessa sala foi recomendado, pois o aluno era cadeirante, com mobilidade reduzida dos membros superiores e ainda não tinha domínio de leitura e escrita. Em 2011, havia também uma moça de 18 anos com a mesma hipótese. Segundo relato da professora da Saai, a aluna "não estava alfabetizada, não reconhecia letras nem números e contava estórias sem sentido".

Ao realizar uma revisão de literatura a respeito das características da deficiência intelectual, Daísy Cléia Oliveira dos Santos (2012, p. 939) relata que esse quadro é

> [...] fundamentalmente marcado por uma inteligência geral comprometida, ou seja, o prejuízo cognitivo é a principal característica diagnóstica, correspondendo a: restrito raciocínio lógico, restrita capacidade de planejamento, solução de problemas deficitária, fraco pensamento abstrato, baixa fluidez da aprendizagem, memorização restrita, baixa coordenação visuoespacial e lateralidade, esquema corporal dificultado, limitada atenção, limitada generalização, prejuízo da capacidade expressiva (principalmente a verbal), deficitária capacidade de percepção, ausência de autodirecionamento etc.

Desse modo, a dificuldade na comunicação, na organização do pensamento, na memorização e prejuízo cognitivo foram considerados, pela professora Márcia, como elementos indicativos da necessidade de AEE. Essas características também foram apontadas por Bridi (2011) e Veltrone (2012) em suas investigações.

Sobre os alunos atendidos nessa Saai com hipótese de DI, de acordo com a professora dessa sala, um trouxera um laudo antigo[115] e essa profissional pediu aos pais que providenciassem em um serviço de saúde outro mais atualizado, mas a família declarou dificuldade em agendamento de consulta. No questionário socieconômico[116], a mãe desse aluno informou que ele possuía laudo com indicação de deficiência intelectual. A professora Márcia relatou que "ele escreve, lê alguma coisa, mas esquece de tudo [...], mas se ele trabalhar com material concreto e tiver o apoio de estagiária, aí ele caminha". De acordo com Santos (2012), a dificuldade de memorização também é uma das características da pessoa com deficiência intelectual.

---

[115] Esse laudo não se encontrava na escola, pois de acordo com a professora da Saai, datava de mais de cinco anos.

[116] Os questionários apresentavam campo sobre a classificação de cor/raça dos alunos, a qual será apresentada nessa seção. Os dados socieconômicos serão apresentados posteriormente.

Os outros dois alunos – um menino e uma menina – não estavam alfabetizados e "[...] pela avaliação pedagógica, vimos que eles apresentavam muitos aspectos mostrados pelo aluno com deficiência [...], então a gente conversa, vê o raciocínio, leitura, escrita e conversa com a família para ver se esse aluno consegue fazer algumas coisas sozinho". Desse modo, de acordo com essa profissional, para além da dificuldade de aprendizagem, é considerado também o comportamento adaptativo do aluno. Nas palavras dessa professora:

> Eu saio com esses alunos. Nem que seja um quarteirão só e com a família junto para ver se esse menino consegue se adaptar ao espaço. Pergunto para a mãe se ela costuma sair com essa criança, se quando ele está na escola se alimenta sozinho, se ele pega o alimento, se ele brinca, se ele faz educação física. (Professora Márcia)

Do relato dessa profissional, percebemos que há dois grupos de alunos atendidos nessa sala: um com laudo clínico atestando causas orgânicas ou transtornos do desenvolvimento; e outro sem laudo com hipótese de deficiência intelectual ou com características mais aparentes (síndrome de Down e cadeirantes). Em 2011, essa Saai atendeu também dois meninos que apresentavam quadro de epilepsia, sendo que um deles também apresentara laudo clínico com indicação de "Transtorno hipercinético de conduta", o qual entraria na categoria TGD. De acordo com essa profissional, o atendimento a esses alunos justificava-se, pois "[...] como nós trabalhamos também com hipóteses, após a avaliação pedagógica, consideramos que as convulsões estavam atrapalhando o desenvolvimento deles na escola, então resolvemos atendê-los para fazer uma sondagem melhor e ver quais caminhos tomar".

A maioria dos alunos nessa Saai estudava no ciclo I do fundamental. Em 2011, havia mais alunos da 3ª série (duas meninas e seis meninos), seguidos por uma menina e seis meninos da 5ª série. Sousa e Prieto (2008) também verificaram que a maioria dos alunos atendidos nas Sapne, à época da coleta de dados de sua pesquisa, encontrava-se no ciclo I do ensino fundamental I.

Importante informar que nenhum desses alunos que estudavam na Emef Cecília Borges tivera seu nome registrado no livro de ocorrências da escola ou mesmo nos diários de classe devido ao comportamento. Assim, do relato da professora regente da Saai e da análise dos prontuários dos alunos, inferimos que nessa escola os alunos estão sendo encaminhados para atendimento especializado devido a uma real necessidade educacional. No entanto, nem sempre se enquadrava como público-alvo da educação especial, qual seja, alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, tal

como definido na PNEE-EI/08 (BRASIL, 2008a) e documentos normativos nacionais subsequentes (BRASIL, 2008; 2009a; 2009b; 2011).

Sobre a maneira como organizava os grupos de atendimento, a professora Márcia relatou que alguns foram individuais e outros em grupos de, no máximo, cinco alunos. Os agrupamentos para atendimento na Saai, nas palavras da professora Márcia, eram organizados

> [...] mais ou menos pela deficiência. Eu não consigo agrupar, por exemplo, seis alunos autistas, não dá, tem que equilibrar, então eu distribuo de acordo com a deficiência [...]. A idade também é um critério, senão fica muito discrepante. Pela deficiência, pela aprendizagem também. Eu faço uma sondagem para ver de onde eu vou partir com aquele grupo. (Professora Márcia)

O sexo e a cor/raça do aluno não foram critérios para formação dos grupos, ou seja, essa profissional formava grupos com meninos e meninas, não importando sua cor/raça ou sexo e, de acordo com essa docente, ela procura agrupar alunos com idades e necessidades educacionais especiais semelhantes. O Quadro 3 apresenta a classificação de cor/raça dos alunos conforme declarado nos prontuários dos alunos, pela professora da Saai, e nos questionários encaminhados às famílias. Da sua análise, extraímos que, dos 27 alunos que estavam em atendimento na Saai da Emef Cecília Borges em 2011, 19 foram percebidos como brancos pela professora da Saai, 3 identificados como pardos e 5 como pretos. De maneira geral, a classificação da professora não diferiu muito daquela declarada na ficha de matrícula, a qual é preenchida pelos pais ou responsáveis pelo aluno. Assim, 3 alunos (2 meninos e 1 menina) percebidos como brancos pela professora foram identificados como pardos nas referidas fichas. O mesmo foi verificado em relação aos questionários socioeconômicos, em que 1 aluno identificado como preto pela professora fora classificado como pardo no questionário e 3 percebidos como brancos pela docente também foram classificados como pardos.

Quadro 3 – Alunos atendidos na Saai da Emef Cecília Borges, por sexo, idade e cor/raça – 2011

Nome fictício	**Sexo**	**Idade em 2011**	**Cor/raça**			**Laudo clínico**
			Ficha de matrícula	**Profa Saai**	**Questionário**	
1. Almir	M	9	Pt	Pt	Pt	Sim
2. Bernardo	M	12	Br	Br	Br	Não

(continua)

(conclusão)

Nome fictício	Sexo	Idade em 2011	Cor/raça			Laudo clínico
			Ficha de matrícula	Profa Saai	Questionário	
3. Diego	M	17	Pt	Pt	Pd	Não
4. Denis	M	9	Br	Br	-	Sim
5. Flávio	M	12	Br	Br	-	Sim
6. Gustavo	M	12	Pd	Br	Br	Sim
7. Jonas	M	10	Br	Br	Br	Sim
8. Marcos	M	9	Br	Br	Br	Não
9. Pedro	M	6	Br	Br	-	Sim
10. Pablo	M	12	Br	Br	Br	Não
11. Roger	M	10	Br	Br	Br	Não
12. Vinicius	M	8	Pd	Br	-	Sim
13. Túlio	M	13	Pt	Pt	Pt	Sim
14. Helga	F	21	Pd	Br	Pd	Sim
15. Kelly	F	9	Br	Br	-	Não
16. Laura	F	10	Pt	Pt	-	Não
17. Tânia	F	18	Br	Br	-	Não
18. Thalita	F	10	Br	Br	Pd	Não
Nome fictício	**Sexo**	**Idade em 2011**	**Cor/raça**			**Laudo clínico**
			Ficha de matrícula	**Profa Saai**	**Questionário**	
19. Clóvis	M	12	-	Br	-	Não
20. Reinaldo	M	11	-	Br	-	Sim
21. Jefferson	M	11	-	Br	-	Sim
22. Josué	M	13	-	Pt	-	Sim
23. Kevin	M	9	-	Br	-	Sim
24. Bruno	M	9	-	Br	Br	Não
25. César	M	6	-	Br	-	Sim
26. Márcia	F	11	-	Br	-	Não
27. Vanessa	F	8	-	Br	Pd	Sim

Legenda: M.: Masculino; F.: Feminino; Br.: Branco; Pd.: Pardo; Pt.: Preto.
Fonte: ficha de matrícula, entrevista com a professora e questionário socioeconômico.

Percebemos aqui, como em outros estudos (CARVALHO, 2004a; 2009), uma leve tendência de branqueamento dos alunos. A diferença com a presente pesquisa reside no fato que não utilizamos autoclassificações, apenas heteroatribuições (classificações externas) realizadas pela professora da Saai e pelos respondentes dos questionários e pela ficha de matrícula. Ainda nos estudos dessa autora, as professoras

que se declararam brancas percebiam os seus alunos como brancos, e a única professora que se considerava parda indicou um maior número de alunos pardos e pretos. Em nossa pesquisa, ao contrário do relatado por Carvalho (2004a; 2009), a professora da Saai, que se autodeclarou preta, clareou cinco alunos (três meninas e dois meninos).

Conforme depoimento da professora Márcia, ela utilizou as características físicas dos alunos (cor da pele, cabelo) para caracterizá-los de acordo com sua cor/raça. Carvalho (2004a; 2009) destaca a dificuldade que as professoras que participaram de sua pesquisa tiveram em distinguir alunos brancos e pardos. Nos estudos dessa autora, uma das entrevistadas informou que há várias tonalidades de branco e que a exposição ao sol pode alterar a percepção de cor de um indivíduo.

Do cruzamento entre informações contidas nos prontuários dos alunos[117] com o questionário socioeconômico, verificou-se que cinco não correspondiam à classificação da professora. Destes, quatro foram clareados e um, declarado como pardo pelos responsáveis, fora percebido como negro pela professora.

A coordenadora pedagógica assinalou que os agrupamentos não eram rígidos, podendo ser alterados ao longo do ano, conforme a professora da Saai verificasse a necessidade. Todavia, conforme relato dessa profissional, qualquer alteração no horário de atendimento precisava ser discutida com a equipe gestora, pois muitas vezes tal mudança implicaria em alteração de horário de Transporte escolar gratuito – TEG.

De acordo com as depoentes, todos os alunos encaminhados à Saai passavam por avaliação pedagógica para averiguar a real necessidade de atendimento nesse serviço. Veltrone (2012) verificou em sua pesquisa que a utilização desse tipo de estratégia era comum em escolas da rede municipal e estadual em cinco municípios paulistas.

Segundo a professora da Saai, não havia um modelo de avaliação pedagógica da escola ou da SME-SP, mas que se apoiava nas áreas sugeridas pelo *Raadi – ciclo I do ensino fundamental* (SÃO PAULO, 2008) (ANEXO B) e,

> [...] dependendo da idade, eu trago qualquer material escrito para a sala como livros, jornais ou livros didáticos. Eu também peço para o aluno escrever o próprio nome, o nome de familiares, amigos e também de objetos [...], em matemática, eu peço reescrita de números e vejo se ele [o aluno] consegue colocar os números em sequência numérica, se reconhece a diferença entre letras e números [...], dependendo da idade, eu vejo se [o aluno] consegue fazer somas e adições. (Professora Márcia)

Essa profissional afirmou também que considerava bastante

[117] Foram consultados apenas os prontuários dos alunos que estudavam na Emef Cecilia Borges, haja vista constituírem-se como maior grupo de alunos atendidos nessa Saai.

> [...] o processo adaptativo e o teste cognitivo, para mim são as marcas mais evidentes, não os traços faciais ou o comportamento desse aluno, mas o déficit cognitivo e o adaptativo são essenciais, porque os outros são mais evidentes. (Professora Márcia)

Assim, de acordo com essa professora, a avaliação pedagógica priorizava a escrita, a linguagem, o comportamento no espaço físico da escola, fora desta e com a família. Para avaliar esses últimos itens, a professora saía da escola com o aluno e alguém da família, além de também entrevistar o responsável para saber se o aluno costumava sair de casa, se conseguia se alimentar sozinho, se brincava. O comportamento relacionava-se à agressividade (se o aluno batia nos colegas ou na professora) e a avaliação visava descobrir em quais momentos essa agressividade aparecia, tanto nos meninos quanto nas meninas. Essa prática utilizada nessa Emef de utilizar o *Raadi – ciclo I do ensino fundamental* (SÃO PAULO, 2008) como um instrumento na Saai não é rotina, haja vista esse documento ser direcionado aos professores das classes comuns.

De acordo com informações da professora Márcia, os encaminhamentos de alunos para a Saai podem ser classificados como demanda interna ou externa e ocorria das seguintes formas: alunos da própria U.E – a) ficha de matrícula; b) laudo clínico; c) queixa de professores; sobre os alunos de outras escolas – d) solicitação do Cefai; e e) solicitação da escola de origem do aluno, os quais serão explicitados a seguir. Em alguns casos, agruparemos alguns dos motivos por apresentarem certa similaridade.

Demanda interna

a e b) Ficha de matrícula/Laudo médico

Segundo depoimento da coordenadora Paula, "[...] o princípio é a ficha de matrícula, se o pai apontou lá que a criança tem necessidade educacional, a gente vai convocar essa família para saber qual é essa necessidade [...]". A ficha a qual a coordenadora se referia possuía campos sobre os dados do aluno – nome; sexo; data de nascimento; nacionalidade; cor/raça, de acordo com a classificação do IBGE; se o aluno apresentava uma necessidade especial e qual[118]; endereço, nome e número do CPF dos

[118] Esse campo deve ser preenchido com um dos seguintes códigos: "1: Altas Habilidades; 2: Autismo; 5: Surdez Moderada; 6: Surdez Profunda; 7: Física; 8: Mental; 9: Múltipla; 11: Cegueira; 12: Baixa Visão; 14: Surdocegueira; 16: Transtorno Desintegrativo da Infância; 17: Síndrome de Asperger; 18: Síndrome de Rett", conforme extraído da ficha de matrícula disponível em: www.educacao.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em: 22 abr. 2011.

pais ou responsáveis; informações sobre matrícula, transferência de outra U.E.; ou desistência do aluno.

Assim, a entrevista com a família visava conhecer o aluno e saber se havia laudo médico, pois, de acordo com as informantes, algumas vezes, havia informação na ficha de matrícula que o aluno era considerado deficiente intelectual, mas não existia uma avaliação clínica, seja psicológica ou médica. Márcia relatou que quando os responsáveis apresentavam um laudo muito antigo, a escola solicitava um novo.

Nessa escola, o principal motivo pelo qual os alunos eram encaminhados à Saai era a constatação de deficiência intelectual, física e autismo. A coordenadora Paula ponderou que, "[...] às vezes, mesmo com laudo, após a avaliação pedagógica, verifica-se que o aluno pode se beneficiar apenas com recuperação contínua". A recuperação citada pela coordenadora são os projetos de recuperação em língua portuguesa e matemática explicitados na seção anterior. Essa postura da escola em relação à avaliação encontra respaldo no Parágrafo 2º do art. 4º do Decreto nº 45.415/04 e no art. 10 da Portaria nº 5.718/04.

Assim, consideramos que o procedimento adotado nesta U.E. parece adequado para assegurar que apenas alunos que realmente necessitem de AEE fossem indicados para esse serviço.

Sobre a necessidade de os pais dos alunos apresentarem laudo médico ao solicitarem atendimento na Saai, a coordenadora nos informou que

> [...] mesmo assim, têm alguns casos que através desse laudo nós percebemos que ele não precisa ser atendido necessariamente pela Saai, ele pode ir para estudo de recuperação. Tem casos em que o aluno é cadeirante, mas ele tem o cognitivo preservado, não precisa de nenhum apoio; precisa de uma tecnologia assistiva [...], agora tem esse Projeto Inclui, então [deve-se] chamar essa equipe e fazer essa solicitação. (Coordenadora Paula)

Essa profissional referia-se ao Programa Inclui, o qual, conforme já mencionado, é formado por sete projetos, a saber: 1) identificar; 2) apoiar; 3) formar; 4) acessibilidade; 5) rede; 6) reestruturação das escolas especiais; e 7) avaliar. Segundo Oliveira e Drago (2012, p. 360-361), o projeto Rede visa ao

> [...] apoio no cuidado aos alunos matriculados nas unidades educacionais com quadros de deficiências e transtorno global do desenvolvimento, que necessitem de apoio intensivo para participação nas atividades escolares com assistência necessária nos atos de vida cotidiana (mobilidade, auxílio na questão da higiene, alimentação, medicamento, recreio, atividades dentro e fora das salas) e outras que se fizerem necessárias para participação ativa do aluno na rotina escolar e aquelas extracurriculares realizadas pela escola.

A equipe a qual a coordenadora se refere, de acordo com Oliveira e Drago (2012, p. 362), é composta por "[...] médico fisiatra, psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, enfermeiro e nutricionista".

A coordenadora complementou que quando havia indicação na ficha de matrícula que o aluno possuía algum tipo de deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação e era constatado, após a avaliação pedagógica, que "[...] não dá para ser resolvido só na sala de aula, então a gente vai fazer o encaminhamento para a Saai, porque é um direito dele".

Essa postura adotada na Emef Cecília Borges de não considerar o laudo clínico como determinante para o seu atendimento na Saai não foi a mesma percebida por Fabiane Romano de Souza Bridi (2011) em um grupo de professoras que atuavam em AEE no município de Santa Maria – RS. Segundo a autora, naquele local, "a presença da avaliação clínica dá livre acesso ao serviço especializado [...]" (p. 182), assim, de acordo com a autora, a avaliação pedagógica para os alunos que já foram classificados por um profissional da saúde subsidiava apenas a elaboração do planejamento do trabalho a ser desenvolvido no AEE e não a decisão sobre o tipo de apoio que o aluno precisava em seu processo de escolarização.

c) Queixa de professores

De acordo com as entrevistadas, outro motivo de encaminhamento à Saai é a queixa dos professores da própria unidade. Segundo a coordenadora Paula, para os docentes, "se ele [o aluno] não sabe ler e escrever, ele tem um probleminha". Assim, Márcia, a professora especializada que atua na Saai, informou-nos que o professor da classe comum apresenta sua queixa para a coordenadora pedagógica, a qual encaminha o caso para a ela que, de início, realiza a avaliação pedagógica com o aluno. Para Paula:

> Não é porque o professor encaminhou que ele vai ser aluno da Saai, ele encaminhou para uma avaliação pedagógica que poderia ser feita por mim mesma com o professor, mas muitas vezes a gente faz esse trâmite para o professor ter mais certeza do que o aluno tem [...].

A professora Márcia relatou que essa avaliação é realizada juntamente com a coordenadora pedagógica, pois "nós não conseguimos fazer um trabalho individual por que eu não posso dizer o que o aluno tem sozinha; eu tenho que ter um embasamento para isso, então ela ajuda bastante, porque ela tem esse conhecimento". Apreendemos

da fala dessa profissional que ela considera importante ter um respaldo da coordenação pedagógica para indicar o AEE como melhor opção para auxiliar ao aluno.

O resultado da avaliação é então discutido pela coordenadora pedagógica com a professora da classe comum e, caso tenha sido averiguada a necessidade de atendimento educacional especializado em Saai, os pais do aluno são chamados à escola. Durante as entrevistas, não foram relatados casos de alunos que apresentassem comprometimento que demandasse encaminhamento para outro tipo de atendimento como instituições conveniadas, por exemplo.

De acordo com Tezzari (2002), os professores das classes comuns, entrevistados em sua pesquisa, tentavam outras estratégias com os alunos – como outros trabalhos, atendimento individualizado realizado pelo professor volante[119], desse modo, o encaminhamento para a sala de recursos era considerado a última possibilidade.

A mesma postura foi relatada pela coordenadora pedagógica entrevistada em nossa pesquisa. Segundo essa profissional, se o aluno apresenta "uma dificuldade de aprendizagem, leitura e escrita", é encaminhado para a recuperação paralela.

Demanda externa

d) Solicitação do Centro de formação e apoio à inclusão

Os encaminhamentos via Cefai para a escola ocorriam, conforme relatado pela coordenadora pedagógica e professora da Saai, por dois motivos: solicitação direta dos pais dos alunos ou de uma U.E. que não possuísse a Saai.

No caso de pedido dos pais, estes procuravam diretamente o Cefai por indicação clínica de que o aluno necessitava de atendimento educacional especializado; por iniciativa própria, porque consideravam que seu filho tivesse deficiência intelectual devido ao baixo rendimento escolar; ou ainda, conforme relato da professora da Saai da Emef Cecília Borges, pois são informados na escola de origem do aluno que este

> [...] tem uma dificuldade, mas não falam qual. Aí eles encaminham o aluno porque ele não consegue aprender, não está de acordo com a média, por exemplo. Aí eles são encaminhados para o Cefai que faz a avaliação e, se necessário, ele é encaminhado para a Saai. (Professora Márcia)

[119] Esse profissional realiza trabalho conjunto com o professor da classe comum e pode auxiliar o aluno em sala de aula ou em grupos separadamente (TEZZARI, 2002).

Sobre os encaminhamentos do Cefai para atendimento na Saai dessa escola, a coordenadora Paula comentou:

> [...] aí nós temos alguns conflitos com esses encaminhamentos, porque como a nossa sala abriu e não tinha muitas na região, eles queriam mandar todos os casos para a nossa escola e nós estávamos ficando aflitos, porque nós não tínhamos muitos recursos materiais para receber todos esses alunos [...].

De acordo com essa profissional, a escola atenderia a muito mais alunos caso não realizassem avaliação pedagógica com os alunos indicados para a Saai, pois em suas palavras, "[...] se a gente deixasse um critério muito aberto sem uma clareza do que é [o aluno elegível para a Saai], aí vai um montão de crianças por estigma mesmo".

Concordando com Veltrone (2011, p. 175) que alerta para a necessidade de haver uma padronização na avaliação para identificar o aluno com deficiência intelectual a fim de evitar-se "subjetividade e arbitrariedade", consideramos que possivelmente não existiria essa divergência em relação aos encaminhamentos externos para atendimento na Saai.

e) Solicitação da escola de origem do aluno

A professora da Saai Márcia informou que a solicitação de outra escola segue os mesmos trâmites internos, qual seja: parte da queixa do professor da classe comum que relata o caso para o coordenador pedagógico de sua escola, o qual ou encaminha diretamente para a Emef Cecília Borges ou, então, ao Cefai, para que este localize uma Saai mais próxima da residência do aluno.

Márcia comentou que a solicitação de outras unidades para atendimento na Saai geralmente não vem acompanhada de um relatório sobre o desempenho escolar do aluno, cabendo a ela e à coordenadora da Emef Cecília Borges realizarem a avaliação pedagógica a qual, posteriormente, é enviada ao Cefai, não havendo, assim, análise do caso juntamente com o professor da classe comum e coordenador da escola de origem do aluno. Nessa Emef, de acordo com o depoimento das entrevistadas, a avaliação pedagógica é discutida com a professora da classe comum, todavia, esta não participa do processo, conforme disposto no Parágrafo 2º do art. 4º do Decreto nº 45.415/04 e no Parágrafo único do art. 10 da Portaria nº 5.718/04[120].

[120] Conforme já citado anteriormente neste trabalho, a Portaria nº 2.796/12 revogou do art. 9° ao 22° da Portaria 5.718/04 dedicados exclusivamente às normatizações das Saai.

Márcia comentou que, muitas vezes, verificava-se na avaliação que o aluno não precisava de atendimento na Saai e relatou:

> Um aluno tinha uma deficiência mental leve e a Saai não estava contribuindo para a aprendizagem desse aluno, então nós fizemos uma avaliação com ele e mostramos que a Saai não contribuía para a vida dele, que ele precisava de outros recursos: psicólogo, recuperação paralela, autoestima com a família, trabalho com a família, então não tinha um trabalho para a Saai.

A família desse aluno foi chamada à escola e ele foi posteriormente encaminhado para atendimento psicológico e recuperação paralela na própria unidade.

Ao ser questionada se considerava que o comportamento desses alunos havia influenciado na decisão da escola para encaminhá-los à Saai, Márcia respondeu que sim e que a queixa é sempre sobre a agressividade e que os professores reclamam que "[...] o menino é mais agressivo; ele corre muito no intervalo; ele bate no outro; ele bate nas meninas". Todavia, conforme relato dessa profissional, nenhuma menina fora assim descrita. Essas características revelam atributos relativos ao gênero, expressando um padrão de masculinidade dos meninos pautado em comportamento desafiador e até agressivo (GILBERT; GILBERT, 1998). Ressalte-se, assim, a necessidade de agregar a discussão sobre relações de gênero e cor/raça na formação inicial e continuada de professores a fim de desconstruir a ideia de que determinados comportamentos são inerentes ao sexo (CARVALHO, 2001; 2004a; DAL'IGNA, 2005; PALOMINO, 2004; BRITO, 2009), ou seja, os meninos mais agitados e as meninas mais quietas, ou a raça, quando os meninos negros são considerados mais violentos (MEYER; PATTON, 2001), visando, desse modo, diminuir as diferenças em nossas escolas.

De acordo com o depoimento das entrevistadas, nessa escola, a coordenação pedagógica assume uma posição de protagonismo no encaminhamento dos alunos para a Saai, sendo responsável pela acolhida da demanda, acompanhamento da avaliação pedagógica realizada pela professora regente da Saai e também da devolutiva aos agentes encaminhadores (professor da classe comum, família, coordenador pedagógico de outra unidade ou Cefai) quanto às ações necessárias para auxiliar o aluno, quais sejam, permanência na Saai ou encaminhamento para a recuperação paralela. De acordo com a coordenadora Paula, a entrevista com a família, a sondagem pedagógica e os encaminhamentos médicos são importantes. Ela salientou que "[...] não é porque o professor encaminhou que ele vai ser aluno da Saai", havendo necessidade de maior investigação para averiguar se esse aluno se beneficiaria do atendimento na Saai ou se seria possível utilizar outras estratégias para auxiliá-lo.

Sobre as características do aluno elegível para a Saai, nas palavras de Márcia, este apresentaria "[...] um déficit cognitivo, problemas adaptativos (utilização do banheiro, não se alimenta sozinho, não consegue ter uma vida social independente, precisa sempre de alguém para ajudá-lo)". Ainda, de acordo com a coordenadora Paula, consideram-se o "[...] laudo médico, se o aluno apresenta alguma necessidade de tecnologia assistiva, algum estímulo a mais ou outros tipos de recursos materiais que não têm dentro da sala de aula". Todavia, para esta, se o aluno apresentasse apenas uma dificuldade de aprendizagem, ele iria para um estudo de recuperação paralela, não sendo, portanto, aluno elegível para Saai.

Para a professora Márcia, aluno com deficiência

> [...] é aquele que precisa do outro para poder aprender, mas se eu pensar dessa forma, eu posso até generalizar, porque qual aluno aqui não precisa um do outro? [...] Então eu tenho que considerar esse déficit, esse comportamento adaptativo, aquilo que ele não consegue fazer sozinho e o que as mães contam para a gente sobre a deficiência: se apresenta muita convulsão, se toma medicamento, se faz tratamento psiquiátrico.

Na visão da coordenadora, o aluno com deficiência apresenta alguma limitação física e/ou intelectual que o impede a ter acesso ao conhecimento com as mesmas condições dos demais alunos.

Percebemos no discurso dessas profissionais a compreensão de deficiência intelectual pautada no déficit cognitivo e comportamento adaptativo assim como descrito por Veltrone (2012). De acordo com essa autora, os professores por ela entrevistados relataram que

> [...] a dificuldade de aprendizagem deve ser profunda, ou seja, diferenciada e mesmo quando a escola empregue as estratégias e adaptações necessárias o aluno continua tendo a dificuldade de aprendizagem, não sendo, portanto, uma dificuldade decorrente de um sistema educacional que não se reestrutura, mas sim de uma característica própria do aluno. (p. 107-108)

Defendemos, pois, a necessidade de maior investigação antes de indicar o atendimento em serviços de educação especial, além de critérios claros para identificação e encaminhamento de alunos para AEE.

Segundo Márcia, o investimento em formação dos professores em horário de trabalho pedagógico tem ajudado a evitar encaminhamentos baseados em estereótipos nessa U.E. A formação a qual a professora se referiu ocorria semanalmente na escola desde o início das atividades dessa Saai em 2010. Para ela, a aceitação não foi fácil, pois

> [...] com o fund. II [fundamental II], nós tivemos uma conversa mais tranquila, apesar de eles também acharem difícil. Mas eles começaram a entender porque começaram a ver a pessoa, a diversidade que existe na escola. Então, eles compreenderam que não era possível trabalhar de uma

> única maneira, porque nós não estávamos atingindo nem os alunos sem deficiência. Então, também teve essa preocupação: alunos que não sabem ler, mas não têm deficiência, então como justificar? Então, é um problema muito social, eles resolveram acolher a todos com as adequações [curriculares].

Diante do exposto, verificamos que, de acordo com o relato das profissionais entrevistadas, anterior à promulgação da Portaria nº 2.496/12, já se procurava trabalhar de uma maneira colaborativa entre os professores da classe comum e da Saai.

O art. 18 da Portaria nº 2.496/12 especifica as atribuições do coordenador pedagógico como se segue:

> I – coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto pedagógico da unidade educacional, tendo em vista os desafios do cotidiano escolar, as diferentes modalidades educacionais e os diversos turnos de funcionamento;
> II – **identificar, junto com a equipe escolar, casos de alunos que necessitem de atendimento educacional especializado e orientar quanto a tomada de decisão para os encaminhamentos adequados**;
> III – **assegurar o pleno desenvolvimento do plano de trabalho da Saai e fomentar o processo inclusivo dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns**;
> [...]
> VI – **promover estudos de casos dos processos educacionais dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em conjunto com os professores das classes comuns e professor especializado**, visando à elaboração de propostas de acompanhamento da aprendizagem dos alunos;
> VII – favorecer a integração e articulação do trabalho desenvolvido na unidade com os pais dos alunos envolvidos. (SÃO PAULO, 2012, grifos nossos)

Atendendo o disposto no excerto destacado, a professora da Saai e a coordenadora pedagógica realizavam avaliação pedagógica para averiguar se o aluno necessitava de atendimento na Saai, conforme mencionado anteriormente, e analisavam cada caso atendido nessa sala individualmente,

> [...] estudando o que o aluno tem, o que ele precisa e o que a Saai faz para que esse aluno possa acessar o currículo, o que ele consegue fazer. Se ele precisa de um computador em sala de aula, se precisa de uma atividade adequada com recorte, com colagem, qualquer coisa do tipo, mas que ele possa acessar o currículo. Então, eu levo para a sala de formação com os professores e aí eu mostro como aquele aluno pode aprender. (Professora Márcia)

Nesses encontros, eram realizados estudos detalhados sobre os atendimentos realizados na Saai para averiguar como o aluno estava se desenvolvendo na avaliação das professoras dessa sala e da classe comum. Os professores das classes comuns e a professora da Saai mostravam as adaptações que fizeram, cabendo à coordenadora a mediação entre os professores e planejamento de ações

> [...] de formação sobre a concepção de aprendizagem; sobre parceria. O que o outro professor está fazendo em relação às adequações, porque às vezes não é todo o grupo que embarca para fazer a adequação, tem sempre um ou outro que não vai fazer... que não sabe. Há uma discussão muito rica: “E na área de

> história? Como que eu faço?" [...] "Porque do jeito que eu estou propondo para todos não está dando, então como que eu faço? Mas será que está dando para todos também? Já parou para pensar?" Então, estas são as discussões que nós desencadeamos. (Coordenadora pedagógica Paula)

Essa formação era direcionada aos professores do ensino fundamental – ciclo I – e de todas as disciplinas do ensino fundamental – ciclo II –, haja vista a maior parte cumprir jornada de 40 horas/semanais nessa escola, o que os possibilitava a participar desse momento coletivo. Para aqueles que não participavam dessa jornada, o diálogo ocorria durante a Hora atividade[121]. De acordo com Márcia, deveria haver acompanhamento do Cefai nessas formações, mas, de acordo com essa profissional, essa prática tornava-se inviável, pois a equipe desse Centro não conseguia atender a todas as escolas, tomando conhecimento dessa ação da escola apenas por meio de comunicados da equipe gestora da U.E.

Márcia destacou a importância desses momentos de formação, pois no começo das atividades da Saai nessa unidade, havia muitos pedidos de encaminhamentos, os quais, após avaliação pedagógica, percebia-se que não era caso para a Saai, desse modo,

> [...] nós apresentamos o que o aluno com deficiência intelectual apresenta, porque muitas vezes o professor manda para a gente porque ele acha que o aluno tem uma dificuldade de aprendizagem e isso não é uma deficiência intelectual. Então eu tenho que fazer essa avaliação com o professor e mostrar para esse professor que aquele aluno não tem uma deficiência, ele tem uma dificuldade de aprendizagem, o que é bem diferente. Então, nessa escola, tem funcionado mais devido à formação que os professores têm recebido [...] senão, nós teríamos 35 alunos na sala de apoio, porque o professor sempre acha que o aluno tem um problema.

Cumpre informar que esses encontros para estudo de caso sobre os alunos da Saai ocorriam, conforme declaração das entrevistadas, semanalmente. A utilização desse instrumento de estudo atendia ao sugerido no *Raadi – ciclo I do ensino fundamental* (SÃO PAULO, 2008). Nesse documento, como mencionado anteriormente, os estudos de caso são recomendados para

> [...] verificação das condições e das adequações necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência intelectual, seja no contexto geral da escola ou no contexto específico de aprendizagem. (p. 51)

---

[121] O art. 16 da Lei 14.660, de 26 de dezembro de 2007, que consolida o Estatuto dos profissionais da educação municipal, define que a hora atividade é o tempo que o docente utiliza para desenvolvimento de atividades extraclasse, dentre outras: I - reuniões pedagógicas; II - preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico e correção de avaliações. De acordo com o Parágrafo 3º do art. 15 da referida lei, a hora atividade terá a mesma duração da hora/aula da respectiva jornada básica do docente, e o art. 24 da Portaria nº 5.541, de 23 de novembro de 2011, que dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, ensino fundamental, ensino fundamental e médio e dos centros educacionais unificados da Rede Municipal de Ensino, estipula que a hora aula terá duração de 45 minutos.

Sobre as reuniões realizadas na Emef Cecília Borges, nas quais o atendimento na Saai era discutido, tentamos acompanhá-las várias vezes ao longo do primeiro e início do segundo semestre de 2012, contudo, isso não foi possível devido a diversas razões: greve dos professores municipais, mudança na pauta da reunião, convocação dos coordenadores para participar de reunião na DRE-G ou na SME-SP.

Ainda sobre o tema formação, ao ser questionada sobre os avanços no processo de inclusão na RME-SP, Márcia destacou os apoios e a formação do professor, o que atende o disposto na Lei nº 14.660/04 e no Decreto nº 51.778/10, que determinam que cabe a SME-SP oferecer formação continuada aos professores, inclusive em nível de especialização. A professora informou que, em 2012, a SME-SP continuaria com a parceria com a Unesp e ofereceria cursos de Especialização em deficiência intelectual, e a Universidade Mackenzie, em deficiência auditiva. Essa professora avalia "[...] que a Rede [Municipal de Educação de São Paulo] tem investido na formação do professor e ele tem que parar de falar que não tem, que não dá, que não consegue fazer porque a Prefeitura está investindo muito".

As formações realizadas pela Unesp eram presenciais, às sextas à noite e durante todo o sábado, portanto, realizadas fora do horário de trabalho. O curso de Especialização era de livre adesão, sendo necessário que o professor se inscrevesse e aguardasse a seleção do Cefai. Para essa professora, alguns docentes inscrevem-se devido a

> [...] evolução funcional; algumas vezes, ele vai por interesse próprio e aí quando ele se depara com uma sala com um deficiente intelectual, ele é o primeiro a correr; essa é a grande realidade. Então, não adianta fazer o curso achando que será muito fácil trabalhar com deficiência, porque não é. Precisa de tempo; de estudo contínuo; de muita disposição; envolvimento, porque senão não consegue fazer, mesmo com a formação, ele [professor] desiste. E também pensar na concepção de valor que ele tem, se for uma pessoa muito preconceituosa e, por exemplo, acha que o professor não tem que ensinar o aluno a usar o banheiro [...], ele não vai conseguir trabalhar na sala de aula, não vai conseguir, ele vai desistir.

A respeito da pergunta sobre a possibilidade de planejamento conjunto entre as professoras da classe comum e da Saai, a professora Márcia informou que essa é uma prática comum nessa escola, tal como expresso na legislação municipal (Decreto nº 45.415/04). Na fala da entrevistada:

> A professora me procura [...], ela fala: "gostaria de montar uma aula X para a minha sala e eu quero ver se essa aula corresponde àquele aluno". Aí eu falo se sim ou se não e, se sim, nós vemos o que dá para fazer com aquele aluno. Aí nós discriminamos outro material para ele.

Esse planejamento ocorre, em geral, uma vez por semana, durante a hora atividade da professora, todavia, caso necessário, pode haver mais de um encontro semanal. Márcia relatou que é ela, usualmente, quem procura os professores para averiguar se estes necessitam de auxílio,

> [...] principalmente, [os] do fundamental I. Não sei se é porque as professoras são novas e têm menos experiência, mas elas me procuram menos [...]. Eu fico andando o tempo todo atrás delas na escola e a coordenadora também [...]. Como tudo é um trabalho, troca de experiências, eu vou atrás das professoras sem problema nenhum. (Professora Márcia)

A coordenadora pedagógica informou que essa ação não ocorre com os professores das classes comuns de outras unidades. Nas palavras dessa profissional: "a única coisa é a conversa por telefone, mas ir lá não [...], a gente passa orientações e aí fica a critério do coordenador se ele passa isso para o professor ou não [...]".

Márcia contou que imaginava que seria mais difícil trabalhar as adequações curriculares com os professores do ensino fundamental – ciclo II –, devido a suas especificidades

> [...] porque o currículo é mais árduo do que o do fundamental I, mas os professores do fundamental II acabaram fazendo um espetáculo. Eles conseguiram adequar muito mais, reconhecer muito mais o trabalho com os meninos [...]. Nós participamos de um Congresso, aqui na região mesmo, e a professora foi apresentar como ela dá aula de matemática para um aluno com deficiência intelectual; ficou muito bom [...], mas são poucas escolas que fazem (a adequação curricular), mas nós insistimos e tenho certeza que vai dar certo. (Professora Márcia)

A professora informou que nessa escola os *Guias de Orientação* (SÃO PAULO, 2006; 2007; 2008) para o ciclo I do ensino fundamental, elaborados pela SME-SP, são bastante utilizados, haja vista o número de planilhas de acompanhamento das atividades que precisam ser preenchidas. De acordo com a professora da Saai, esse acompanhamento auxilia o docente a perceber os avanços do aluno e identificar suas dificuldades, pois "[...] se o professor não registrar na sala de aula o que o aluno não consegue ou o que ele já consegue fazer [...], não tem como o apoio chegar, então também não tem Saai para esse aluno e a Saai sozinha não consegue trabalhar, ela precisa do apoio do professor" (Professora Márcia).

Segundo Márcia, os *Guias de Orientação* (SÃO PAULO, 2006; 2007; 2008) elaborados pela SME-SP, juntamente com a formação dos professores realizada na U.E., auxiliam o docente a identificar o aluno que seria elegível para a Saai, pois "é um caminho, porque ele [o professor] sempre reclama que não tem como fazer [...], então, agora, ele tem um mediador que orienta aquele caminho que ele vai traçar e, se não der

certo, por exemplo, ele vai mostrar porque não deu certo. Porque ele tem o registro. Porque sem o registro fica muito difícil" (Professora Márcia).

Para essa professora, as planilhas de avaliação das atividades dos alunos sugeridas nos *Guias de orientação* para o ensino fundamental, principalmente no ciclo I, ajudam o docente a acompanhar a evolução do desempenho de todos os estudantes. Dessa forma, seria possível averiguar se ele está de acordo com as expectativas de aprendizagem e se seria necessário encaminhá-lo para avaliação na Saai. Cumpre ressaltar que os referidos Guias não apontam essa possibilidade.

Paula comentou que foi orientada, em reunião sobre a utilização do *Raadi – ciclo I do ensino fundamental* (SÃO PAULO, 2008) realizada no Cefai, a aplicar esse referencial mesmo em um aluno que não apresentasse laudo médico, mas que tivesse hipótese de deficiência. Sobre o assunto, a professora Márcia é categórica ao afirmar que, naquela escola, eles questionam "[...] essa questão de trabalhar com a hipótese de deficiência, porque quando você trabalha com hipótese, isso gera erro e eu ainda acho que tem muitas Saai por aí com aluno que não é DI, às vezes, ele tem uma dificuldade de aprendizagem e está lá na sala", na Saai.

Para a professora da Saai, as orientações da SME-SP sobre o encaminhamento de alunos para as Saai "[...] são muito genéricas e até confundem um pouco". Nessa escola, conforme relatado pelas entrevistadas, o atendimento dos alunos da Saai é discutido nas reuniões pedagógicas.

Sobre os critérios para avaliar os alunos da RME-SP, a coordenadora Paula declarou que "[...] ainda são muito homogêneos, sem respeitar a individualidade de cada aluno, esse conhecimento que o aluno tem naquele momento [...], o que ele sabe, o que ele não sabe e o que ele precisa aperfeiçoar". De acordo com essa profissional,

> [...] se na formação inicial essa conversa fosse muito clara, a gente talvez até se envergonhasse de alguns critérios que usamos para avaliar [...], o correto seria que no Projeto pedagógico todos tivessem clareza que "a avaliação para mim é isso" e nós não temos esse consenso ainda, para cada um é uma coisa [...], acho que a avaliação ainda é muito centrada no aluno [...], não no nosso trabalho, o que conseguimos atingir e o que não conseguimos. (Coordenadora pedagógica Paula)

É possível apreender do discurso dessa profissional a preocupação em não culpabilizar o aluno em relação ao seu rendimento escolar e a consciência de que, talvez, a estratégia utilizada em sala de aula não esteja adequada para incentivar o seu aprendizado. Sobre a avaliação do aluno na Saai, a coordenadora referiu-se ao *Raadi – ciclo I do ensino fundamental* (SÃO PAULO, 2008) como documento oficial utilizado

na escola pelos professores do ensino fundamental – ciclo I[122] – e ponderou que todo o trabalho pedagógico realizado na U.E. deve estar pautado nas expectativas de aprendizagem e orientações curriculares propostos pela RME-SP (SÃO PAULO, 2006; 2007; 2008).

Para a professora da Saai, na avaliação de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, é preciso considerar tudo aquilo que eles conseguem fazer com apoio ou sozinhos e que diariamente se deve verificar o quanto o aluno conseguiu avançar.

De acordo com a professora Márcia, a escola utilizava um documento de acompanhamento das atividades dos alunos na Saai, o Plano de desenvolvimento individual – PDI – que deveria ser preenchido ao término de cada semestre para avaliar o desempenho dos estudantes. Esse documento contém campos sobre os dados pessoais do aluno – nome, data de nascimento, endereço, nome dos pais, quantidade de irmãos e laudo clínico; histórico escolar com indicação da idade, ano escolar, escola e se recebeu AEE; informações sobre desenvolvimento motor, linguístico, em matemática e português; relações sociais; e um campo sobre a aprendizagem do aluno e suas motivações para aprender.

Apesar de termos sido informadas que havia um PDI para cada aluno atendido na Saai em 2011[123], não tivemos acesso ao de quatro estudantes. O motivo foi a transferência para outra escola em 2012 e, por conseguinte, o documento fora encaminhado para a outra unidade.

Identificamos nesse relatório de avaliação de desempenho na Saai no campo a respeito das relações sociais a maneira como a professora da Saai classificou alguns alunos. Dos 23 PDI aos quais tivemos acesso, percebemos, sobre os meninos, que 3 foram classificados como agitados (2 com síndrome de Down e 1 sem laudo), 2 como agressivos (ambos com laudo de deficiência intelectual), 2 como apáticos (1 com quadro de epilepsia e uso de medicamentos e o outro com transtorno misto de desenvolvimento) e 1 como introspectivo (quadro de epilepsia). Apenas 1 menina (com diagnóstico de paralisia cerebral) fora classificada como apática; e conforme descrito pela docente da Saai, 10 alunos foram considerados com um relacionamento

---

[122] À época da primeira entrevista com a coordenadora pedagógica e a professora da Saai, em dezembro de 2011, o *Raadi – ciclo II do ensino fundamental* (SÃO PAULO, 2012) ainda não era utilizado na RME-SP.

[123] A professora da Saai nos informou que, para o ano de 2011, havia apenas um PDI por aluno, pois o documento começara a ser utilizado no segundo semestre daquele ano.

intrapessoal satisfatório; 2 meninos (1 com paralisia cerebral e outro com deficiência intelectual) necessitavam de incentivo para relacionar-se com outros alunos; e 2 (1 menino com paralisia cerebral e 1 menina com síndrome de Down) tinham pouca interação com outros alunos.

A professora da Saai classificou todos os alunos atendidos na Saai como tendo pouca concentração e com facilidade para dispersão. A professora Márcia especificou no PDI que todos os alunos apresentavam dificuldade de aprendizagem. Veltrone (2012) relata em seu estudo que quase todos os professores por ela entrevistados também consideraram essa como uma característica da deficiência intelectual.

No início de 2012, segundo a professora da Saai, dois alunos foram desligados da Saai/DI da escola, pois, de acordo com essa profissional, não estavam mais se beneficiando do atendimento especializado. Após avaliação pedagógica, verificou-se que estes poderiam ser encaminhados para os projetos de recuperação paralela em língua portuguesa e matemática. A partir do primeiro bimestre de 2012, a professora Márcia, conforme mencionado, passou a atuar nesses projetos de recuperação como docente e percebeu que esses alunos que foram desligados da Saai apresentavam um maior desenvolvimento acadêmico. Assim, nas palavras da professora, "entendemos que quando o aluno avança na Saai, quando atende a expectativa do currículo, ele pode sair da Saai".

Para Márcia, os critérios para a permanência do aluno na Saai são a sua matrícula e o seu desempenho, assim, caso percebam que a Saai não está contribuindo para aprendizagem desse aluno, os pais são chamados para "[...] ver o que acontece, se um fonoaudiólogo não melhora, se um psicólogo não vai ajudar; por que às vezes acontece, como aconteceu em outra escola, a criança começou a passar com o psicólogo e a fazer recuperação paralela". Assim, caso verifique que o aluno apresentou avanços na sua aprendizagem, essa professora elabora um relatório que é entregue à coordenadora que avaliará esse aluno juntamente com a professora da classe comum.

A professora relatou que nessa unidade nunca houve uma discussão sobre relações de gênero, mas que, algumas vezes, quando um aluno é encaminhado para a Saai, os professores relatam que também é devido a comportamento "[...] que eles acham que é mais característica de menino". De acordo com a professora, o aspecto mencionado é sempre a agressividade demonstrada ao bater nos colegas e o fato de correr muito no intervalo; enquanto as meninas, quando são encaminhadas, é por causa de sua apatia, e o professor da classe comuns relata que "[...] ela está mais cansada, está

sem concentração, ela quer dormir em cima da carteira" (Professora Márcia). Esta comentou que até aquele momento nenhum menino fora encaminhado com queixa do professor solicitando avaliação para atendimento educacional especializado devido a sua apatia tampouco alguma menina por sua agressividade. Dos meninos encaminhados com queixa de agressividade, apenas um ficou efetivamente na Saai, pois a mãe apresentou um laudo médico atestando que o menino tinha deficiência intelectual e também era hiperativo, posteriormente, com a avaliação pedagógica, constatou-se que o aluno seria elegível para o serviço. A professora Márcia relatou que após observação do aluno e conversa com a professora da classe comum, verificou-se que o aluno tornava-se agressivo quando as atividades desenvolvidas não eram estimulantes para ele.

Percebemos no relato dessa professora as mesmas características apresentadas em outras pesquisas (SILVA et al., 1999; CARVALHO, 2001a; 2001b; 2003; 2004a; 2004b; BRITO, 2004; 2006; PALOMINO, 2004; DAL'IGNA, 2005; PEREIRA, 2008, SADKER; SADKER; ZITTLEMAN, 2009) para descrever os alunos encaminhados para recuperação. Assim, os comentários dos professores das classes comuns "parece coisa de menino" e "é por causa de sua apatia" ao se referir as meninas refletem, também no âmbito da educação especial, conforme já discutido por outros autores (HEY e col., 1998; TSCHANTZ; MARKOWITZ, 2003; BENJAMIM, 2003; YOUNGER; WARRINGTON, 2005; MERTENS; WILSON; MOUNTY, 2007; ARMS; BICKETT; GRAF, 2008; SOUSA; PRIETO, 2008; REIS, 2008; MENDES; LOURENÇO, 2009), a naturalização de comportamentos considerados masculinos ou femininos.

Ao ser questionada se o fato de não ter aceitado os outros alunos na Saai gerara algum desconforto na escola, a professora relatou que em apenas dois casos fora necessário a intervenção da coordenadora pois as professoras das classes comuns não aceitaram a decisão.

No que tange às expectativas de comportamento, a coordenadora declarou que nas escolas, em geral, espera-se que

> [...] a menina seja mais recatada; mais bonitinha; não pode ser oferecida e o menino, bem ele é menino, pode fazer tudo isso, mas isso não é só na escola, é na sociedade. Apesar de a gente falar que a mulher ocupou muitos espaços e conquistou muita coisa isso também é internalizado. Ainda se espera coisas diferentes tipo: olha, aquela menina faz mais bagunça do que um menino! Parece um menino no pátio! (Coordenadora pedagógica Paula)

Sobre expectativas de rendimento escolar, Paula relata que temos internalizado dentro de nós

> [...] que a menina é mais comportada, que ela se aplica mais. E nos meninos não é um comportamento esperado, então quando eles se destacam é uma surpresa [...], espera-se um maior rendimento das meninas mesmo, não assumido [...], a gente não assume algumas coisas, mas a gente pensa e isso reflete no nosso modo de fazer. (Coordenadora pedagógica Paula)

Paula percebe que as meninas apresentam um melhor resultado nas avaliações, porém não considera que seja uma característica inerente ao sexo feminino. Segundo essa coordenadora, nas escolas, ainda se utiliza do senso comum para definir o bom aluno, ou seja, aquele que é comportado e educado, e o aluno excelente seria aquele que além de apresentar bom comportamento tem bom desempenho escolar. Por outro lado, o mau aluno

> [...] não é adequado para os valores que eu trago. É o que atrapalha, anda o tempo todo, não presta atenção, apesar [de] que se a menina ficar quietinha talvez não incomode tanto. Se o mesmo ocorrer com um menino (ficar quieto), possivelmente tal atitude será vista como pouco caso. No entanto, os meninos não costumam adotar essa postura, pois são mais desafiadores. (Coordenadora pedagógica Paula)

Silva et al. (1999, p. 213), ao tentar explicar a causa do insucesso escolar, afirmam que "[...] meninos e meninas recebem educação muito diferente, embora sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros didáticos, ouvindo o mesmo professor".

Assim, a escola possuía expectativas diferentes com relação ao desempenho de meninos e de meninas, o que evidenciaria, desse modo, a existência de discriminações de gênero nas relações escolares. Para as autoras,

> As justificativas da diferença de desempenho expressam a percepção de que "os meninos são mais inteligentes, porém, indisciplinados; enquanto as meninas são mais atentas e aplicadas, mas menos inteligentes" [...], outras caracterizações dos comportamentos indicam "as meninas como mais responsáveis, dedicadas, estudiosas, interessadas, sensíveis, atentas". Enquanto "os meninos são malandros, não têm hábitos de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, faltam às aulas, são dispersivos, têm interesses fora da escola, são agitados, não prestam atenção, ainda que mais inteligentes". (SILVA et. al, 1999, p. 215)

Os excertos extraídos da entrevista concedida por essa coordenadora nos dão indício que, apesar de não haver uma discussão sistematizada sobre relações de gênero nessa escola, procura-se, ao menos, trabalhar com os professores nas reuniões pedagógicas

> [...] muito com a questão do estigma, do estereótipo, de histórias determinadas, de percurso, de fracasso escolar, porque não dava para conversar sobre tudo isso [...], não dava para trabalhar o ler e escrever sem trabalhar essa concepção de mundo, de ensino, de aprendizagem. Acho que primeiro você fala da concepção, porque se você não foca na concepção antes, a forma como você vai ensinar é outra. Se você tem uma concepção que o aluno tem que ficar um atrás do outro, tem que escutar tudo o que eu

> digo, já interfere no modo como ele aprende. (Coordenadora pedagógica Paula)

Para essa coordenadora, é necessário que o professor conheça os seus alunos, pois:

> Você tem que ter consciência de qual aluno está na sala de aula, qual é o contexto histórico desse menino. Você está na escola pública atendendo classes menos favorecidas, no sentido econômico, são injustiçados e essa escola pública não tem a missão de salvar a vida desses meninos, mas tem a missão de dar instrumentos para esses meninos saberem sobreviver lá fora. (Coordenadora pedagógica Paula)

A fala dessa profissional revela seu comprometimento em criar um ambiente escolar que proporcione atitudes de respeito aos alunos em suas diferenças, tal como proposto no PP da escola. Além disso, de acordo com Paula, sua formação, desde a educação infantil até o nível superior, em escolas públicas, foi bastante útil para que ela desenvolvesse um olhar crítico em relação à educação.

Carvalho (2009, p. 121-122) nos alerta que é necessário que haja uma reflexão crítica em âmbito escolar para que

> [...] a escola possa ser um palco de transformação e não de reiteração ou até mesmo de ampliação de relações desiguais e hierarquizadas. São indispensáveis, no sistema escolar, discussões sobre as relações de gênero e de raça, as masculinidades e feminilidades racializadas que ali são construídas e reforçadas, não apenas para alterar as trajetórias interrompidas e malsucedidas de um número significativo de meninos, mas também para que a escola possa contribuir no combate às desigualdades de gênero e raça, dentro e fora de seus muros.

Apesar de não fazer parte dos objetivos desta pesquisa, ao verificarmos a lista de alunos que frequentavam os projetos de recuperação em português e matemática, verificamos que a maioria era composta por meninos e que muitos participavam dos dois projetos. A lista dos alunos participantes nos projetos de recuperação em língua portuguesa e matemática indicava que a maioria era menino, porém não especificava a sua cor/raça. Muito provavelmente porque ainda habita o imaginário das pessoas que destacar esse atributo em uma pessoa implica em condição de discriminação e não em uma tentativa de compreensão dos mecanismos que levam à recuperação, nesse caso em específico.

Ao ser questionada a respeito dos avanços no processo de inclusão escolar no município de São Paulo, as entrevistadas apontaram o Programa Inclui[124] (SÃO PAULO, 2010), pois este "[...] dá outra visão para o professor, dá outro apoio, na área

[124] Conforme mencionado anteriormente, instituído pelo Decreto nº 51.778/10.

da saúde, por exemplo, mas ainda acho que isso tem que [...] aprimorar, porque demora muito" (Professora Márcia).

O apoio na área da saúde referido pela professora da Saai faz parte do Projeto Rede, o qual está inserido no Programa Inclui. Conforme já mencionado anteriormente, nesse projeto, está previsto o suporte de equipe multidisciplinar com vistas a auxiliar as equipes escolares no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Paula considerava que trazer todos os alunos para a escola foi um avanço e comenta que quando começaram a fazer as adequações curriculares nessa U.E., muitas vezes, os próprios estudantes preocupavam-se em como o colega com deficiência aprenderia e começaram a pensar em alternativas para adaptar materiais. Para essa profissional,

> [...] tem obstáculos, mas às vezes é mais de concepção do que de condições estruturais, não apenas para o aluno com necessidades especiais, mas para todos, porque todos precisam de uma sala com um menor número de alunos; todos precisam de mais professores capacitados; todos precisam de recuperação paralela naquela área que ela tem mais dificuldade [...]. Se têm obstáculos para a inclusão, é para todos, porque, nessa inclusão de acesso e permanência, quantos dos nossos alunos são excluídos socialmente antes de chegar à escola e que, por vezes, a gente continua excluindo na escola. Então, se tem uma inclusão, tem que ter para todos e os obstáculos estão aí postos e é preciso trabalhar para superar não apenas aqui dentro da escola; acho que algumas lutas são anteriores a escola [...], acho que o nosso país tem que valorizar a educação e formar de forma séria, lidar com o outro é uma coisa muito séria. (Coordenadora pedagógica Paula)

Para Paula, inclusão escolar é respeitar todos os alunos com ou sem deficiência em todas as suas possiblidades. Sobre o assunto, Márcia acredita ser necessário oferecer as mesmas oportunidades no contexto escolar e comenta que,

> [...] na Sala de apoio, nós conseguimos montar um coral e foi muito interessante quando eu fui levar esses alunos no evento e eu ainda via, e vejo muitos professores apresentando conquistas somente com alunos com deficiência. Então, eles vão lá e apresentam só alunos com deficiência cantando, alunos com deficiência dançando, e eu não acho que isso é incluir ninguém em lugar nenhum. Então, é colocar alunos com deficiência com alunos sem deficiência cantando no mesmo grupo de pessoas e respeitar toda essa diferença desses alunos, todos: o negro, o branco, o pobre, o com deficiência, sem deficiência, todos no mesmo grupo e que essas pessoas têm os mesmos direitos dos outros; e quando nós falamos em direito, nós sabemos que muitas pessoas não têm o mesmo direito, então nós temos que assegurar que todos possam ser, pelo menos, respeitados. É assim que eu vejo essa inclusão. (Professora Márcia)

Essa professora menciona outra situação na qual se pretendeu propiciar as mesmas oportunidades para todos os alunos. No intervalo percebia-se que muitos alunos com deficiência ficavam isolados sem conversar com ninguém, ademais, os alunos

reclamavam que não havia muitas atividades para serem feitas na escola. Com a implementação do intervalo dirigido[125], os demais alunos começaram a convidá-los a participar de jogos e brincadeiras. Para Márcia, o fato de os alunos não discriminarem nenhum grupo deve-se à intervenção da coordenadora pedagógica, juntamente com os professores, por meio de filmes, jornal da escola, aliado ao fato de a escola ser nova, portanto, sem vícios.

Ambas entrevistadas declararam não existir orientações claras, tanto da escola quanto da SME-SP, sobre o encaminhamento do aluno para a Saai. De acordo com a coordenadora, caso a RME-SP explicitasse os critérios para indicação de atendimento em Saai, possivelmente não haveria tantos alunos nessas salas.

Para Paula, essa questão é bastante delicada, sendo necessário discuti-la em várias reuniões pedagógicas, pois, para ela, "[...] se a gente deixasse um critério muito aberto, sem uma clareza do que é, do que tem que ser, aí iria um monte de crianças encaminhadas por estigma".

O discurso das duas profissionais entrevistadas nessa escola nos mostra que essa unidade, por estar em funcionamento há pouco tempo, tem procurado trabalhar a questão da diferença em seus momentos de formação, todavia, ainda não incorporaram a discussão sistemática sobre gênero, cor/raça e aspectos socioeconômicos nesses encontros. Dos depoimentos cedidos, apreendemos que a maioria dos alunos atendidos na Saai possui laudo clínico, o que, teoricamente ao menos, diminuiria a possiblidade de encaminhamentos indevidos, além disso, cabe destacar o esforço e envolvimento da professora da Saai e da coordenadora pedagógica. Na próxima seção, serão apresentados os dados dos alunos que frequentavam essa sala em 2011.

A próxima seção apresenta os dados dos questionários enviados para as famílias dos alunos atendidos na Saai e seus colegas das classes comuns da Emef Cecília Borges.

[125] Para evitar que os alunos se agitassem muito durante o intervalo (correndo e gritando) e pensando também nos alunos com deficiência, a coordenadora fez uma discussão com todos os alunos para averiguar o que eles gostariam de fazer durante esse período. Primeiramente, foram relacionadas atividades que pudessem ser desenvolvidas no intervalo e, posteriormente, foi feita uma votação para escolher as atividades (vídeos, música, livros e revistas) para serem desenvolvidas no pátio da escola.

4.2 Os alunos atendidos na Sala de apoio e acompanhamento à inclusão: os questionários socioeconômicos

Conforme apresentado no Capítulo 1 – As veredas percorridas –, enviamos 27 questionários – 18 para a própria U.E. e 9 para as outras escolas de origem dos alunos atendidos na Saai da escola – para coletar dados que permitissem fazer a classificação da situação socioeconômica dos alunos e comparar esse quesito e a classificação de cor/raça realizada pela professora da Saai com o objetivo de averiguar se havia um viés racial e/ou econômico na indicação de atendimento nesse serviço de educação especial. Destes, 13 retornaram, ou seja, 48,15%: 11 dessa escola e 2 das escolas do entorno, sendo 10 meninos (76,92%) e 3 meninas (23,08%).

Sobre os alunos que não responderam ao questionário, de acordo com a professora da Saai, dois meninos mudaram de endereço (um de município e outro de bairro); um menino e uma menina foram transferidos para escolas estaduais (um para cursar o 1º ano do fundamental – ciclo I – e outro para frequentar o ensino médio); um aluno abandonou a escola; e os demais (10) não devolveram o questionário preenchido, mesmo com vários pedidos da professora da Saai.

As fichas de matrícula dos alunos não continham informações sobre a sua condição socioeconômica, assim sendo, do depoimento da professora da Saai, apreendemos que cinco alunos eram oriundos de família de baixo poder aquisitivo e apenas uma foi indicada como pertencente a uma família com maior rendimento financeiro. Os demais, de acordo com essa profissional, foram classificadas na classe média. Essa docente esclareceu que se baseava no poder de consumo das famílias para fazer essa classificação, ou seja, pela qualidade do vestuário e material escolar dos alunos e também pelas conversas com os familiares dos estudantes. O questionário encaminhado para os alunos, como citado anteriormente, continha campos sobre a posse de bens de conforto a fim de averiguar a situação socioeconômica da família. Da análise do Quadro 4, o qual apresenta os alunos atendidos na Saai dessa Emef em 2011, verificou-se que a maioria eram meninos oriundos de famílias de classe C.

Quadro 4 – Alunos atendidos na Saai da Emef Cecília Borges por sexo, idade e situação socioeconômica – 2011

Emef Cecília Borges – 2011					
Nome fictício	Sexo	Idade em 2011	Situação socioeconômica		
			Ficha de matrícula	Profa Saai	Questionário
1. Almir	M	9	-	Baixa	Classe C
2. Bernardo	M	12	-	Média	Classe B
3. Diego	M	17	-	Baixa	Classe C
4. Denis	M	9	-	Baixa	-
5. Flávio	M	12	-	Média	-
6. Gustavo	M	12	-	Média	Classe C
7. Jonas	M	10	-	Média	Classe C
8. Marcos	M	9	-	Média	Classe C
9. Pedro	M	6	-	Média	-
10. Pablo	M	12	-	Baixa	Classe D
11. Roger	M	10	-	Média	Classe B
12. Vinicius	M	8	-	Média	-
13. Túlio	M	13	-	Média	Classe C
14. Helga	F	21	-	Média	Classe C
15. Kelly	F	9	-	Média	-
16. Laura	F	10	-	Média	-
17. Tânia	F	18	-	Baixa	-
18. Thalita	F	10	-	Média	Classe C
Alunos de outras U.E. atendidos na Saai da Emef Cecília Borges – 2011.					
Nome fictício	Sexo	Idade em 2011	Situação socioeconômica		
			Ficha de matrícula	Profa Saai	Questionário
19. Clóvis	M	12	-	Média	-
20. Reinaldo	M	11	-	Média	-
21. Jefferson	M	11	-	Média	-
22. Josué	M	13	-	Média	-
23. Kevin	M	9	-	Média	-
24. Bruno	M	9	-	Média	Classe C
25. César	M	6	-	Média	-
26. Márcia	F	11	-	Média	-
27. Vanessa	F	8	-	Alta	Classe B

Legenda: M: masculino; F: feminino; Profa: professora; U.E.: unidade escolar.
Fonte: Entrevista com a professora, ficha de matrícula, questionário socioeconômico.

Essa fase da pesquisa, de identificação racial e econômica dos alunos que frequentavam as mesmas classes comuns na Emef Cecília Borges que os estudantes atendidos na Saai dessa escola não teve como objetivo averiguar se havia relação entre problemas escolares, de disciplina e desempenho baseado em um viés de gênero e cor/raça, assim como estudado por Silva et al. (1999), Carvalho (2004a; 2009) ou

quando a estes é agregado também o fator socioeconômico (CARVALHO, 2004b; 2009; PALOMINO, 2004; AGUIAR, 2008). Nossa intenção foi de caracterizar essa parcela de alunos a fim de ter elementos que confirmassem, ou não, a literatura (MEYER; PATTON, 2001; OSWALD; BEST; COUTINHO, 2006; HARRY; KLINGNER, 2006; BUSH-DANIELS, 2008) no que concerne ao maior encaminhamento de meninos negros para serviços de educação especial.

Isso posto, foram encaminhados questionários para 5 turmas do ensino fundamental – ciclo I –, de um total de 13 turmas da escola, e 7 do ensino fundamental – ciclo II –, de 11 turmas, da Emef Cecília Borges, totalizando 420 documentos, dos quais apenas 133 (31,67%) retornaram.

Assim, 59 alunos (23 meninos e 36 meninas) do ensino fundamental – ciclo I – responderam ao questionário, e 74 (28 garotos e 46 garotas) do ensino fundamental – ciclo II – o fizeram. Dos 133 questionários que retornaram, 42 foram desconsiderados na análise socioeconômica, pois ou estavam incompletos ou apresentavam múltiplas respostas para uma mesma questão. Isso posto, para essa fase da análise, foram considerados apenas 91 (21,67%). Todavia, optamos por mantê-los para a caracterização de cor/raça dos alunos, haja vista o censo escolar também apresentar a possibilidade de "não declarado".

Desse modo, para a análise do pertencimento racial dos alunos que devolveram os 133 questionários, verificamos que aqueles classificados como pardos representavam um percentual de 44,36% (59); os brancos, 37,59% (50); os estudantes declarados pretos, 11,28% (15); indígenas, 2,26% (30); amarelos, 0,75% (1); e os que não declararam sua cor/raça, 3,76% (5).

Cumpre destacar que três mães que responderam aos questionários de alunos matriculados no ensino fundamental – ciclo II – fizeram observações na questão "como você classifica o seu filho/a segundo a cor/raça nas categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE". Duas mães acrescentaram a categoria "negra" às opções do questionário e uma comentou: "preto é cor/negro é raça"; e uma escreveu "essa pergunta eu não respondo a raça não está incluída na pergunta".

Encontramos em Carvalho (2005, p. 82) uma explicação plausível sobre esses comentários. Segundo a autora, estes

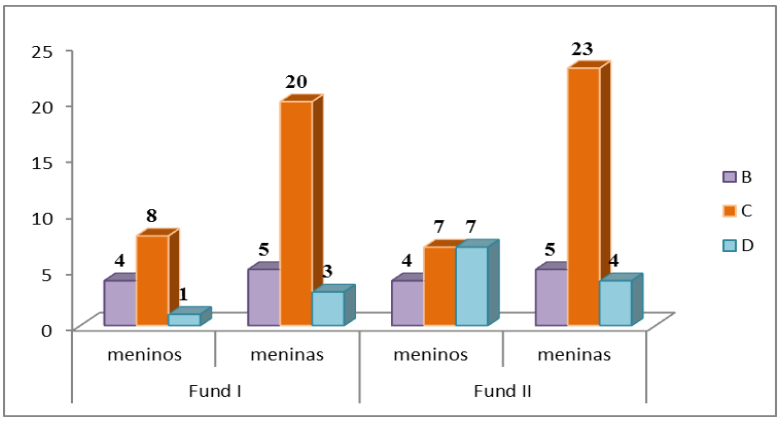
> [...] podem indicar alguma politização e um esforço de recuperação de um sentido positivo para a negritude. O termo negro vem sendo utilizado pelo movimento anti-racista brasileiro desde os anos 1930, buscando reverter seu sentido pejorativo, e é empregado por aqueles que buscam desestigmatizar a

> negritude e diminuir a ambiguidade de nossa classificação racial, ressaltando a polaridade entre brancos e negros.

O Gráfico 3 apresenta a situação socioeconômica dos alunos das classes comuns. Essa pequena amostra dos alunos matriculadas nessa Emef indica-nos que a maioria dos respondentes foi de meninas identificadas como brancas (41,35%) pelos pais ou responsáveis e pertencentes à classe C, na qual também se encontrava a maioria dos meninos do ensino fundamental – ciclo I – (8,79%) e do ensino fundamental – ciclo II – (7,69%).

Os alunos (meninos e meninas) pertencentes à classe B estavam distribuídos na mesma quantidade nos dois ciclos do ensino fundamental, e os estudantes identificados como sendo da classe D concentravam-se no ciclo II do fundamental.

Gráfico 3 – Situação socioeconômica dos alunos das classes comuns nas quais estudavam os alunos da Saai em 2011– Emef Cecília Borges – 2012



Legenda: Fund. I: Fundamental I; Fund. II: Fundamental II.
Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Esses dados demonstram que essa pequena amostra dos alunos dessa Emef, tal como os alunos atendidos na Saai, estão inseridos na classe C. Assim, aparentemente, nessa escola, não localizamos encaminhamentos de alunos para a Saai com um viés de cor/raça e situação socioeconômica.

Tezzari (2002) informa que, em sua pesquisa, as professoras relataram como motivo de encaminhamento de alunos para a SIR, além de dificuldades na aprendizagem, a situação de pobreza dos alunos, identificados como aqueles que tiveram pouca experiência escolar e/ou marcada por muitas faltas, repetência e até abandono do ensino formal.

Na escola na qual realizamos nosso estudo de caso, essa situação parece não se reproduzir. Uma possível hipótese reside no fato de a escola estar localizada em uma região marcada pela pobreza que faz com que os alunos dessa U.E., com algumas exceções, sejam da mesma classe social. De acordo com os relatos da professora da Saai, mesmo os alunos que eram atendidos na Saai em 2011 e não possuíam laudo clínico apresentavam necessidades específicas que demandavam atendimento educacional especializado.

Capítulo 5 O que apreendemos de nossa caminhada

Esta pesquisa buscou contribuir para suprir uma das lacunas relativas à escassez de produções nacionais que agreguem as relações de gênero e cor/raça aos estudos na área da educação especial. Dessa maneira, esperamos que esta tese contribua para a ampliação de pesquisas sobre o tema proposto e ainda auxilie a comunidade acadêmica, gestores e docentes a refletirem sobre a questão e a propor políticas públicas de enfrentamento de indicadores de desigualdade relacionados a sexo e cor/raça.

Partindo dessa premissa, esta pesquisa teve por objetivo geral *averiguar as interfaces entre encaminhamentos e matrículas de alunos e alunas com deficiência intelectual em serviços de educação especial, com recorte de gênero e cor/raça na rede municipal de São Paulo*. Justifica-se a escolha desse recorte, pois a literatura (HEY e cols., 1998; TSCHANTZ; MARKOWITZ, 2003; BENJAMIM, 2003; YOUNGER; WARRINGTON, 2005; MERTENS; WILSON; MOUNTY, 2007; ARMS; BICKETT; GRAF, 2008; SOUSA; PRIETO, 2008; REIS, 2008; MENDES; LOURENÇO, 2009) analisa e problematiza a existência de um viés de gênero, cor/raça e aspectos socioeconômicos para encaminhamento dos alunos à serviços de educação especial.

Isso posto, escolheu-se como delineamento de pesquisa o estudo de caso para averiguar, em uma escola da rede municipal de São Paulo, se as relações de gênero, raciais e também as econômicas permeavam o encaminhamento dos alunos às Saai. Assim, retomamos o primeiro objetivo desta tese, qual seja: *mapear e analisar os dados de matrícula e os de encaminhamento para salas de recursos no município de São Paulo com recorte de sexo, cor/raça*.

Para cumprir esse objetivo, encaminhamos carta à SME-SP solicitando informações sobre os alunos, incluindo, além das de fato enviadas, as sobre: situação socioeconômica; data de ingresso do aluno na sala; data de desligamento, caso já tivesse ocorrido; motivos do encaminhamento; diagnóstico ou hipótese diagnóstica ou conclusão da avaliação pedagógica ano escolar dos alunos nesse mesmo intervalo de tempo; e demais informações que nos auxiliassem a caracterizar a estrutura, a organização e o atendimento nessas salas de 2005 a 2011. Os dados encaminhados por essa secretaria referiam-se apenas a alguns destes: nome; sexo; data de nascimento; cor/raça; tipo de deficiência; escola de origem e escola na qual se realizava o atendimento na Saai no período de 2006 a 2011; e o ano escolar. De sua análise,

verificou-se que a maioria dos alunos atendidos nas Saai em 2011 era composta por aqueles com deficiência intelectual, sendo que havia mais estudantes do sexo masculino (60,52%) e que, em quase todos os tipos de deficiência e TGD, também se registrou mais meninos atendidos do que meninas.

Uma possível explicação para o maior número de meninos em serviços de educação especial foi apresentada por Wehmeyer e Schwartz (2001). De acordo com os autores, fatores tais como: determinantes biológicos, problemas de comportamento, partindo-se do pressuposto que meninos estão mais sujeitos a fatores neuropsicológicos que os tornam mais ativos, e expectativas diferenciadas para meninos e meninas baseadas em estereótipos de gênero poderiam nos auxiliar a compreender os motivos dessa desproporção entre os sexos. A literatura consultada (WINNEPENNINCKX; ROOMS; KOOY, 2003; MCDERMOTT; et al., 2007; PATEL et al., 2011; CHEN, 2006) relata algumas síndromes com maior ocorrência no sexo masculino, todavia, haja vista a incidência das anomalias genéticas descritas pelos autores supracitados não ser muito alta, consideramos que os dados sejam insuficientes para justificar a referida supremacia no número de matrículas de meninos nas Saai.

A respeito da cor/raça dos alunos com deficiência intelectual, concluímos que no município de São Paulo, segundo dados encaminhados pela SME-SP referentes a 2011, havia mais alunos classificados como brancos, cerca de 42%, seguidos pelos pardos (29%), os não declarados (22%) e os pretos (6%). Para o conjunto das demais deficiências e TGD, a maioria foi de alunos percebidos como brancos (46%), seguido pelos pardos, não declarados e pretos (28%, 20% e 4%, respectivamente). Ao cruzarmos essa variável com o sexo dos alunos, verificamos que o percentual de cor/raça entre os meninos e as meninas com deficiência intelectual no município era bastante semelhante, mostrando-nos que diferença de sexo era mais acentuada do que a diferença de cor/raça. Ferraro (2010) chegou à conclusão oposta ao analisar os microdados do Censo Demográfico 2000, portanto, características da escola em que foi realizado o estudo podem dar pistas sobre as razões dos seus resultados não confirmarem outros estudos.

Para alcançar o segundo objetivo desta pesquisa, que era *investigar e analisar as justificativas para encaminhamento dos alunos às Saai com recorte de gênero, cor/raça e aspectos socioeconômicos,* procedemos a um estudo de caso. Assim, foi escolhida para a pesquisa de campo uma escola situada no extremo leste do município que, nos primeiros contatos, demonstrou estar aberta para o desenvolvimento da investigação e também ter uma preocupação bastante grande em evitar o encaminhamentos indevidos

de alunos à Saai. Nessa U.E., foram realizadas consulta a prontuários e laudos clínicos, quando existentes, dos alunos atendidos na Saai em 2011, além disso, a coordenadora pedagógica e a professora regente dessa sala foram entrevistadas: a primeira, em dezembro de 2011, e a segunda, na mesma data e posteriormente em julho de 2012.

A Emef Cecília Borges atendia, em 2011, a 27 alunos na Saai. Destes, 20 eram meninos e 7 meninas com idade entre 6 e 21 anos que frequentavam essa sala duas vezes por semana em sessões de duas horas. Note-se que 2 moças, com 18 e 21 anos, e 1 rapaz com 17 matriculados nessa escola apresentavam grande defasagem idade/série (as garotas estavam no 7º ano do ciclo II do ensino fundamental e o garoto no 6º ano do mesmo ciclo), e 1 menino com 8 anos estava no 1º ano do ciclo I. A professora da Saai relatou que esses alunos permaneciam no ensino fundamental, pois as mães relatavam falta de vagas em Cieja e o desejo que os filhos não estudassem em cursos noturnos.

Da análise dos documentos dos alunos disponíveis na escola, averiguamos que 16 dos 27 alunos (59,26%) possuíam laudo médico, sendo que 3 meninos e 1 menina foram diagnosticados com paralisia cerebral; 3 meninos e 1 menina possuíam diagnóstico médico de deficiência intelectual; 1 com epilepsia e transtorno hipercinético de conduta; 1 garoto e 1 garota com síndrome de Down; 2 meninos com deficiência múltipla (1 com deficiência intelectual e autismo e 1 com deficiência intelectual e paralisia cerebral); 1 menino com autismo e 2 com diagnóstico que não eram específicos, a saber: F19: transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de múltiplas drogas e ao uso de outras substâncias psicoativas, intoxicação aguda; e F83: transtornos específicos misto do desenvolvimento (CID 10, 1993). Concordamos com o expresso no art. 4º do Decreto nº 45.415/04 e na Portaria nº 5.718/04 em seu art. 10, que o elemento orientador para o atendimento nas Saai deve ser a avaliação pedagógica, a qual, conforme relatado pelas entrevistadas, é utilizada nessa escola. Todavia, conforme depoimento da professora da Saai e coordenadora pedagógica da Emef Cecília Borges, o laudo médico ainda é o principal motivo de encaminhamento para esse serviço. A maioria tem diagnóstico, o que pode ajudar a escola a não encaminhar indevidamente alunos para a Saai, incluindo vieses de gênero e cor/raça, como constatado em nossa pesquisa.

A respeito dos 11 alunos que não possuíam laudo clínico e receberam atendimento na Saai em 2011, a professora da Saai informou que 2 (1 menino e 1 menina tinham síndrome de Down); 4 (2 garotos e 2 garotas) com hipótese de paralisia cerebral e DI; 3 (2 meninos e 1 menina) com hipótese de DI; e 2 meninos, 1 com quadro

de epilepsia e outro a mãe informara que ele tinha DI, mas não apresentara laudo médico. De acordo com a docente dessa sala, para os casos considerados mais evidentes, como síndrome de Down e os alunos cadeirantes, não havia tanta cobrança em relação ao diagnóstico médico por considerar a necessidade educacional do aluno mais evidente. Ainda assim, conforme relato das entrevistadas, todos os alunos passavam por avaliação pedagógica antes de começar a frequentar a Saai, assim como apontado por Veltrone (2012). A avaliação, segundo a professora de Saai, indicava a relevância e necessidade de inseri-los e mantê-los em atendimento educacional especializado, enquanto aguardavam a família conseguir um diagnóstico médico, o que, de acordo com essa profissional, demorava bastante devido a dificuldade e demora em agendar uma consulta nos serviços públicos de saúde.

A professora dessa sala relatou que organizava os grupos de atendimento de acordo com a idade e a necessidade educacional apresentada e que o sexo ou cor/raça dos alunos não influenciavam a organização de suas turmas.

A respeito do pertencimento racial dos 27 alunos que estavam em atendimento na Saai da Emef Cecília Borges em 2011, 19 foram percebidos como brancos pela professora da Saai, 3 identificados como pardos e 5 como pretos. De maneira geral, a classificação da professora não diferiu muito daquela declarada na ficha de matrícula, a qual é preenchida pelos pais ou responsáveis pelo aluno. Assim, 3 alunos (2 meninos e 1 menina) percebidos como brancos pela professora foram identificados como pardos nas referidas fichas. Carvalho (2004a; 2009) também constatou esse movimento de branqueamento dos alunos em suas pesquisas.

Na escola pesquisada não foram verificados os mesmos índices de encaminhamento de alunos negros encontrados em outros estudos (MEYER; PATTON, 2001; OSWALD; BEST; COUTINHO, 2006; BUSH-DANIELS, 2008). A diferença da presente pesquisa com os estudos americanos reside no fato de haver diferentes tipos de serviços de educação especial naquele país, inclusive para problemas de aprendizagem e distúrbios emocionais, o que poderia contribuir para avaliações subjetivas dos alunos e, consequentemente, encaminhamentos indevidos (HARRY; KLINGNER, 2006). Ressaltamos a importância em continuar a investigação sobre o encaminhamento de meninos e meninas para atendimento educacional especializado utilizando o recorte do gênero, cor/raça e aspectos socioeconômicos, pois a escola estudada não representa um caso modelar, assim o fato de não termos localizado nos depoimentos das entrevistadas e na análise documental nessa unidade evidências de que os alunos tenham sido

encaminhados devido a estereótipos de gênero ou cor/raça não elimina a suspeita de que essa situação ocorra nesse ou em outros sistemas de ensino.

Com o propósito de complementar as informações coletadas, foram encaminhados questionários de caracterização socioeconômica, em junho de 2012, para os alunos que frequentaram a Saai em 2011 e continuavam nessa escola e para os seus colegas das classes comuns que estudavam na Emef Cecília Borges e também para os alunos da Saai que estudavam nas escolas do entorno.

Dos 27 questionários encaminhados para os alunos atendidos na Saai, 13 retornaram, ou seja, 48,15%, 11 dessa escola e 2 das escolas do entorno, sendo 10 meninos (76,92%) e 3 meninas (23,08%). Sobre os 14 que não retornaram, a professora da Saai esclareceu que 2 meninos mudaram de endereço; 1 menino e 1 menina foram transferidos para escolas estaduais (1 para cursar o 1º ano do fundamental – ciclo I – e outro para frequentar o ensino médio); 1 aluno abandonou a escola; e os demais (10) não devolveram o questionário preenchido, mesmo após vários pedidos dessa professora. Da análise desses documentos, verificou-se que a maioria era composta por meninos oriundos de famílias de classe C.

Foram encaminhados questionários para 5 turmas do ensino fundamental – ciclo I, de um total de 13 turmas da escola, e 7 do ensino fundamental – ciclo II, de 11 turmas, da Emef Cecília Borges, totalizando 420 documentos, dos quais apenas 133 (31,67%) retornaram. Essa fase da pesquisa teve como objetivo caracterizar os alunos que frequentavam as mesmas classes comuns dessa Emef que os estudantes atendidos na Saai para obter-se elementos que confirmassem, ou não, a literatura (MEYER; PATTON, 2001; OSWALD; BEST; COUTINHO, 2006; HARRY; KLINGNER, 2006; BUSH-DANIELS, 2008) no que concerne ao maior encaminhamento de meninos negros para serviços de educação especial e estes serem de classe socioeconômica baixa.

Desse modo, verificamos que os alunos classificados como pardos representavam um percentual de 44,36% (59); os brancos, 37,59% (50); os estudantes declarados pretos 11,28% (15), indígenas, 2,26% (30); amarelos, 0,75% (1) e os que não declararam sua cor/raça, 3,76% (5).

Dos 133 questionários que retornaram, 42 foram desconsiderados na análise socioeconômica, pois ou estavam incompletos ou apresentavam múltiplas respostas para uma mesma questão. Assim, para essa fase, foram considerados apenas 91 (21,67%). Da análise dessa amostra dos alunos, verificou-se que a maioria (51), tal como os alunos

atendidos na Saai, estavam inseridos na classe C, como era esperado pela própria localização da escola no município de São Paulo, uma região com indicadores de pobreza, marcados pela precariedade de moradia e atendimento médico.

Das entrevistas realizadas com a coordenadora pedagógica e com a professora regente da Saai, apreendemos que, no processo de encaminhamento de alunos a essa sala, a coordenação pedagógica assume um papel de destaque, servindo de mediadora entre a professora regente do atendimento educacional especializado e o responsável pelo pedido de atendimento, podendo estes ser: um professor da classe comum da própria escola em que funciona a Saai; um professor de outra escola do entorno; pais; e profissionais do Cefai, pois compete a essa profissional acolher a demanda inicial, realizar a avaliação pedagógica juntamente com a professora da Saai e, posteriormente, comunicar aos agentes encaminhadores a indicação de atendimento na Saai ou encaminhamento para a recuperação paralela.

Quanto às funções do Cefai, as depoentes declararam que essa instância é responsável pelas formações não apenas dos professores como também da equipe gestora. A professora da Saai atribui também aos profissionais desse centro a responsabilidade por realizar avaliação de alunos que chegam até eles para averiguar se indicam atendimento pela Saai ou não. Além disso, a professora Márcia comentou que o centro orienta os pais que os procuram quanto a Saai mais próxima de suas residências, quando concluem que este deve ser o encaminhamento mais adequado. Finalmente, cabe ao Cefai realizar a triagem dos interessados em frequentar os cursos de especialização em DI e DA ofertados pela SME-SP em parceria com universidades. Desse modo, consideramos que a existência de centros de apoio, em todas as DRE, com vistas à formação continuada dos professores da RME-SP e ao suporte, de forma direta ou indireta, tanto à equipe escolar quanto aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em relação à sua inclusão escolar pode ser fator importante para evitar encaminhamentos indevidos corroborando, assim, os resultados de nossa tese que não confirmam, em tudo, estudos sobre gênero, cor/raça e educação especial.

De acordo com o disposto no art. 7º da Portaria nº 5.718/04, também compete ao Cefai realizar formação para a equipe escolar. Consideramos que esses momentos poderiam ser utilizados não apenas para discutir a educação especial no município, mas também para problematizar a influência das relações raciais e de gênero na escolarização de todo o alunado da RME-SP. Concordando com Veltrone (2012) que discute a necessidade de padronização do processo de avaliação para identificar o aluno

com deficiência intelectual com o objetivo de evitar encaminhamentos baseados em critérios subjetivos, consideramos que o Cefai poderia atentar para a inserção desses temas nas formações que organiza.

Na elaboração da nossa pesquisa localizamos três possíveis razões para o maior número de meninos em serviços de educação especial, a saber, “determinantes biológicos”; “bases desenvolvimentais” e “expectativas e estereótipos dos papéis sexuais” (MENDES; LOURENÇO, 2009, p. 418). Contudo, nenhuma destas parece explicar o motivo de haver mais meninos na Saai estudada. Assim, parece-nos que é preciso, então, averiguar o porquê de haver menos meninas. Para isso, outros estudos precisam ser desenvolvidos procurando acompanhar o processo de identificação e encaminhamento dos alunos para Saai.

Ressalte-se que mesmo em uma escola situada em um bolsão de pobreza que atende, em sua maioria, a uma população carente, como já mencionado, é possível pensar em um projeto de escola que contemple as diferenças. Assim, talvez os encaminhamentos dos alunos, nessa U.E., sejam devidos às suas necessidades e não decorrentes de outros vieses como gênero, cor/raça e aspectos socioeconômicos.

Nos *Guias* elaborados pela SME-SP (SÃO PAULO, 2007; 2008), há orientações para que o professor da classe comum realize planejamento e intervenções durante todo o ano letivo, cuide das atividades propostas e faça constante acompanhamento da aprendizagem de todos os alunos. Além disso, prevê-se que o conhecimento do aluno seja respeitado, assim como seus processos de aprendizagem. Todavia, ainda há no município de São Paulo um grande número de alunos encaminhados para as Saai/DI possivelmente pela não aplicação dessas orientações ou de sua assimilação precária. Assim, sugere-se que outros estudos sejam realizados com o fito de melhor averiguar essa hipótese.

Consideramos ainda que a utilização de estudo de caso nesta pesquisa foi importante para conhecer o que é singular e perceber que nem sempre resultados de outros estudos mais gerais se aplicam em casos únicos, pois na escola investigada, havia sim uma maioria de meninos atendidos na Saai, contudo, segundo a professora da Saai, estes demandavam atendimento educacional especializado. Ademais, essa professora, respaldada pela coordenadora dessa U.E., não considerava o laudo clínico o elemento determinante da elegibilidade do aluno para esse serviço, realizando avaliação pedagógica para identificar se o estudante possuía uma necessidade educacional especial ou não como previsto nas orientações da SME-SP (SÃO PAULO, 2007; 2008).

Além disso, o trabalho conjunto entre esses profissionais e a família é importante para a tomada de decisões sobre a vida escolar dos alunos.

Ao longo das entrevistas, tanto a coordenadora pedagógica quanto a professora da Saai destacaram a importância das reuniões pedagógicas como momentos de formação. Consideramos que a formação inicial e continuada dos docentes deveria contemplar questões sobre as diferenças "[...] de forma que elas [professoras] possam cumprir um papel transformador em relação às crianças e às famílias, por meio não apenas de questões relativas ao desempenho cognitivo, mas também de valores e práticas" (CARVALHO, 2009, p. 119).

Concordamos com Vianna et al. (2011, p. 529) de que

> [...] nas instituições escolares, as relações sociais de gênero expressam-se de inúmeras maneiras: na distribuição de direitos e deveres entre alunas e alunos, nas posições de mando e obediência, em imagens e significados expressos nos livros didáticos, nas trajetórias de desempenho escolar de meninos e meninas e também no acolhimento e/ou na negação de algumas expressões da sexualidade em seu interior, sendo até mesmo muitas vezes confundidas e sobrepostas as menções ao gênero e a sexualidade, tanto no âmbito das escolas como entre formuladores de politicas públicas da área.

Se por um lado precisamos ficar atentos para evitar que um número grande de meninos seja encaminhado para serviços de educação especial direcionados para aqueles com deficiência intelectual, por outro, faz-se necessário pousar nosso olhar também sob as meninas para compreender porque são menos encaminhadas, como já referido anteriormente.

Da análise dos dados coletados para nossa pesquisa, concluímos que há caminhos na direção de tentar ter projetos que discriminem menos os alunos, que eles possam ser vistos não apenas em suas deficiências, mas também em suas possibilidades. Destaque seja dado ao fato de a escola contar com uma equipe gestora jovem, que partilha de uma concepção de construção mais coletiva, desenvolvendo com os professores nos horários de trabalho coletivo um diálogo a fim de evitar o encaminhamento de alunos para a Saai devido a problemas comportamentais. Além disso, tal como já mencionado, o cuidado em atender alunos que precisam de atendimento educacional especializado, ainda que estes não tivessem apresentado laudo médico e a participação da coordenadora pedagógica no que tange a todo o processo de encaminhamento, avaliação e, posteriormente, discussão do AEE nas reuniões pedagógicas poderiam auxiliar a um menor equívoco na indicação de atendimento na Saai.

Não se espera que a escola sozinha modifique práticas sociais que estão arraigadas em nossa sociedade, todavia, é possível desenvolver dentro dos muros escolares espaços de discussão e de práticas de combate a desigualdades referidas em questões raciais, de gênero, enfim, das diferenças, visando, assim, contribuir com a educação de nossas crianças e jovens de forma a que não reproduzam preconceitos (sexo, religião etc.) e preparando-os para o pleno exercício da cidadania, respeitando os seus semelhantes.

Tendo como certo que as questões não se encerram aqui, resta-nos a clareza da necessidade de se continuar investindo no desenvolvimento de novas pesquisas que promovam o diálogo entre a educação especial e os estudos sobre gênero, cor/raça e aspectos socioeconômicos.

Referências[126]

ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente*. Campinas: Papirus, 1995.

AGUIAR, Deise Maria Santos de. *Olhares de crianças sobre pobreza e raça nas relações escolares*. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2008.

ANDRADE, Cibele Yahn de; DACHS, J. Norberto W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 399-422, maio/ago. 2007.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

ARMS, Emily; BICKETT, Jill; GRAF, Victoria. Gender bias and imbalance: girls in US special education programmes. *Gender and Education*, v. 20, n. 4, p. 349-359, July 2008.

ARTES, Amélia Cristina Abreu. *O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil*: mito ou realidade? 2009. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ASSIS-RISTER, Mara Cleusa Peixoto. *Inclusão escolar e gênero*: o ambiente escolar como fator de influência no currículo social e acadêmico dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. 2008. 110 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes. Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BENDINELLI, Rosanna Claudia. *Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo.* 2012. 224f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BENJAMIN, Shereen. Gender and special educational needs. In: SKELTON, Christine; FRANCIS, Becky. *Boys and girls in the primary classroom*. Maidenhead: Open University Press, 2003.

BIELLA, Andrea Alexandra do Amaral Silva e; ALMEIDA, Nádia Conceição Vernes; GONZALEZ, Roseli Kubo. Consumo de brinquedos: um viés de gênero. *Olhar de Professor*. Ponta Grossa, Paraná, v. 13, n. 2, p. 255-266, jan./jul. 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Qualitative research for education*: an introduction to theory and methods. 2nd edition. Boston: Allyn and Bacon, 1992.

[126] Foram utilizadas as Diretrizes para elaboração de dissertações e teses da USP (2009).

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, 2:1 (3), p. 68-80, jan.-jul. 2005.

BRAGANÇA, Grazielle; MATTOS, Carmen L. G. de. A produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar (1996-2007): um recorte de gênero. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9, 2009. São Carlos. *Anais*... São Carlos: UFSCar, 2009.

BRASIL. *Constituição* (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27. dez. 1961. Ano C, n. 278, Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17, de 03 de julho de 2001. Brasília: *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 ago. 2001. Seção 1, p. 46. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13251:parecer-ceb-2001&option=com_content&view=article>. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 11 de setembro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2011.

_____. Lei 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 jan. 2004. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10836-9-janeiro-2004-490604-norma-pl.html>. Acesso em: 8 nov. 2012.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. *Inclusão*: Revista da Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 1, p. 9-17, jan./jul. 2008a.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008b. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 set. 2008. Seção 1, p. 26. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Parecer CNE/CEB nº 13, de 3 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 nov. 2009. Seção 1, p. 13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_ 4_2009_CNE_ CEB.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011a. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20 fev. 2012.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. *Processos de identificação e diagnóstico*: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRITO, Rosemeire Santos. *Significados de gênero do fracasso escolar*: quando os modelos polares de sexo não são suficientes. 2004. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan./abr. 2006.

_____. *Masculinidades, raça e fracasso escolar*: narrativas de jovens estudantes na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo. 2009. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BRITO, Rosemeire Santos; VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero, raça/etnia e escolarização. In: SEMINÁRIO FAZENDO GÊNERO, 7, 2006, São Paulo. *Anais*.... disponível em:< http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/st_23.html>. Acesso em: 10 junho 2009.

BUENO, Carmelita Cristina; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Público e privado: a educação especial na dança de possibilidades. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). *O público e o privado na educação interfaces entre estado e sociedade.* São Paulo: Xamã, 2005. p. 119-136.

BUSH-DANIELS, Shallonda. Examining the Overrepresentation of African-American Males in Special Education. 2008. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED508215&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED508215>. Acesso em: 3 nov. 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 554-74, 2001a.

_____. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação & Sociedade.* Campinas, v. 22 n. 77, p. 231-252, dez. 2001b.

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004a.

_____. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero, cor/raça. *Cadernos Pagu*, n. 22, p. 247-290, 2004b.

_____. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 77-96, jan./fev./mar./abr. 2005.

_____. *Avaliação escolar, gênero e raça*. São Paulo: Papirus, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitative*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: Ana Cristina Nasses. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAPERON, Sylvie. A segunda Simone De Beauvoiur. *Novos Estudos CEPRAP*, n. 57, p. 103-23, jul. 2000.

CHEN, Harold. *Atlas of genetic diagnosis and counseling.* New Jersey: Humana Press, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em pesquisas humanas e sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS E PROBLEMAS RELACIONADOS À SAÚDE – CID 10. Classificação dos transtornos mentais e de comportamento. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE E ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OPS/OMS). *Declaração de Montreal sobre Deficiência intelectual*. Montreal, Canadá: 2004. Disponível em: <http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm>. Acesso em 6 fev. 2010.

CONNELL, Robert W. *Masculinities*. Berkeley: University of California Press, 1995.

_____. La organización social de la masculinidad. In: VALDÉS, Teresa; OLAVARIA, José. (Eds.). *Masculinidad/es*: poder y crisi. Santiago, Chile: Isis Internacional, 1997. p. 31-48.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e os seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. *Tempo Social*, v. 13, n. 1, p. 143-158, maio 2001.

CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. *Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola*: desafios, incertezas e possiblidades. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *"Há diferença"?* Relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses?* – O Feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

DYSON, Alan; GALLANNAUGH, Frances. Disproportionality in special needs education in England. *The Journal of Special Education*, v. 42, n. 1, p. 36-46, May 2008. Disponível em: <http://sed.sagepub.com/content/42/1/36.full.pdf+html>. Acesso em: 31 ago. 2010.

FERRARO, Alceu Ravanello. Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, p. 813-835, set./dez. 2009.

_____. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 2, p. 505-526, maio/ago. 2010.

FERREIRA, Julio Romero. Políticas Educacionais e Educação Especial. *Educação On-line*, 2002. Banco de dados de artigos e documentos, 2002. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=36:politicas-educacionais-e-educacao-especial&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 02 jan. 2013.

FINCO, Daniela. Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. 2004. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FLEITH, Denise de Souza. Mitos e fatos sobre os superdotados. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy e BARREIROS, Débora (Orgs.). *Tornar a educação inclusiva.* Brasília: UNESCO, 2009.

FREITAS, Ana Paula. *A educação escolar de jovens e adultos com deficiência*: do direito conquistado à luta por sua efetivação. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.* 2004. 214 f. Tese (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.

GIL, Antonio Carlos. *Estudo de caso.* São Paulo: Atlas, 2009.

GILBERT, Rob; GILBERT, Pam. *Masculinity goes to school*. London: Routledge, 1998.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

_____. Entrevista com Carlos Hasenbalg. *Tempo Social*. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 259-268, 2006.

HARRY, Beth; KLINGNER, Janette. *Why are so many minority students in special education?* Understanding race and disability in schools. New York: Ed. Teachers College, 2006.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 73, p. 5-12, maio 1990.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino*: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.

HEY, Valerie et al. Boys' underachievement, special needs practices and questions of equity. In: EPSTEIN, Debie et al. (Eds.) *Failing boys?:* Issues in gender and achievement. Buckingham: Open University Press, 1998. p. 129-144.

HOUAISS, Antonio (Ed.). *Dicionário Inglês-português*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. *Caderno CEDES* [online]. 1998, v. 19, n. 46, p. 16-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003& lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 nov. 2012.

_____. Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. v. 1. Marília: ABPEE, 2006. p. 79-86.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Ed. 24, 1999. p. 227-241.

_____. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. São Paulo: Vozes, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *A pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. *A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial:* uso e processo de análise. 158 f. 2008. Tese (Livre-docência em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2008.

MARTINO, Wayne; LINGARD, Bob; MILLS, Martin. Issues in boys' education: a question of teacher threshold knowledges? *Gender and Education*, v. 16, n. 4, p. 435-454, December 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. *Educação Especial no Brasil*: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MCDERMOTT, Suzanne; DURKIN, Maureen S., SCHUPF, Nicole; STEIN, Zena A. Epidemiology and Etiology of Mental Retardation. In: JACOBSON, John W.; MULICK, James A.; ROJAHN, Johannes (Eds.). *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities.* New York: Springer, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 3, p. 417-430, set./dez. 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MERTENS, Donna M.; WILSON, Amy; MOUNTY, Judith. Gender equity and students with disabilities. In: BANK, Barbara (Ed.). *Gender and education*: an encyclopedia. London: Praeger, 2007. p. 755-762.

MEYER, Gwen; PATTON, James M. The Nexus of Race, Disability, and Overrepresentation. What do we know? Where do we go? National Institute for urban school improvement. 2001. Disponível em: <http://www.urbanschools.org/pdf/race.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2011.

MOORE, John T.; LANGLEY, Richard. *Biochemestry for dummies.* New Jersey*:* Wiley Publishing, 2008.

MONTGOMERY, Rex; CONWAY, Thomas W.; SPECTOR, Arthur A. *Bioquímica*: uma abordagem dirigida por casos. Tradução Cláudio A. M. Sampaio, José Olavo de Freitas Jr., Misako Uemura Sampaio e Yara M. C. S. Michelacci. São Paulo: Artes Médicas, 1994.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A presença das tendências pedagógicas na educação brasileira. *EducAtiva*, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2007.

MUNANGA, Kabelenge. Racismo da desigualdade à intolerância. *São Paulo em perspectiva*, v. 4, n. 2, p. 51-54, abr./jun., 1990.

NAKAYAMA, Antonia Maria. *Educação inclusiva*: princípios e representação. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NERI. Marcelo Cortes (Coord.). *Os emergentes:* reflexões globais e ações locais para a nova classe média brasileira. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010. Disponível em: <www.fgv.br/cps/brics>. Acesso em: 28 set. 2012.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

OFFICE OF SPECIAL EDUCATION PROGRAMS. Gender as a factor in special education eligibility, services, and results. *Twentieth Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act.* Washington, DC: Office of Special Education Programs and Rehabilitative Services (OSERS), U.S. Department of Education, 1999.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 57-60, 2004.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de; LEITE, Lúcia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio*: avaliação de políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez., 2007.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Inclui. *Ensaio*: avaliação de políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347-372, abr./jun. 2012.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 138, p. 867-880, set./dez. 2009

OSWALD, Donald P.; BEST, A. M.; COUTINHO, Martha J. Individual, family, and school factors associated with the identification of female and male students for special education. *International journal of special education*, v. 21, n. 3, p. 120-137, 2006.

PALOMINO, Thaís. Meninos e meninas em escola de periferia urbana: a relação entre fracasso escolar e sexo, cor e organização familiar. 2004. 274 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PATEL, Dilip R; et al. *Neurodevelopmental disabilities clinical care for children and young adults*. New York: Springer, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. *Encaminhamentos a recuperação paralela*: um olhar de gênero. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. Recuperação paralela e relações de gênero: falas de professoras sobre dificuldades de aprendizagem. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9, 2009. São Carlos. *Anais*... São Carlos: UFSCar, 2009.

PIZA, Edith, ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. *In*: CARONE, I.; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia social do racismo*: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 91-120.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 41/2. Disponível em:< http://www.rieoei.org/experiencias139.htm>. Acesso em: 15 dez. 2012.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Política educacional do município de São Paulo*: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996. 2000. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____.Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar:* pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

PRIETO, Rosângela Gavioli et al. *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI). Feusp: Relatório de Pesquisa 2008/2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial 2010 In: Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Amélia Almeida. (Org.). Das margens ao centro: perspectiva para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, p. 61-78.

_____. Direito à educação e política de educação especial. In: Elisabeth Rossetto; Daniela Corte Real. (Org.). *Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação especial a partir de*.... 1ª ed. Cascavel: Edunioeste, 2012, v. 1, p. 157-180.

REBELO, Andressa Santos. *Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência*. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.

REIS, Ana Paula Poças Zambelli dos. *Representação feminina em um programa de atendimento às altas habilidades/superdotação*. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

RIBEIRO, Karen. *Sexualidade e gênero*: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de educação especial de São Paulo. 2011. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RIBEIRO, Hugues Costa de França. A sexualidade e pessoas com deficiência intelectual: dos mitos às reflexões. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.* Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_DeficienciaIntelectual_CicloII.pdf >. Acesso em: 22 maio 2012.

RIDDELL, Sheila; BARON, Stephen; WILSON, Alastair. Gender and the post-school experiences of women and men with learning difficulties. In: FRANCIS, Becky; SKELTON, Christine. *Investigating gender*: contemporary perspectives in education. Buckingham: Open University Press, 2001. p. 93-115.

RODRIGUES, Cintia Aparecida Garcia; MAZZOTTI, Tarso. Escola foi feita para as meninas? Representação social de gênero no fracasso escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9, 2009. São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith. Cor nos censos brasileiros. *Revista USP,* São Paulo, p. 122-127, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Estudos Feministas,* Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2001000200011&lng=pt &nrm=iso>. Acesso em: 8 jan. 2010.

RUBIN, Gayle. El Tráfico de mujeres: notas sobre la “economia politica” del sexo. *Nueva Antropología,* v. VIII, n. 30, p. 1-64, México, 1986.

SADKER, David; SADKER, Myra; ZITTLEMAN, Karen. *Still failing at fairness*: how gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it. New York: Simon & Shuster, 2009.

SALATINO, Luci Toreli; LEONE, Monica Garcia; SAPEDE, Adriana Rodrigues. As atribuições da equipe gestora, do professor da classe comum e do professor especialista

no processo de construção de uma escola inclusiva, tendo como foco a avaliação do estudante com deficiência intelectual. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.* Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_DeficienciaIntelectual_CicloII.pdf > Acesso em: 22 maio 2012.

SANTOS, Bruno Lima Patrício dos; SALGADO, Simone da Silva. Inclusão e etnia. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; FONSECA, Michele Pereira de Souza; MELO, Sandra Cordeiro de (Orgs.). *Inclusão em educação*: diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009. p. 97-122.

SÃO PAULO (município). Decreto nº 33.891, de 16 de dezembro de 1993. Institui o Programa de atendimento aos portadores de necessidades especiais na Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de São Paulo*, 17 dez. 1993, p. 1. Disponível em: <http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/decreto-33891>. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. Lei nº 13.399, de 1 de agosto de 2002. Dispõe sobre a criação de Subprefeituras no Município de São Paulo, e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de São Paulo*, 02 ago. 2002, p. 1. Disponível em: <http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/lei-13399>. Acesso em: 24 mar. 2010.

_____. Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004 que estabelece diretrizes para a Política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. São Paulo, 2004. *Diário Oficial do Município de São Paulo*, 19 out. 2004, p. 1. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/DecretoMunicipal_45415.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2010.

_____. Decreto Municipal nº 45.652, de 23 de dezembro de 2004 - dá nova redação ao parágrafo único do artigo 7º do decreto 45.415/04. São Paulo, 2004. *Diário Oficial do Município de São Paulo*, 24 dez. 2004, p. 1. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/DecretoMunicipal_45415.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2010.

_____. Portaria n° 5.718, de 17 de dezembro de 2004 a qual dispõe sobre a regulamentação do Decreto n° 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a Política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de São Paulo*, 18 dez. 2004, p. 15. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Portaria_5718.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2010.

_____. Decreto nº 45.787 de 23 de março de 2005**.** Dispõe sobre a transferência das Coordenadorias de educação das subprefeituras que especifica para a Secretaria municipal de educação. São Paulo, 2005. *Diário Oficial do Município de São Paulo,* 24 mar. 2005, p. 1. Disponível em:

<http://www.sieeesp.org.br/index.php?acao=45&codigo=164>. Acesso em 21 jan. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Diretoria de orientação técnica. Projeto Toda Força ao 1o Ano*: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1o ano do ensino fundamental. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, v.1, 2006a. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/Tof/TofPrimeiroAno_GuiaPlanejamentoProfessorAlfabetizador_Orientacoes_para_Planejamento_e_Avaliacao_CicloI_v1.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação técnica. *Projeto Toda Força ao 1o Ano*: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1o ano do ensino fundamental. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, v.2, 2006b. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/Tof/TofPrimeiroAno_GuiaPlanejamentoProfessorAlfabetizador_Orientacoes_para_Planejamento_e_Avaliacao_CicloI_v2.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação técnica. *Projeto Toda Força ao 1o Ano*: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1o ano do ensino fundamental. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, v.3, 2006c. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/Tof/TofPrimeiroAno_GuiaPlanejamentoProfessorAlfabetizador_Orientacoes_para_Planejamento_e_Avaliacao_CicloI_v3.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. Conselho Municipal de Educação. *Indicação CME n.º 10/07*. Critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para o estabelecimento de convênios com a Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2007. Disponível em: www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/.../cme/.../Par_CME_298-13.doc. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. Lei 14.660, de 26 de dezembro de 2007 - Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o quadro dos profissionais de educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos profissionais da educação municipal. São Paulo, 2007. *Diário Oficial do município de São Paulo*, 26 jun. 2010, p. 1. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Legislação/LeiMunicipal14660.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental*: ciclo I. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007a. Disponível

em: <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagem_EnsFnd_cicloI.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação técnica. *Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 2º ano do Ciclo 1*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, vol. 1, 2007b. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/Planeja/GuiaPlanejamento_OrientacoesDidaticas_Professor_2Ano_CicloI_V1.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.* Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007c. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_NecessidadesEspeciais.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Comunicado nº 1.171, de 5 de julho de 2007. Divulga abertura de inscrições para o curso de pós-graduação lato sensu "Formação dos Professores em Educação Especial nas Áreas das Deficiências Auditiva, Física, Mental e Visual". São Paulo, 2007. *Diário Oficial do município de São Paulo*, 6 jul. 2007, p. 36. Disponível em: < http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=1212>. Acesso em 20 jan. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual.* Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2008a. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_DeficienciaIntelectual.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação técnica. *Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 3o ano do ciclo 1.* Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2008b. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/Guias/GuiaPlanejamento_OrientacoesDidaticas_Professor_3Ano_CicloI_completo.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação técnica. *Guia de planejamento e orientações didáticas para o professor do 4º ano do ciclo 1.* Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2008c. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/Guias/GuiaPlanejamento_OrientacoesDidaticas_Professor_4Ano_CicloI_completo.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação técnica. *Orientações Curriculares:* expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo:

SME/DOT, 2008d. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/DotGab/OrientacoesCurriculares_expectativas_de_%20aprendizagem_EducaçãoEtnico_racial_na_EdInf_EnsFundMedio.pdf>. Acesso em: 15 maio 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto nº 51.778*, de 14 de setembro de 2010. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Inclui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2010. *Diário Oficial do município de São Paulo*, 15 set. 2010, p. 1. Disponível em: <http://camaramunicipalsp.qaplaweb.com.br/iah/fulltext/decretos/D51778.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2012.

_____. Conselho Municipal de Educação. Deliberação CME nº 5, de 28 de outubro de 2010. Fixa normas para credenciamento de instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, interessadas em estabelecer convênio com a SME. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2010. Disponível em:< http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/deliberacoes__indic/index.php?p=24566>. Acesso em: 20 maio 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 52.342, de 26 de maio de 2011. Institui o Programa Ampliar nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2010. *Diário Oficial do município de São Paulo*, 27 maio 2011, p. 1. Disponível em:< http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC%202011/D52342ProgramaAmpliar.htm>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto nº 52.785*, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (Emebs) na rede municipal de ensino. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2011a. *Diário Oficial do município de São Paulo*, 11 nov. 2011, p. 1. Disponível em: < http://camaramunicipalsp.qaplaweb.com.br/iah/fulltext/decretos/D52785.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Decreto nº 5.538, de 23 de novembro de 2011. Dispõe sobre a designação de professores efetivos, lotados em outras escolas, para regência nas Escolas Municipais de Educação Especial (Emebs), nas situações que especifica. São Paulo: SME/DOT, 2011b. *Diário Oficial do município de São Paulo*, 24 nov. 2011, p. 12. Disponível em: < http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=6145&friurl=:-Portaria-no-5538-DOC-de-24112011-pagina-12-:>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Portaria SME nº 5.550*, de 24 de novembro de 2011. Institui normas para a celebração de convênios de Educação Especial com instituições que mantenham Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), Escolas de Educação Especial (EEE), cursos e programas de

iniciação ao mundo do trabalho, destinados a jovens e adultos, e atividades de enriquecimento curricular, em caráter complementar ou suplementar. São Paulo: SME/DOT, 2011b. *Diário Oficial do município de São Paulo*, 24 nov. 2011, p. 16. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/OrganizaEscolar2012/OrganizaEscolar2012.pdf >. Acesso em: 25 fev. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n.º 2.496, de 2 de abril de 2012. Regulamenta as Salas de apoio e acompanhamento à inclusão - Saais integrantes do inciso II do artigo 2º - Projeto apoiar que compõe o Decreto nº 51.778, de 14/09/10, que instituiu a política de atendimento de educação especial do Programa Inclui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo São Paulo: SME/DOT, 2012. *Diário Oficial do município de São Paulo,* 03 ab. 2012, p. 17-18. Disponível em: <http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=6452&friurl=:-Portaria-no-2496-DOC-de-03042012-paginas-17-e-18-:> Acesso em: 25 maio 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.* Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2012. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_DeficienciaIntelectual_CicloII.pdf >. Acesso em: 22 maio 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual. Doença mental ou transtorno mental? *Revista Nacional de Reabilitação,* ano IX, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005.

SCORTEGAGNA, Paula; LEVANDOWSKI, Daniela Centenaro. Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. *Interações,* v. IX, n. 18, p. 127-152, jul./dez. 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade,* Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Carmen A. Duarte et al. Meninas bem-comportadas; boas-alunas; meninos-inteligentes; indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 107, p. 207-227, jul. 1999.

SILVA, Nádia Maria Lopes de Lima e. *A prevalência da dislexia em alunos do ensino fundamental de escolas particulares.* 2004. 155 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Tereza Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 29 n. 1, p. 147-165, jan./jun. 2003.

SOUSA, Sandra Zákia Liam de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento educacional aos portadores de deficiência mental na rede municipal de São Paulo: caracterização e

análise das SAPNEs. *Revista Brasileira de Educação Especial.* Universidade Estadual Paulista, v. 7, n. 1, 2001. Marília: Unesp – Marília – Publicações, 2001, p. 101-115.

_____. *Salas de atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede municipal de ensino de São Paulo:* caracterização e avaliação do atendimento. Relatório de pesquisa. Feusp, 2008.

STOLCKE, Verena. La mujer es puro cuento: La cultura del género. *Estudos Feministas,* 12(2), p. 77-105, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação*: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever.* Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1992.

TEZZARI, Mauren Lúcia. *"A SIR chegou...*" Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TORRES, F. Ruiz. Dicionário de termos médicos inglês-português. Tradução Cássio Galvão Monteiro. São Paulo: Roca, 1987.

TSCHANTZ, Jennifer; MARKOWITZ, Joy. A brief analysis of a critical issue in especial education. In: *Gender and Special Education:* Current State Data Collection. January, 2003. p. 1-7.

VALENTE, Nelson. *Não adapte*. Adote: o livro do professor. São Paulo: Intermedial, 2007.

VELTRONE, Aline Aparecida. *Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo:* identificação e caracterização. 2012. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira; CARVALHO, Marília Pinto de; SHILLING, Flávia Inês; MOREIRA, Maria de Fátima Salum. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./jun. 2011.

VIRGOLIM, Angela M. R. *Altas habilidades/superdotação:* encorajando potenciais. BRASIL: MEC; Seesp, 1997.

WEHMEYER, Michael L.; SCHWARTZ, Michelle. Disproportionate representation of males in special education services: Biology, behavior or bias? *Education and treatment of children,* v. 24, p. 28-45, 2001.

WEHMEYER, Michael L.; Research on gender bias in special education services. In: ROUSSO, Harilyn; WEHMEYER, Michael L. (Eds). *Double jeopardy* – addressing gender equity in special education. Albany, New York: Sunny Press, 2001. p. 271-288.

WEHMEYER, Michael L.; ROUSSO, Harilyn. Addressing gender equity in special education services: an agenda for the twenty-first century. In: ROUSSO, Harilyn; WEHMEYER, Michael L. (Eds.). *Double jeopardy* – addressing gender equity in special education. Albany, New York: Sunny Press, 2001. p. 375-386.

WEHMEYER, Michael L.; ROUSSO, Harilyn. Achieving equity: disability and gender. IN: SKELTON, Christine; FRANCIS, Becky; SMULYAN, Lisa (Eds.). *The SAGE handbook of Gender and Education.* London: SAGE, 2006. p. 392-406.

WHITLEY, Jéssica. Modelling the influence of teacher characteristics on student achievement for canadian students with and without learning disabilities. *International Journal of Special Education,* v. 25, n. 3, p. 88-97, 2010.

WINNEPENNINCKX, Birgitta; ROOMS, Liesbeth; KOOY, R. Frank. Mental retardation: a review of the genetic causes. *The British Journal of Developmental Disabilities,* v. 49, Part 1, jan. 2003, n. 96, p. 29-44.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Trad. Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNGER, Mike; WARRINGTON, Molly. *Raising Boys's achievement.* Research Report n. 636. Cambridge: University of Cambridge. Faculty of Education, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta solicitando dados sobre alunos atendidos nas Saai

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação
Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação - EDA

São Paulo, 05 de maio de 2011.

Prezado Secretário Alexandre Alves Schineider,

Estou desenvolvendo pesquisa intitulada "Um olhar de gênero sobre o encaminhamento de meninos e meninas para salas de recursos" como parte dos créditos requeridos para obtenção do título de Doutor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profª. Drª. Rosângela Gavioli Prieto. A presente investigação tem como objetivo averiguar se há diferença entre o que os docentes atribuem como dificuldades no processo de aprendizagem escolar apresentadas pelos meninos e as relacionadas às meninas e os critérios utilizados para o encaminhamento desses alunos/as.

Para a coleta de dados há previsão de uso de fontes documentais, incluindo legislação, orientações e outras produções da SME-SP; nas escolas os prontuários de alunos, livros de ocorrência e demais elementos a serem oferecidos pelas unidades escolares que comporão a amostra de campo, questionários e entrevistas aplicados junto a docentes e profissionais, bem como observação de aula e acompanhamento de Conselhos de Classe.

Assim sendo, com o intuito de localizar as escolas que farão parte da pesquisa de campo, gostaria de contar com a sua colaboração para obtenção de dados sobre os alunos da modalidade educação especial, que frequentam as Salas de apoio e acompanhamento à Inclusão, com detalhamento de: nome; idade; sexo; raça; dados socioeconômicos; data de ingresso do aluno na sala; data de desligamento, quando já ocorreu; motivos do encaminhamento; diagnóstico ou hipótese diagnóstica ou conclusão da avaliação pedagógica; escola na qual foi e está sendo realizado atendimento nos anos de 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011; escola de origem e ano escolar dos alunos nos anos de 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011; e demais informações que ajudem a caracterizar a estrutura, organização e fluxo do atendimento nessas salas.

Gostaria de lembrá-lo que a identificação dos informantes será mantida em sigilo, que estes terão a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, e que as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins científicos.

Agradeço sua atenção e coloco-me à disposição para dirimir quaisquer dúvidas.

Roseli Kubo Gonzalez rkg@usp.br

Rosângela Gavioli Prieto rosangel@usp.br (Orientadora)

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido para desenvolvimento da pesquisa na escola

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

Nome da pesquisa: Educação especial, relações de gênero e processos de encaminhamento para salas de recursos

Orientadora: Profª. Drª. Rosângela Gavioli Prieto - Feusp
Pesquisadora: Roseli Kubo Gonzalez – Doutoranda na Feusp

Termo de consentimento livre e esclarecido

Sr(a) Gestor(a),

Estou desenvolvendo essa pesquisa intitulada "Educação Especial, relações de gênero e processos de encaminhamento para salas de recursos" como parte dos créditos requeridos para obtenção do título de Doutor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e, para isso, gostaria de contar com a sua colaboração para realizar a coleta de dados nesta Unidade Escolar. A presente investigação tem como objetivo geral averiguar as interfaces entre alunos com deficiência intelectual, gênero e cor/raça no ensino fundamental. Gostaria de lembrá-lo(a) que a identificação dos informantes será mantida em sigilo e as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins científicos e, ainda que o Sr(a). tem a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Agradeço sua atenção e coloco-me à disposição para dirimir quaisquer dúvidas. Roseli Kubo Gonzalez - rkg@usp.br

Li e concordo com o termo acima

_____

Nome legível / RG

_____

Local e data

APÊDICE C – Questionário de caracterização do profissional entrevistado

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

Nome da pesquisa: Educação especial, relações de gênero e processos de encaminhamento para salas de recursos

Orientadora: Profª. Drª. Rosângela Gavioli Prieto - Feusp
Pesquisadora: Roseli Kubo Gonzalez – Doutoranda na Feusp

Questionário

I- Identificação

Nome:	Idade:	Sexo:
Nome fictício:		( )Feminino ( ) Masculino
Cor/raça ( ) Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) Indígena		
Cargo ocupado: ( ) Professor(a) classe comum ( ) Professor(a) Saai ( ) Coordenador(a) pedagógico(a)		
Situação funcional: ( ) Titular ( ) Adjunto ( ) Estável ( ) Não estável ( ) Outra situação_____		
Carga horária de trabalho semanal (aula + reuniões):		

II- Escolaridade

Ensino médio		
Escola comum ( )	Habilitação magistério ( )	Cefam ( )
Outro ( ) Especificar:		
Instituição: Pública ( ) Privada ( )		Ano de conclusão:
Habilitação específica para trabalhar com alunos com deficiência Sim ( ) Não ( ) Instituição: Pública ( ) Privada ( ) Cursando: Sim ( ) Não ( ) Ano de conclusão:		
Superior		
	Instituição:	

Pedagogia: Sim ( ) Não ( )	Pública ( ) Privada ( )	Ano de conclusão:
Outro curso ( ) Sim ( ) Não	Instituição:	
	Pública ( ) Privada ( )	Ano de conclusão:
Habilitação para docência na área de deficiência intelectual Sim ( ) Não ( ) Instituição: Pública ( ) Privada ( ) Ano de conclusão: Cursando: Sim ( ) Não ( )		
"Lato Sensu" ( ) (especialização)	"Stricto Sensu" ( )	
Área:	Mestrado ( ) Área: Instituição: Pública ( ) Privada ( )	Concluído ( ) Ano de conclusão: Em curso ( ) Término previsto:
Concluído ( ) Ano de conclusão: Em curso ( ) Término previsto:	Doutorado ( ) Área:	Concluído ( ) Ano de conclusão: Em curso ( ) Término previsto:
Instituição:	Instituição:	

Outros cursos de extensão/atualização		
Qual:	Instituição:	Duração:
Qual:	Instituição:	Duração:
Qual:	Instituição:	Duração:
Participação em cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, diretamente voltados para a capacitação e formação continuada de professores para as Saai		
Tipo: Formação ( ) Capacitação ( )		
Conteúdo:		
Órgão que ministrou:		
Data:	Duração:	
Conteúdo:		
Órgão que ministrou:		
Data:	Duração:	
Tipo: Formação ( ) Capacitação ( )		
Conteúdo:		
Órgão que ministrou:		
Data:	Duração:	

III – Experiência profissional

Docência em ensino comum

Educação infantil ( ) creche ( ) pré-escola	Sim ( ) Não ( )	_____ anos (_____ a _____)
Ensino fundamental	1ª à 4ª Sim ( ) Não ( ) 5ª à 8ª Sim ( ) Não ( )	_____ anos (_____ a_____) _____ anos (_____ a_____)
Ensino médio	Sim ( ) Não ( )	_____ anos (_____ a _____)
Ensino superior	Sim ( ) Não ( )	_____ anos (_____ a _____)
Pós-graduação (especialização)	Sim ( ) Não ( )	_____ anos (_____ a _____)
Pós-graduação (Mestrado – Doutorado)	Sim ( ) Não ( )	_____ anos (_____ a _____)
Docência em educação especial		
Nome da instituição/escola:		
Pública ( ) Privada ( )	Tipo de deficiência:	____ anos (_____ a _____)
Nome da Instituição / escola:		
Pública ( ) Privada ( )	Tipo de deficiência:	____ anos (____ a ____)

Outras experiências importantes na área de educação especial: _____

_____

Outras experiências importantes na área de educação escolar: _____

_____

Outra experiência profissional importante fora da área de educação: _____

_____

_____

IV- Atividades profissionais atuais

	Tipo de atividade	**Horário de trabalho**	**Local**	**Vínculo empregatício**
Educação comum				
Educação especial				
Outra área				

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com a professora da Saai

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

Nome da pesquisa: Educação especial, relações de gênero e processos de encaminhamento para salas de recursos

Orientadora: Profª. Drª. Rosângela Gavioli Prieto - Feusp
Pesquisadora: Roseli Kubo Gonzalez – Doutoranda na Feusp

Roteiro de entrevista com a professora da Saai

CARACTERIZAÇÃO DA SAAI

- Esta Saai foi criada para atender a que categorias de alunos? Atende outras deficiências além daquela para a qual foi aberta?
- Quantos alunos você atende nesta Saai?
- Quais turmas no ensino comum eles frequentam?
- Você atende alunos oriundos de outra UE? Se sim, qual/quais?
- Quantos meninos?
- Quantas meninas?
- Quantas vezes por semana os/as alunos/as são atendidos? Há atendimentos individuais? Se não, como compõe os grupos e qual é o limite mínimo e máximo de alunos em cada grupo? Quais critérios você utiliza para compor os grupos? Mistura meninos e meninas? Se não, por quê?

PROCESSO DE ENCAMINHAMENTO À SAAI

- Qual o principal motivo pelo qual os/as alunos/as foram encaminhados/as à Saai?
- Características do/a aluno/a elegível para Saai;
- Os/as alunos/as têm diagnóstico clínico? Se sim, todos? Se alguns, por quê?
- Como você classificaria os alunos da Saai, utilizando as categorias de cor/raça do IBGE: branca, preta, parda amarela e indígena. Quantos de cada raça /cor?
- Como você classifica os alunos da Saai de acordo com a classe social
- Há orientações, tanto da escola quanto da SME-SP, claras sobre o encaminhamento do/a aluno/a para a Saai?
- Existe alguma orientação no Plano Político Pedagógico da escola a respeito dos/as alunos/as elegíveis para a Saai? E para o funcionamento da Saai?
- Como é o processo de encaminhamento do/a aluno/a desta Unidade à Saai? E de outras escolas?
- Quem são os agentes que participam do encaminhamento?
- O encaminhamento do/a aluno/a para a Saai é pauta nas reuniões pedagógicas e/ou Conselhos de Classe? Se sim, quais reuniões e quem propõe o tema? Qual é a sua participação nas reuniões?
- Qual o papel dos gestores (diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica) no encaminhamento do/a aluno/a para a Saai?

AVALIAÇÃO

- O que é avaliação da aprendizagem para você?
- Quais os critérios utilizados para avaliar se o/a aluno/a é público alvo da educação especial? E para avaliar o desenvolvimento dele/a na Saai?
- E a avaliação para "alta" do atendimento? Existe? Quem faz? Há orientações para isto? Quem participa deste processo?
- Para você, nas escolas, há expectativas diferenciadas em termos de rendimento escolar de meninos e meninas? Se sim, quais são estas? E também se sim, a que fatores você atribui esta diferenciação?
- Quais são os aspectos facilitadores e dificultadores para o desenvolvimento do seu trabalho?

CLASSE COMUM E SAAI

- O que entende por alunos com deficiência? (Se ela atender alunos com transtornos globais do desenvolvimento, fazer a mesma pergunta em relação a esse alunado)
- Qual compreensão de inclusão escolar você utiliza?
- Há planejamento conjunto entre você e a professora da classe comum? Se sim, como ocorre? Se não, por quê?
- Qual a sua avaliação sobre os avanços e obstáculos ao processo de inclusão escolar na escola e também na rede municipal de ensino de São Paulo?
- Gostaria de fazer complementações?

AGRADECIMENTOS

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista com a coordenadora pedagógica

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

Nome da pesquisa: Educação especial, relações de gênero e processos de encaminhamento para salas de recursos
Orientadora: Profª. Drª. Rosângela Gavioli Prieto - Feusp

Pesquisadora: Roseli Kubo Gonzalez – Doutoranda na Feusp

Roteiro de entrevista com coordenadora pedagógica

CARACTERIZAÇÃO DA SAAI

- Quantas Saai há na escola? Há quanto tempo estão em funcionamento?
- Qual o tipo de Saai?
- Quantos alunos são atendidos na Saai?
- Quais turmas no ensino comum eles frequentam?
- Quantos meninos?
- Quantas meninas?
- Quantas vezes por semana os/as alunos/as são atendidos?
- Qual o principal motivo pelo qual o/a aluno/a foi encaminhado/a?
- Os alunos são atendidos em grupos ou individualmente? Quais os critérios para decidir o tipo de atendimento (individual ou em grupo)? Quem são os agentes que participam desta decisão?

AVALIAÇÃO

- O que é avaliação da aprendizagem para você?
- Quais os critérios utilizados para avaliar os/as alunos/as? E os alunos com deficiência?
- Para você, nas escolas, há expectativas diferenciadas em termos de rendimento escolar de meninos e meninas? Se sim, quais são estas? E também se sim, a que fatores você atribui esta diferenciação?
- Para você, nas escolas, há expectativas diferenciadas com relação ao comportamento de meninos e meninas?
- Qual sua visão sobre os resultados escolares e as condutas semelhantes e/ou diferentes entre meninos e meninas?
- Quais os critérios utilizados para classificar bons (boas) e maus (más) alunos/as?

PROCESSO DE ENCAMINHAMENTO À SAAI

- Qual o principal motivo pelo qual os/as alunos/as foram encaminhados/as à Saai?
- Características do aluno/a elegível para Saai;
- Os/as alunos/as tem diagnóstico clínico? Se sim, qual? Se não, por quê?
- Há orientações, tanto da escola quanto da SME-SP, claras sobre o encaminhamento do aluno/a para a Saai?
- Existe alguma orientação no Plano Político Pedagógico da escola a respeito dos/as alunos/as elegíveis para a Saai? E para o funcionamento da Saai?

- Como é o processo de encaminhamento do aluno/a desta Unidade à Saai? E de outras escolas?
- Quem são os agentes que participam do encaminhamento?
- O encaminhamento do aluno/a para a Saai é pauta nas reuniões pedagógicas e/ou Conselhos de Classe? Se sim, quais reuniões e quem propõe o tema? Qual é a sua participação nas reuniões?
- Qual o papel o seu papel no encaminhamento do aluno/a para a Saai?

CLASSE COMUM E SAAI

- O que entende por alunos com deficiência? Se a escola atender alunos com transtornos globais do desenvolvimento, fazer a mesma pergunta em relação a esse alunado.
- Qual compreensão de inclusão escolar você utiliza?
- Há planejamento conjunto entre a professora da Saai e a professora da classe comum?
- Há encontros regulares entre a professora da Saai, a professora da classe comum e a Coordenação?
- Você tem contato com a coordenadora pedagógica e/ou professora da classe comum dos alunos oriundos de outra UE? Se sim, qual a periodicidade? Se não, por quê?
- Qual a sua avaliação sobre os avanços e obstáculos ao processo de inclusão escolar na escola e também na rede municipal de ensino de São Paulo?
- Gostaria de fazer complementações?

AGRADECIMENTOS

APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido- entrevista com professora da Saai

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

Nome da pesquisa: Educação especial, relações de gênero e processos de encaminhamento para salas de recursos
Orientadora: Profª. Drª. Rosângela Gavioli Prieto - Feusp
Pesquisadora: Roseli Kubo Gonzalez – Doutoranda na Feusp

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sra Professora,

Estou desenvolvendo essa pesquisa intitulada "Educação especial, relações de gênero e processos de encaminhamento para salas de recursos" como parte dos créditos requeridos para obtenção do título de Doutor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e, para isso, gostaria de contar com a sua colaboração para responder a essa entrevista. A presente investigação tem como objetivo averiguar as interfaces entre alunos com deficiência intelectual, gênero e cor/raça no Ensino Fundamental. Gostaria de lembrá-la que a identificação dos informantes será mantida em sigilo e as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins científicos e, ainda que a Senhora tem a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Agradeço sua atenção e coloco-me à disposição para dirimir quaisquer dúvidas.
Roseli Kubo Gonzalez - rkg@usp.br

Li e concordo com o termo acima

_____

Nome legível / RG

_____

Local e data

APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido – entrevista com coordenadora pedagógica

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

Nome da pesquisa: Educação especial, relações de gênero e processos de encaminhamento para salas de recursos

Orientadora: Profª. Drª. Rosângela Gavioli Prieto - Feusp
Pesquisadora: Roseli Kubo Gonzalez – Doutoranda na Feusp

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sra Coordenadora Pedagógica,

Estou desenvolvendo essa pesquisa intitulada "Educação especial, relações de gênero e processos de encaminhamento para salas de recursos" como parte dos créditos requeridos para obtenção do título de Doutor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e, para isso, gostaria de contar com a sua colaboração para responder a essa entrevista. A presente investigação tem como objetivo averiguar as interfaces entre alunos com deficiência intelectual, gênero e cor/raça no Ensino Fundamental. Gostaria de lembrá-la que a identificação dos informantes será mantida em sigilo e as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins científicos e, ainda que a Senhora tem a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Agradeço sua atenção e coloco-me à disposição para dirimir quaisquer dúvidas. Roseli Kubo Gonzalez - rkg@usp.br

Li e concordo com o termo acima

_____

Nome legível / RG

_____

Local e data

APÊNDICE H - Planilha de identificação do aluno

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

Nome da pesquisa: Educação especial, relações de gênero e processos de encaminhamento para salas de recursos
Orientadora: Profª. Drª. Rosângela Gavioli Prieto - Feusp
Pesquisadora: Roseli Kubo Gonzalez – Doutoranda na Feusp

Planilha de identificação do aluno

CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO					
Nome:	Sexo	Data de nascimento	Classe social	Cor/raça	Laudo
Nome fictício:	( ) Fem. ( ) Masc.	Idade		( ) Br ( ) Pt ( ) Pd ( ) Am ( ) Ind	( ) Sim Qual?_____ Instituição/Profissional responsável pelo laudo

ATENDIMENTO SAAI				
Escola de origem:	Ano/ Série em dez de 2011	Início do atendimento	Motivo do encaminhamento	Responsável pelo encaminhamento

Horário de atendimento	Periodicidade de atendimento (horas/dias da semana)

ATENDIMENTO PARALELO							
Tipo de atendimento			**Local de atendimento**				
Fono	( ) Sim	( ) Não	( ) Pub.	( ) Mun. Onde?_____	( ) Est. Onde?_____	( )Priv. Qual? _____	Outra: _____
TO	( ) Sim	( ) Não	( ) Pub.	( ) Mun. Onde?_____	( ) Est. Onde?_____	( )Priv. Qual? _____	Outra: _____
Psico.	( ) Sim	( ) Não	( ) Pub.	( ) Mun. Onde?_____	( ) Est. Onde?_____	( )Priv. Qual? _____	Outra: _____
Pedag.	( ) Sim	( ) Não	( ) Pub.	( ) Mun. Onde?_____	( ) Est. Onde?_____	( )Priv. Qual?_____	Outra:_____

Legenda: Fem.: feminino; Masc.: masculino; Br: branca; Pt: preta; Pd: parda; Am: amarela; Ind: indígena; Fono: fonoaudiólogo; TO: terapia ocupacional; Psico: psicológico; Pedag.: pedagógico; Pub.: pública; Mun.: municipal; Est.: estadual; Priv.: privada.

APÊNDICE I - Termo de consentimento livre e esclarecido e questionário socioeconômico para os pais/responsáveis dos alunos as classes comuns dos alunos da Saai

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação - EDA

Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

Srs Pais e/ou Responsáveis,

Estou desenvolvendo pesquisa intitulada "Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero, cor/raça" como parte dos créditos requeridos para obtenção do título de Doutor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profª. Drª. Rosângela Gavioli Prieto. A presente investigação tem como objetivo averiguar e analisar os motivos que embasam o encaminhamento dos alunos para salas de recursos da rede municipal de São Paulo com recorte de gênero, cor/raça e situação sócio econômica.

A direção da escola autorizou-me a entregar-lhes o questionário como contribuição a essa pesquisa. Gostaria de lembrá-los que não precisam responder se não quiserem, que este trabalho nada tem a ver com as atividades da escola de seu filho ou filha, que a identificação dos informantes será mantida em sigilo e que as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins científicos.

Com a certeza de contar com a sua colaboração, coloco-me à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Roseli Kubo Gonzalez - rkg@usp.br

Li e concordo com o termo acima.

_____

Nome

São Paulo,_____ de _____ de 2012.

QUESTIONÁRIO

1. Grau de parentesco do respondente:
2. ( ) Pai ( ) Mãe ( ) Outro Qual? _____
3. Nome do/a aluno/a: _____
4. Série do/a aluno/a: _____
5. Como você classifica o seu filho/a segundo a cor/raça nas categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE:
   ( ) Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) Indígena

6. Marcar com um **X** quantos dos seguintes itens possui em sua residência:

Televisão em cores	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais
Rádio	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais
Banheiro	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais
Automóvel (de passeio)	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais
Máquina de lavar	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais
Tanquinho	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais
Videocassete e/ou aparelho de DVD	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais
Geladeira	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira)	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais
Empregada mensalista	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais

Fonte: Associação brasileira de empresas de pesquisa – Abep, 2012.

7. Marcar com um **X** o grau de instrução do chefe da família:

Nomenclatura antiga		**Nomenclatura atual**	
Analfabeto	( )	Analfabeto	( )
Primário incompleto	( )	Até 3ª série do ensino fundamental	( )
Primário completo	( )	Até 4ª série do ensino fundamental	( )
Ginasial incompleto	( )	Até 7ª série do ensino fundamental	( )
Ginasial completo	( )	Ensino fundamental completo	( )
Colegial incompleto	( )	Ensino médio incompleto	( )
Colegial completo	( )	Ensino médio completo	( )
Superior incompleto	( )	Superior incompleto	( )
Superior Completo	( )	Superior Completo	( )

Fonte: Associação brasileira de empresas de pesquisa – Abep, 2012.

APÊNDICE J - Termo de consentimento livre e esclarecido e questionário socioeconômico para os pais/responsáveis dos alunos da Saai

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação - EDA

Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

Srs Pais e/ou Responsáveis,

Estou desenvolvendo pesquisa intitulada "Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero, cor/raça" como parte dos créditos requeridos para obtenção do título de Doutor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profª. Drª. Rosângela Gavioli Prieto. A presente investigação tem como objetivo averiguar e analisar os motivos que embasam o encaminhamento dos alunos para salas de recursos da rede municipal de São Paulo com recorte de gênero, cor/raça e situação sócio econômica.

A direção da escola autorizou-me a entregar-lhes o questionário como contribuição a essa pesquisa. Gostaria de lembrá-los que não precisam responder se não quiserem, que este trabalho nada tem a ver com as atividades da escola de seu filho ou filha, que a identificação dos informantes será mantida em sigilo e que as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins científicos.

Com a certeza de contar com a sua colaboração, coloco-me à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Roseli Kubo Gonzalez - rkg@usp.br

Li e concordo com o termo acima.

_____

Nome

São Paulo,_____ de _____ de 2012.

QUESTIONÁRIO

Grau de parentesco do respondente:

( ) Pai ( ) Mãe ( ) Outro Qual? _____

1. Nome do aluno: _____

2. Série do aluno: _____

3. Como você classifica o seu filho/a segundo a cor/raça nas categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE:

( ) Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) Indígena

4. O seu filho/a está na Saai por apresentar:

( )Deficiência intelectual ( )Deficiência múltipla

( )Deficiência física ( )Altas habilidades/superdotação

( )Surdez severa/profunda ( )Surdez leve/moderada

( )Baixa visão/visão subnormal ( )Cegueira

( )Surdocegueira ( )Transtorno desintegrativo da infância (TDI)

( )Síndrome de Rett ( )Síndrome de Asperger

( )Autismo ( )Outro Qual? _____

5. Possui laudo médico?

( ) Sim. Com qual resultado?_____

( ) Não. Por que?_____

6. Marcar com um **X** quantos dos seguintes itens possui em sua residência:

Televisão em cores	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais
Rádio	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais
Banheiro	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais
Automóvel (de passeio)	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais
Máquina de lavar	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais
Tanquinho	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais
Videocassete e/ou aparelho de DVD	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais
Geladeira	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira)	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais
Empregada mensalista	( ) 0	( ) 01	( ) 02	( ) 03	( ) 04 ou mais

Fonte: Associação brasileira de empresas de pesquisa – Abep, 2012.

7. Marcar com um **X** o grau de instrução do chefe da família:

Nomenclatura antiga		**Nomenclatura atual**	
Analfabeto	( )	Analfabeto	( )
Primário incompleto	( )	Até 3ª série do ensino fundamental	( )
Primário completo	( )	Até 4ª série do ensino fundamental	( )
Ginasial incompleto	( )	Até 7ª série do ensino fundamental	( )
Ginasial completo	( )	Ensino fundamental completo	( )
Colegial incompleto	( )	Ensino médio incompleto	( )
Colegial completo	( )	Ensino médio completo	( )
Superior incompleto	( )	Superior incompleto	( )
Superior Completo	( )	Superior Completo	( )

Fonte: Associação brasileira de empresas de pesquisa – Abep, 2012.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer de orientação do Comitê de ética em pesquisa da Feusp

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Parecer de orientação limitado à FEUSP 005/2012

Projeto: Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero, cor/raça

Interessadas: Roseli Kubo Gonzalez e Rosângela Gavioli Prieto

O Comitê de Ética em Pesquisa da FEUSP analisou a proposta da pesquisa em questão e, no que diz respeito aos aspectos éticos aí implicados, nada tem a opor aos procedimentos a serem adotados.

São Paulo, 24 de abril de 2012

Profa. Dra. **Selma Garrido Pimenta**

Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da FEUSP

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Av. da Universidade, 308, Cep 05508-040, São Paulo, SP, Brasil - fax: (11)3091 3149 - www.fe.usp.br

ANEXO B – Lista de instituições conveniadas com a SME-SP.

DRE	ENTIDADE	END
BT	A ALTERNATIVA - ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO EXCEPCIONAL	Rua Getúlio Soares da Rocha, 182 - Brooklin
IP	A.A.C.D. ASSOC. DE ASSISTÊNCIA A CRIANÇA DEFICIENTE	Av. Prof. Ascendino Reis, 724 - V. Clementino
IP	ADEFAV - ASSOCIAÇÃO PARA DEFICIENTES DA AUDIO-VISAO	Rua Clemente Pereira, nº 286 - Ipiranga
SA	DESENVOLVIMENTO, EDUCACÃO E RECUPERAÇÃO DO EXCEPCIONAL	Rua Contos Gauchecos, 86 - Vila Santa Catarina
IP	AHIMSA - ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL PARA MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA	Rua Baltazar Lisboa, 212 - V. Mariana
IP	APAE - ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE SÃO PAULO	Rua Loefgreen, 2109-Vila Clementino
CL	ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE GUAINUMBI	Rua Emanuel List, nº 96 – Chácara Bandeirantes
PE	ASSOCIAÇÃO CASA DOS DEFICIENTES DE ERMELINO MATARAZZO	Rua Miguel Rachid, 596 - Ermelino Matarazzo
CL	ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA MONTE AZUL	Av. Tomás de Souza, 552 - Jd Monte Azul
JT	ASSOCIAÇÃO FILHAS DE SANTA MARIA DA PROVIDENCIA - AFISMAP	Av. Cel Sezefredo Fagundes, 5550 Vila Zilda - Tremembé
IP	ASSOCIAÇÃO NOSSA ESCOLA	Rua Marquês de Praia Grande, nº 115 – sala 1 – Vila Prudente
BT	ASSOCIAÇÃO NOVA PROJETO EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA PESSOA ESPECIAL	Rua Texas, nº 1074 – Brooklin
JT	ASSOCIAÇÃO OBRAS SOCIAIS SANTA CRUZ - RECANTO NOSSA SENHORA DE LOURDES	Av. Santa Inês, 2.229 – Pq. Modelo
IP	ASSOCIAÇÃO PRO – HOPE – APOIO À CRIANÇA COM CÂNCER	Rua Joaquim Távora, nº 1.428 - Vila Mariana
CS	CAMINHANDO NÚCLEO ESPIRITA DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DO EXCEPCIONAL	Rua Rosaria Musarra, 90 - Vila Califórnia
FO	CASA JESUS, AMOR E CARIDADE	Rua Prof. Dario Ribeiro, nº 1.386 – Bairro do Limão
PE	CENHA - CENTRO SOCIAL NOSSA SENHORA DA PENHA	Rua Francisco Bueno, 384-Tatuapé
IQ	CENTRO DE AÇÃO SOCIAL ESPAÇO LIVRE	Rua Arumarana, 26 – Jd Eliane – Itaquera
IP	CENTRO DE APOIO A CRIANÇA CARENTE COM CÂNCER - CACCC	Av. Aclimação, n° 786 - Liberdade
PJ	CENTRO ISRAELITA DE ASSISTÊNCIA AO MENOR - CIAM.	Rua Irmã Pia, 78 Jaguaré
IP	CENTRO SUVAG DE REABILITACAO AUDITIVA E DA FALA	RUA DR. ISAIAS SALOMÃO, 135 - MIRANDÓPOLIS
SM	COMUNIDADE CANTINHO DA PAZ	Rua Clenio Wanderley, n° 238 - Jd. Nova Sapopemba
PE	DESPERTAR - INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO ESPECIAL	Rua Curupace, 227 - Móoca

DRE	ENTIDADE	END
PE	ESCOLA ESPECIAL PARA EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS "4 E"	Rua Bresser, nº 2.701 – Brás
IP	FUNDAÇÃO ANTONIO PRUDENTE	Rua Prof. Antonio Prudente, 211 - Liberdade
IP	GRUPO BRASIL DE APOIO AO SURDOCEGO E AO MÚLTIPLO DEFICIENTE SENSORIAL	Rua Baltazar Lisboa, nº 212 – V. Mariana
IP	INSTITUIÇÃO BENEFICENTE NOSSO LAR	Rua Florence Nightingale, 56 - Jardim da Gloria
IP	CULTURAL, EDUCAÇÃO, PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM ENERGIA,	Rua dr. Fabrício vampré, 67 – Vila Mariana
SM	INSTITUTO MATER DEI	Av. Luís Pires de Minas 716 - Jd. Imperador
IP	INSTITUTO SANTA TEREZINHA	RUA JAGUARI, 474 A - BOSQUE DA SAÚDE
MP	INSTITUTO SEVERINO FABRIANI PARA CRIANÇAS SURDAS	Rua Odilon Chaves, 39 - Itaim Paulista
PE	LAR MÃE DO DIVINO AMOR	Rua Francisco Zicardi, 420 - Tatuapé
PJ	LARAMARA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA AO DEFICIENTE VISUAL	Rua Conselheiro Brotero, 338 – Barra funda
FO	NACEME - NUCLEO ASSISTENCIAL A CRIANÇA EXCEPCIONAL MUNDO ENCANTADO	RUA DOS RODRIGUES, 313 – V. SANTA MARIA
SM	NASCE - NÚCLEO DE APOIO SOCIAL AO CANTINHO DA ESPERANÇA	Av. Primavera de Caiena, 338 - Parque Santa Madalena
JT	PROMOVE - AÇÃO SÓCIO-CULTURAL	Rua Duarte de Azevedo, 768 - Santana
PJ	EDUCACIONAL E PSICOLÓGICA INTEGRADA – CENTRO DE HABILITAÇÃO	Rua Antonio Toledo Pizza, 23 - Lapa
SA	SHALOM - LIGA ISRAELITA DO BRASIL	Rua Barão de Aguiar, nº 108 – Ibirapuera
JT	SOCIEDADE PESTALOZZI DE SÃO PAULO	Av. Morvan Dias de Figueiredo, 2801 - Vila Guilherme
IP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - ESCOLA PAULISTA DE MEDICINA-UNIFESP	Rua Botucatu,740-Vila Clementino