



Caracterização de estudantes com segunda matrícula na educação especial: ensino médio paulistano

Characterization of students with second registration in special education: high school in São Paulo

Marcos Rodrigo da Rosa¹

Resumo

Caracterizar estudantes da educação especial e analisar suas trajetórias no ensino médio paulistano é o objetivo desta pesquisa, que se vale do método qualitativo de investigação. Resgatamos trajetórias de 2016 a 2018, dados de raça, gênero, deficiência, taxas de rendimento escolar, evasão, distorção idade/série e acesso a serviços de educação especial. Os resultados indicam que em 2016 havia 72 registros de segunda matrícula na educação especial (3%). Desses, 55% são meninos, 53% são brancos, 40% com surdez severa, 17% com deficiência física, 14% com deficiência intelectual. Foi constatada alta distorção idade/série (64%) e índice de conclusão de 61%. Os resultados indicam grandes desafios para assegurar o direito à permanência e conclusão da etapa.

Palavras-chave: Educação especial. Ensino médio. Rede Municipal de São Paulo.

Abstract

Characterizing special education students and analyzing their trajectories in São Paulo's high school is the objective of this research, which uses the qualitative method of investigation. We rescued trajectories from 2016 to 2018, school performance rates, dropout rates, age/grade distortion and access to special education services. The results indicate that in 2016 there were 72 records of second enrollment in special education (3%). Of these, 55% are boys, 53% are white, 40% with severe deafness, 17% with physical disabilities, 14% with intellectual disabilities. There was a high age/grade distortion (64%) and a completion rate of 61%. The results indicate major challenges to ensure the right to stay and complete the stage.

Keywords: Special education. High school. Municipal Education Network of São Paulo.

Introdução

A ampliação do ingresso das camadas populares no ensino médio, a partir da década de 1980, provocou transformações em sua estrutura, trazendo uma busca

¹ Graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade de São Paulo - USP (2007). Doutorando em Educação Especial (FEUSP - 2022). Professor de Atendimento Educacional Especializado na Rede municipal de ensino de São Paulo (RME-SP). E-mail: marcosrodrigodarosa@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4014-5795>

mais efetiva de sua função e desvelando os desafios da universalização e da necessidade de alcance da qualidade de ensino (Brasil, 2001, 2011; Kuenzer, 2000). Com a abertura econômica ocorrida na década de 1990 (Gennari, 2001) e, em seguida, maior influência das políticas neoliberais, o caráter de formação geral ou profissional dessa modalidade tornou-se um terreno de disputas ideológicas e políticas (Silva; Scheibe, 2017).

Reconhecemos como conquistas sociais a expansão do ingresso e permanência no ensino médio da população em geral, embora haja desafios ainda a serem transpostos, tais como: alcançar a universalização, diminuir os índices de reprovação, abandono, evasão, distorção idade/série e melhorar a qualidade da educação para todos, assegurando-lhes acesso ao conhecimento curricular.

O que se espera da política educacional brasileira é o cumprimento de direitos constitucionais relativamente à educação escolar para todas/os as/os estudantes. Desse modo, aquelas/es com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD)² e altas habilidades/superdotação (AH/SD) devem ter garantidas/os seu ingresso, permanência e finalização da última etapa da educação básica, com acesso aos conhecimentos curriculares e a serviços complementares ou suplementares de educação especial, como forma de prover-lhes condições de enfrentar desafios interpostos em sua trajetória escolar.

Portanto, a presente pesquisa assenta-se nos compromissos brasileiros com a universalização do ensino médio de qualidade (Brasil, 2009, 2014), com a inclusão dessas/es estudantes pela via da matrícula na classe comum, acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) e a outras formas de apoio ao seu processo de escolarização (Brasil, 2008, 2014). Com respeito a pesquisas sobre o tema, há muitas produções versando sobre o ensino médio brasileiro, mas o mesmo não pode ser dito sobre estudantes elegíveis a atendimento pela educação especial nessa etapa educacional. Não foram encontradas investigações sobre essa etapa na Rede

² A nomenclatura atualizada é autismo com suporte 1, 2 ou 3. No entanto, mantemos a descrição TGD pois esta foi usada nos registros e documentos oficiais da RME-SP no período da pesquisa.



Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP). caracterizar estudantes elegíveis a atendimento pela educação especial no ensino médio paulistano é o objetivo desta pesquisa. Levamos em conta as taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono), evasão e distorção idade-série, no triênio 2016-2018, tendo como pressuposto o compromisso estatal com a garantia do acesso a níveis mais elevados de ensino, como estabelecido pela legislação nacional (Brasil, 1988, 1996).

Na segunda década dos anos 2000, o atendimento escolar do público de 15 a 17 anos no Brasil apresenta um crescimento positivo, chegando a 91,3% em 2017. Esse dado, contudo, nomeado de taxa bruta de matrícula, refere-se à frequência à escola, sem considerar a etapa em que estão cursando. Quando observamos os dados das/os estudantes matriculadas/os no ensino médio ou que já concluíram a educação básica na faixa etária de 15 a 17 anos, a taxa líquida, temos apenas 70,1% para as medições no 1º trimestre de 2017 e 66,8% para as coletas em setembro do mesmo ano (Observatório do PNE, 2018).

O grande desafio da universalização da escolarização das/os adolescentes de 15 a 17 anos, proposta na Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE de 2014) é a evasão escolar. Por volta de 900 mil estudantes de 15 a 17 anos que estão fora da escola, sem concluir o ensino médio, tiveram matrícula na idade certa no início de sua trajetória escolar na educação básica. Em 2017, 93,2% das/os adolescentes com autodeclaração de cor ou raça branca frequentavam a escola, enquanto eram 90,2% das/os com autodeclaração preta ou parda. 94,9% das/os 25% mais ricos de 15 a 17 anos frequentavam ou haviam concluído a educação básica até 2015 e apenas 80,7% entre os 25% mais pobres (Observatório do PNE, 2018). Esse cenário nacional é reflexo de particularidades das redes municipais e estaduais de ensino.

A RME-SP possui oito escolas de ensino fundamental e médio (Emefm), alinhadas às Diretrizes curriculares nacionais para esta etapa da educação básica – Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012). A etapa é constituída por três anos (ensino médio regular) ou quatro anos, com turmas de até 35 estudantes. Como última etapa da educação básica, procura articular o currículo



com a preparação para o mercado de trabalho e a cidadania, propiciar a formação ética, o desenvolvimento do pensamento crítico, “[...] bem como a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos [...]” (São Paulo, 2017a).

A implementação da política de educação especial paulistana remonta a 2004 e trouxe reflexos ao ensino médio, etapa que tem recebido matrícula de estudantes elegíveis a atendimento pela educação especial tanto em nível nacional como local. Tal contexto produziu as perguntas da pesquisa: 1. Como estão distribuídas as matrículas de estudantes elegíveis a atendimento pela educação especial no ensino médio da RME-SP, entre as categorias deficiência, TGD ou AH/S? 2. Qual é a porcentagem de meninas e meninos e a autodeclaração de cor ou raça? 3. Como foi sua trajetória escolar no ensino médio: quais taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) e evasão? Houve interrupções no percurso escolar, ocasionando distorção idade-série? Como foi sua frequência ao atendimento educacional especializado (AEE)?

Com a finalidade de trazer elementos que permitam responder as perguntas de pesquisa, essa investigação tem como objetivos:

1. Reunir e analisar dados referentes às/aos estudantes elegíveis a atendimento pela educação especial, matriculadas/os no triênio 2016-2018, nas oito escolas de ensino médio do município de São Paulo em relação a sua classificação categorial, sexo, cor ou raça e acesso ao AEE.

2. Descrever e examinar a trajetória educacional dessas/es educanda/os no ensino médio, resgatando seu histórico escolar e as taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) e evasão e distorção idade/série, no triênio 2016-2018.

Metodologia



Essa pesquisa utiliza-se de abordagem quanti-qualitativa de investigação, de tipo descritivo-correlacional (Minayo; Sanches, 1993; Richardson, 1989), a qual, a partir de dados objetivos, busca descobrir e classificar relações entre variáveis e sustenta-se na compreensão da realidade social como construção e atribuição de significados. Conferindo ênfase ao processo e à reflexão, o “[...] caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa.” (Gunther, 2006, p. 202). As variáveis que serão submetidas a relações são os dados nacionais e estaduais referentes ao ensino médio, em comparação com números municipais. Trata-se de investigação que lida com dados quantitativos. Estes, por sua vez, ordenados, serão analisados qualitativamente (Minayo; Sanches, 1993).

As informações para caracterização e análise da trajetória escolar das/os 72 estudantes com matrícula, em 2016, nas oito Escolas municipais de ensino fundamental e médio (Emefm), foram extraídas on-line, mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Do portal virtual Dados abertos da Prefeitura Municipal de São Paulo foi possível extrair uma planilha Excel e desta filtrar informações sobre estudantes elegíveis a atendimento pela educação especial, concernente a variáveis relativas à data de nascimento, que permitiu derivar a idade da/o estudante em 2016, as informações sobre sexo, cor ou raça, classificação categorial (deficiência física, intelectual, sensorial, surdez, TGD ou AH/SD) e sobre sua matrícula, a qual, cruzada com a idade, possibilitou calcular distorção idade/série ou ano escolar.

No site de ambiente restrito Escola on-line da SME-SP (EOL) colhemos informações referentes ao histórico escolar das/os estudantes, desde o 9º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, as taxas de rendimento escolar e evasão. A matrícula no AEE foi verificada no mesmo sítio eletrônico, estudante por estudante, na mesma trajetória de quatro (04) anos (do 9º ao 3º). A partir disso foram geradas tabelas, representando a vinculação ao AEE de um (01) a quatro (04) anos. Também retrocedemos até o 9º ano para verificar se a/o estudante advinha de escola



comum ou de Escolas municipais de educação bilíngue para surdos (Emebs) e para averiguar possíveis reprovações e abandono no último ano do ensino fundamental.

Passamos a seguir à explanação sobre a política paulistana de educação especial, explorando seus marcos conceituais, princípios e proposta de atendimento desde 2016, quando foi aprovada a normativa em vigor.

A educação especial de orientação inclusiva no município de São Paulo

A Política paulistana de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, fundamentada no Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016 (São Paulo, 2016a), e na Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016 (São Paulo, 2016b) define pessoas com deficiência, como “[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas [...]” (São Paulo, 2016b), em consonância com a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2006). Estabelece como estudantes elegíveis para os serviços dessa modalidade de ensino as/os classificadas/os como pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, em consonância com legislação nacional (Brasil, 2009, 2013). Apresenta a educação especial conceituada como “[...] uma modalidade de ensino não substitutiva ao ensino regular, que perpassa todas as etapas e modalidades do Sistema Municipal de Ensino [...]” (São Paulo, 2016b, online).

Quanto à organização dos serviços de educação especial, cabe observar que a RME-SP está organizada, administrativamente, em 13 Diretorias regionais de educação (DRE) e cada uma possui um Centro de formação e acompanhamento à inclusão (Cefai), com atuação na circunscrição de seu território. Suas funções são otimizar o uso dos recursos da educação especial, institucionalizar o AEE, coordenar e avaliar ações de formação permanente aos servidores, dentre outras. Parte das Escolas municipais de ensino fundamental (Emef) e das Emefm possuem Salas de



recursos multifuncionais (SRM) e Professores de atendimento educacional especializado (PAEE), regentes dessas salas e responsáveis por realizar o AEE nas unidades educacionais (São Paulo, 2016b).

A educação de surdos é provida pelas Emebs, no total de seis, e por duas Unidades polo de educação bilíngue, que funcionam em Emef.

Há convênio da educação especial entre a SME-SP e instituições que fornecem AEE, iniciação ao mundo do trabalho e atividades de enriquecimento curricular. (São Paulo, 2011, online).

Por fim, na referida política está estabelecido que o Projeto Político-Pedagógico de todas as Unidades educacionais “[...] deverá considerar as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades específicas dos educandos público-alvo da Educação Especial, assegurando a institucionalização da oferta do AEE nos diferentes tempos e espaços educativos.” (São Paulo, 2016b, online). A seguir, serão explorados os resultados da pesquisa.

Resultados e discussões

As 08 escolas municipais de ensino médio possuíam 2490 estudantes matriculados em 2016, sendo 72 também com vinculação à educação especial, como já mencionado, o que perfaz 2,9% da totalidade, número superior à porcentagem Brasil referente ao mesmo ano e publicada no ano de 2017 para a etapa (1%) (Brasil, 2017). A sua distribuição nas escolas de ensino médio paulistana demonstra significativa diferença de matrículas especialmente em duas escolas que concentravam estudantes com surdez severa, oito (08) e vinte e um (21), respectivamente. Esse dado permite pressupor que pode haver escolha intencional dessas/es estudantes por estarem junto a seus pares.

Quando observadas as matrículas por categorias, constata-se superioridade da categoria surdez severa (29) seguida pela “deficiência física não cadeirante” (11), deficiência intelectual (10) e deficiência múltipla (08). Surdez leve apresenta cinco (05)



matrículas. AH/SD, baixa visão, “deficiência física cadeirante”³ e surdocegueira possuem registro de apenas uma matrícula para cada categoria. Síndrome de Asperger e autismo (Lima; Laplane, 2016) aparecem com três (03) e dois (02) casos, respectivamente, e foram descritos como transtornos globais do desenvolvimento (TGD).

Calculando a porcentagem final relativa à conclusão do ensino médio na RME-SP, das/os 34 estudantes categorizadas/os com surdez severa que estavam matriculadas/os nas Emefm em 2016, 25 (73,5%) concluíram. Esse percentual é bastante positivo para a etapa, já que dados Brasil do ensino médio de 2016 apontam promoção do público geral de 82% (Brasil, 2017).

Traçando um perfil dessa população com respeito à distorção idade-série, constata-se que das/os 34 estudantes com surdez severa, 28 (82,3%) têm distorção idade-série. Índice de distorção 20% superior ao das/os estudantes elegíveis a atendimento pela educação especial de 2016 nas Emefm. Se excluirmos a população surda do total, teremos 38 estudantes, das/os quais 18 (47,4%) têm distorção idade-série. Em uma comparação direta dos dois grupos, temos distorção idade-série 34,9% superior para as/os estudantes classificadas/os na categoria surdez severa. Esse dado pode se remeter a uma particularidade desse público, que alguns profissionais vêm identificando, que é a permanência estendida nas Emebs, mesmo havendo alcançado a idade para acessar outras etapas da educação básica ou da superior. Como se trata de um fenômeno recente, não encontramos referência para essa informação, o que poderá ser explorado por pesquisas futuras.

O quantitativo de estudantes matriculadas/os com registro na categoria deficiência física (16%) dialoga parcialmente com os dados nacionais, sendo a categoria mais presente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Brasil, 2017).

³ “Deficiência física cadeirante”: nomenclatura utilizada nos documentos oficiais da RME-SP, que significa que a/o estudante possui deficiência física e é usuária de cadeira de rodas.



As/os estudantes classificadas/os na categoria deficiência intelectual, muito embora seja a mais representada no ensino fundamental da RME-SP (São Paulo, 2017a; Lopes, 2018) e em dados Brasil (2017), ocupavam a terceira posição na ordem das matrículas no ensino médio nas escolas municipais paulistanas vinculadas também à educação especial. Entretanto, o fato de a categoria deficiência intelectual não assumir a dianteira das matrículas pode refletir, de um lado, dados nacionais e pesquisas que também mostram que muitas/os dessas/es estudantes têm sua trajetória interrompida, pois há queda expressiva de matrículas nas séries finais do ensino fundamental (Brasil, 2017; Lopes, 2018; Azevedo, 2010) e, conseqüentemente, sequer alcançam o requisito de conclusão dessa etapa para poder ingressar no ensino médio; de outro, nos indica os grandes desafios da política dita de inclusão que tem efeitos diferentes para distintos grupos de sujeitos, mantendo a exclusão na escola.

Dentre os diferentes grupos, entre os do sexo feminino e masculino, há índices peculiares em nossa pesquisa, os quais serão delineados a seguir.

O menor acesso de estudantes do sexo feminino aos serviços da educação especial

Supúnhamos haver predominância de matrículas de estudantes do sexo masculino como público elegível a atendimento pela educação especial nessa etapa da educação básica, baseados em estudo que constatou essa predominância em âmbito nacional (Pereira, 2016). Em nível local e apenas de estudantes com deficiência intelectual com matrícula na RME-SP, tal superioridade também foi constatada por González (2013). Esta autora apresenta dados de 2011 por sexo, em que 60,52% estavam registrados como masculino e 39,48% como feminino. Embora não representasse a totalidade das categorias da educação especial, o sexo masculino compunha percentual majoritário.

Identificamos que, do total de estudantes elegíveis a atendimento pela educação especial em 2016 nas Emefm, 39 foram registrados na classificação sexo masculino e 33 na classificação sexo feminino, respectivamente 54,7% e 45,8% (São



Paulo, 2017b). Em sua distribuição pelos anos do ensino médio, nas oito Emefm, havia predomínio do sexo masculino, embora com diferença mais pronunciada no 2º ano. No 1º ano estavam matriculados 12 (54,5%) meninos e 10 (45,4%) meninas; no 2º ano, 13 (61,9%) meninos e 08 (38,1%) meninas e, no 3º ano, 15 (51,7%) meninos e 14 (48,2%) meninas (São Paulo, 2017b).

Nos números da RME-SP de 2016 e de 2017 de Dados abertos (São Paulo, 2017b) também constam a categoria deficiência intelectual e o sexo masculino como prevalentes.

Para contrastar com esse percentual, os dados do IBGE sobre residentes no Brasil em 2016, indicam 51,5% feminino e 48,5% masculino (Brasil, 2017). Ou seja, existem motivos peculiares para a presença majoritária do sexo masculino como estudantes elegíveis a atendimento pela educação especial tanto no país como nas Emefm e estes serão explorados na continuidade da análise dos dados dessa pesquisa.

Gonzalez (2013), baseada em autores como Wehmwyer e Achwartz, expõe três explicações para a maior representação masculina em serviços de educação especial: os determinantes biológicos; os problemas de comportamento e expectativas diferenciadas para meninos e meninas baseadas em estereótipos de gênero.

Com respeito aos determinantes biológicos, a autora cita algumas síndromes com maior ocorrência no sexo masculino. Contudo, a baixa incidência das anomalias genéticas identificadas pela ciência não justifica a dominância do número de matrículas de meninos com deficiência (Gonzalez, 2013). Sendo assim, consideramos que a explicação para a maior representatividade masculina nos serviços de educação especial advinda dos problemas de comportamento devido a fatores neuropsicológicos depende também da terceira explicação: as expectativas diferenciadas para meninos baseadas em estereótipos de gênero (Gonzalez, 2013), os quais dariam maior destaque aos meninos, sendo estes mais “visíveis”, já que destoariam da “ordem” desejada para o ambiente escolar. A maior visibilidade, por



sua vez, denotaria um percentual maior de encaminhamento para os serviços da educação especial.

Esses dados revelam a necessidade de políticas e ações educacionais que atenuem os estereótipos de gênero e que contemplem as(os) estudantes indígenas, de cor ou raça parda ou negra, com especial atenção ao sexo feminino.

Em continuidade, apresentaremos reflexões sobre as diferentes declarações de raça ou cor nos dados de matrícula estudados.

Um olhar para as diferentes declarações de raça ou cor

Com respeito à cor ou raça para todas/os as/os matriculadas/os no ensino médio nas Emefm, observamos predomínio da branca, tanto nas/os estudantes elegíveis a atendimento pela educação especial como nas/os demais. A cor ou raça parda vem em segundo lugar, seguida percentualmente pela não declaração e pela preta. Indígena e amarela não têm registros para estudantes elegíveis a atendimento pela educação especial e aparecem com uma porcentagem mínima para as/os demais estudantes.

Necessita destaque o percentual muito superior da presença da cor ou raça branca nos estudantes elegíveis a atendimento pela educação especial em comparação com as/os demais, o que atesta a tese de Pereira (2016), segundo a qual há mais estudantes com cor ou raça branca na educação especial porque há mais facilidade de acesso aos serviços educacionais para essa população e também em razão do viés da desigualdade racial no Brasil que dificulta a permanência na educação básica em condições de igualdade para negros e brancos.

Com respeito à cor ou raça em dados Brasil, o censo populacional ou Demográfico de 2015 registrou 45,2% para branca, 8,9% para preta e 45% parda (Brasil, 2017). Notamos que o percentual de cor ou raça do total dos estudantes de ensino médio das Emefm dialoga com os dados nacionais referentes à cor ou raça branca, mas não com relação à cor ou raça parda, que é menos representada nos



dados do município. Importante salientar que a não declaração de cor ou raça na RME-SP aproxima-se daquela diferença. Ou seja, o percentual de Não declarada, caso fosse somado à cor ou raça parda, elevaria essa representação, aproximando-a. Esse raciocínio acompanha reflexões de Gonzalez (2013) sobre a não declaração de cor, o qual veremos mais adiante. Retornando à hipótese de pesquisa, conclui-se que houve predomínio da cor ou raça branca nos estudantes elegíveis a atendimento pela educação especial das Emefm, o que parece assentar-se na complexidade da desigualdade racial no Brasil. No entanto, as categorias Não declarada, parda e preta somadas superam a branca. Os movimentos político-raciais consideram a cor ou raça parda como pertencente à categoria negra. E Gonzalez (2013) considera que a categoria Não declarada pode ser reconhecida como preta ou parda, na medida em que em um país de grande desigualdade racial, não declarar a própria cor ou raça de si ou de seus filhos seria atitude mais usual das categorias mais oprimidas.

Percentuais de aprovação e matrícula no AEE

O maior índice de reprovação das/os estudantes elegíveis a atendimento pela educação especial recai sobre os primeiros anos, havendo queda subsequente em direção ao último ano da etapa. No entanto, a reprovação de quase 60% do público elegível a atendimento pela educação especial, contra 11,2% do público geral revela um fosso percentual que precisa estar no foco das políticas públicas.

Com respeito ao AEE, contado a partir do 9º ano, 28 (39%) não o frequentaram nenhum ano; 26 (36%) o frequentaram um ano; 07 (9,7%) por dois anos; 09 (12,5%) por três anos e apenas 02 (2,8%) por quatro anos.

Considerações finais

Na sociedade brasileira, a escolha de uma trajetória educacional ou profissional esteve mormente determinada pela origem social (Kuenzer, 2000) e a reforma do



Novo EM corrobora essa desigualdade. Sendo assim, as taxas de interrupção de fluxo escolar tendem a continuar altas.

São necessárias políticas públicas mais consistentes para impedir a interrupção de fluxo escolar, que gera a distorção idade-série, cujos índices para estudantes elegíveis a atendimento pela educação especial das Emefm é de 63,9%. Tratando do público geral das Emefm, a distorção é de 17%. Uma disparidade gritante que deve ser alvo de atenção nas políticas educacionais paulistanas. Pesquisas futuras precisam averiguar as razões do grande percentual de evasão, propondo ações que acompanhem as trajetórias dessas/es educandas/os e suas famílias.

A educação especial necessita referenciar-se nos estudos sobre gênero e negritude, de modo que suas práticas considerem a desigualdade estrutural em que se assenta a realidade social e assim passem a desenvolver ações para atenuá-la. Reiteramos a necessidade de projetos institucionais de grande abrangência para as populações de cor ou raça parda e preta.

As taxas de reprovação e de evasão do alunado da educação especial das Emefm, refletindo dificuldades de permanência na etapa, além do baixo percentual de matrícula no AEE devem ser alvo das políticas públicas e de outros estudos. A evasão escolar causa mais impedimentos ao fluxo de escolarização do que a reprovação (Carrano; Marinho; Oliveira, 2015), sendo o que observamos nas taxas de rendimento de todo o público das Emefm em 2016. Embora o número de reprovações seja maior que o de evasão para os 72 estudantes elegíveis ao atendimento pela educação especial, parte do número de transferências (três vezes superior ao de evasão) pode ter se convertido em abandono.

As altas taxas de distorção idade-série e de evasão revelam um sistema educacional marcado por processos educativos de baixa infraestrutura e frágil formação acadêmica em que as/os jovens, notadamente as/os mais pobres e o público da educação especial são os mais atingidos. Esse sistema precário de educação atravessa tanto o ensino fundamental quanto o médio (Carrano; Marinho; Oliveira, 2015).



Com respeito à reprovação, localizada apenas nas categorias surdez severa, surdez leve e “deficiência física não cadeirante”⁴, é preciso compreender que se trata de um fenômeno multifacetado, que envolve sobretudo uma dificuldade de nossa sociedade, sistemas de ensino e educadores em lidar com os desafios da democratização educacional (De Lima, 2020).

Dialogando com a concepção social de deficiência, podemos dizer que a reprovação ocorre quando se responsabiliza o sujeito pelo seu fracasso, ao invés de eliminar as barreiras do meio que oprimem seu desenvolvimento e aprendizagem.

Entre os estudantes das Emefm em 2016, seria importante investigar a predominância da população surda nas matrículas da educação especial, identificando as causas desse fenômeno regional e fatores que contribuem com a permanência e aprovação na última etapa da educação básica na RME-SP.

Verificou-se apenas um caso de estudante categorizado com AH/SD e um com surdocegueira. Essa baixa incidência é representativa da diminuta presença dessas categorias nas matrículas no Brasil, estado de São Paulo e RME-SP (Brasil, 2017; São Paulo, 2017b). As políticas públicas precisam proporcionar formação a docentes para atenderem a ambos e, no caso específico das AH/SD, fortalecer programas que contemplem métodos de identificação e enriquecimento curricular para essa população (Virgolim, 2018).

Sinalizamos que este trabalho abre possibilidades para pesquisas futuras no ensino médio paulistano, como as de campo, que procurem compreender: a) a evasão, acompanhando histórias de vida, entrevistando professores, estudantes e seus familiares; b) a presença majoritária da cor ou raça branca e de meninos; c) os altos índices de distorção idade-série, sua relação com o turno noturno e com o trabalho; d) a distribuição desigual das matrículas entre as oito escolas e e) a baixa frequência ao AEE. Também seria profícuo pesquisar o quanto esses estudantes têm

⁴ “Deficiência física não cadeirante”: nomenclatura utilizada nos documentos oficiais da RME-SP, que significa que a/o estudante possui deficiência física, mas não se utiliza de cadeira de rodas.



aprendido em sua passagem pelo ensino médio e entender as baixíssimas taxas de reprovação.

Referências

AZEVEDO, Tânia M. P. **A avaliação da aprendizagem no processo de escolarização de alunos com déficit intelectual nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio**. 2010. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

BRASIL. Censo Escolar da Educação Básica 2016 começa a coletar informações sobre rendimento e movimento do aluno. Portal Inep, Brasília, DF, 1 fev. 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-da-educacao-basica-2016-comeca-a-coletar-informacoes-sobre-rendimento-e-movimento-do-aluno/21206. Acesso em: 9 jan. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 24 nov. 2022.

_____. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB**. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 21 dez. 1996.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Câmara dos deputados**. Distrito Federal, 2014. Disponível

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 11, n. 1, 2025. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 2 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Parecer nº 4 CNE/CEB. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: encurtador.com.br/Kbcsx. Acesso em: 2 fev. 2016.

_____. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

_____. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Organização das Nações Unidas (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2006. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 41, número especial, pp. 1439-1454, 2014.

DE LIMA, Tamara; DE SOUZA, Leandro Aparecido. O Fracasso escolar à luz da teoria histórico-cultural: Reflexões acerca da culpabilização do aluno. In: *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207. 2020. p. 137-150.

GENNARI, Adilson Marques. Globalização, neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 90. **Pesquisa & Debate**, SP, volume 13, n. 1(21), p. 30-45, 2001.

GONZALEZ, Roseli Kubo. **Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos**: relações de gênero e cor ou raça. 2013. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006. Brasília, 2006.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril, 2000.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Rev. bras. educ. espec.** vol.22 no.2 Marília Apr./June 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>. Acesso em: 16 out. 2020.

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 11, n. 1, 2025. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S., SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementariedade? **Cad. Saúde Publ.**, Rio de Janeiro, 9 (3); 239-262, jul./set, 1993.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/conteudos/estudos>. Acesso em: 7 jan. 2019.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. **Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.379**, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, 2016a. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Microdados da Rede Municipal de Ensino – Matrículas. **Dados abertos**. São Paulo, 2017a. Disponível em: http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/microdados-da-rede-municipal-de-ensino-matriculas. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Ensino Médio. Portal da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2017b. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Ensino-Medio-2>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. Portaria Secretaria Municipal de Educação - SME nº 5.550, de 24 de novembro de 2011. São Paulo, PMSP, 2011. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-5550-de-25-de-novembro-de-2011>. Acesso em: 30 nov. 2019.

_____. **Portaria nº 8.764**, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 11, n. 1, 2025. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva”. São Paulo, 2016b. Disponível em: encurtador.com.br/fopFG. Acesso em: 15 mar. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, pp. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 25 set. 2018.

VIRGOLIM, Angela. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Papirus Editora, 2018.

