



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

JÉSSICA GERMANO

**TRAJETÓRIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL DO MUNICÍPIO DE LONDRINA COMO  
EXPRESSÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
(2007-2015)**



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2018

JÉSSICA GERMANO

**TRAJETÓRIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL DO MUNICÍPIO DE LONDRINA COMO  
EXPRESSÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
(2007-2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti

Londrina  
2018

JÉSSICA GERMANO

**TRAJETÓRIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DO  
MUNICÍPIO DE LONDRINA COMO EXPRESSÃO DAS POLÍTICAS DE  
EDUCAÇÃO ESPECIAL (2007-2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –  
PUC

---

Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 29 de junho de 2018.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Germano, Jéssica.

Trajatória de alunos com deficiência intelectual do município de Londrina como expressão das políticas de educação especial (2007-2015) / Jéssica Germano. - Londrina, 2018.  
217 f. : il.

Orientador: Sílvia Márcia Ferreira Meletti.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, , 2018.  
Inclui bibliografia.

1. Deficiência intelectual - Tese. 2. Escolarização - Tese. 3. Aluno - Tese. 4. Trajetória escolar - Tese. I. Ferreira Meletti, Sílvia Márcia. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. . III. Título.

*Ao Cássio... Por toda a força e inspiração.*

*À minha família... Base da minha essência.*

*E a todos que contribuíram para a construção  
deste trabalho.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela presença constante.

À professora Silvia Márcia Ferreira Meletti, minha orientadora, pelo conhecimento possibilitado nestes anos de mestrado e iniciação científica. Pela paciência e flexibilidade com que administrou a minha trajetória neste período. Suas aulas e suas palavras atingiram meu caminhar profissional e particular. Obrigada por tudo...

Aos meus pais e meu irmão, que em nenhum momento mediram esforços para a concretização de meus objetivos.

Ao meu companheiro Cássio por todo suporte, paciência e carinho. Sem os quais eu jamais resistiria aos percalços deste processo. Você é uma inspiração de ser humano.

Agradeço imensamente aos professores José Geraldo Silveira Bueno e Eliane Cleide da Silva Czernisz por aceitarem compor a banca e pelas valiosas contribuições no texto de qualificação.

À minha amiga Natália, por partilhar dos seus saberes. Mas sobretudo, pelo acolhimento da sua amizade, que fizeram os meus dias mais alegres.

Ao meu amigo Vinícius, pela partilha de conhecimentos, contribuição, disponibilidade e paciência, que se fizeram presentes do início ao fim deste trabalho.

Sou grata aos meus colegas do grupo de pesquisa pelas discussões intensas e enriquecedoras. Em especial, à Isabela pela leitura e apontamentos que contribuíram no aprimoramento do texto.

Agradeço aos professores do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, pelas reflexões críticas promovidas acerca da realidade social e educacional.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

GERMANO, Jéssica. **Trajetórias de alunos com deficiência intelectual do município de Londrina como expressão das políticas de educação especial (2007-2015)**. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2018.

## RESUMO

As pesquisas com o uso dos indicadores educacionais têm mostrado um aumento no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, sobretudo alunos com deficiência intelectual. Tendo por base o materialismo histórico dialético e os microdados do Censo Escolar da Educação Básica, o presente trabalho tem por objetivo analisar a trajetória de alunos com DI que apresentavam registro de matrícula na rede municipal de Londrina-PR em algum momento no período de 2007 a 2015. Para tanto a pesquisa recorreu ao banco de matrículas do Censo Escolar da Educação Básica e ao programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para localização dos alunos tal como obtenção das informações de matrículas. Cada aluno teve sua trajetória investigada, de modo que, os períodos sem registro de matrícula exigiram buscas por todo o banco de dados nacional, esgotando as possibilidades de localização pelos dados do Censo Escolar. Ainda assim constatou-se a ausência de matrículas na trajetória de boa parte dos alunos, pela qual interpretamos por evasão escolar ou óbito (no caso de alunos que evadem e não retornam entre 2007 a 2015). Em consonância a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que admite o acesso, a permanência e um progresso de formação efetivo, as variáveis selecionadas para análise das trajetórias referem-se ao ano, código do aluno, idade, possui necessidade especial, deficiência intelectual, modalidade de ensino, etapa de ensino, tipo de turma, código da entidade e dependência administrativa, além das variáveis: sexo e raça, que permitem identificar a caracterização desse alunado. Como resultado deste estudo constatamos a existência de 1.257 alunos com DI matriculados na rede municipal de Londrina-PR em algum momento entre 2007 e 2015. A descrição dos dados ocorreu pela frequência das matrículas no período analisado e a análise dos mesmos debruçou-se sobre as marcas presentes nestas trajetórias, que revelaram dentre elas: a perpetuação da segregação escolar pela Educação de Jovens e Adultos, os altos índices de retenção escolar e defasagem entre idade e série, a rotatividade escolar, um expressivo número de matrículas em espaços segregados de ensino, ausência de matrícula em idade escolar obrigatória, a variabilidade nos registro de DI e a importância do atendimento educacional especializado no processo de escolarização deste alunado. Bem como, em caracterização geral, revela-se a predominância de alunos da raça branca, composto por um número superior de estudantes do sexo masculino.

**Palavras-chave:** Deficiência intelectual. Escolarização. Aluno. Trajetória escolar.

GERMANO, Jéssica. **Trajectories of students with intellectual disability in Londrina as an expression of the policies of special education (2007-2015)**. 217 p. Thesis (Master's degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2018.

## ABSTRACT

Researches working on educational indicators have shown a rising number of students with special educational needs enrolled in regular schools, mainly those with intellectual disability. Based on the Dialectical and Historical Materialism and the data collected from the Basic Education School Census, this research aims to analyze the educational trajectory of students with intellectual disability enrolled in educational institutions in Londrina-PR in any moment between 2007 and 2015. The research used the database of Schools and Enrollment of the Basic Education School Census and the Statistical Package for the Social Science (IBM SPSS) to find the students objectified. Each student had its trajectory investigated, so periods lacking data regarding enrollment required searches all over the national database, up to running out of possibilities to locate the student. Even doing so, it was verified that a great part of the students had their trajectory interrupted in the period, due to school dropout or death (in the case of those who dropout and do not return). In accordance with the *Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*, which regulates the access, permanence, and an effective process of schooling, the data selected worked the variables: *ano, código do aluno, idade, possui necessidade especial, deficiência intelectual, modalidade de ensino, etapa de ensino, tipo de turma, código da entidade e dependência administrativa*, more specifically with: *sexo* and *raça*, which allow the characterization of the students. As a result, 1.257 students with intellectual disability were enrolled during any period between 2007 and 2015 in the educational institutions of Londrina-PR. The data was first described based on frequency and the analyzes focused on the most important aspects of the trajectory, which show the conservation of segregation in Youth and Adult Education schools, high educational failure rates and gaps between age the grades, students who constantly move from one school to another, the expressive number of enrollments in segregated teaching spaces, students who are not enrolled in any schools, the variability of medical reports regarding the intellectual disability, and the importance of specialized professionals for the education of these students. In general, the great majority of the enrollments analyzed were of white, male students.

**Keywords:** Intellectual Disability. Schooling process. Student. Educational Trajectories.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Exemplo de informações localizadas a respeito de quatro alunos, na organização inicial dos dados da primeira etapa.....	60
<b>Figura 2</b>	Exemplo de percursos escolares organizados após a busca e localização de matrículas em todo o município de Londrina-PR.....	63
<b>Figura 3</b>	Exemplo de percursos escolares organizados após a busca e localização de matrículas em todo o banco de dados nacional.....	67
<b>Figura 4</b>	Organograma com tipos de trajetória por registro de deficiência intelectual e frequência de matrículas.....	73
<b>Figura 5</b>	Exemplo de distribuição das informações sobre etapa de ensino e dependência administrativa para análise das trajetórias .....	75
<b>Figura 6</b>	Exemplo de distribuição das informações sobre modalidade de ensino e código da entidade para análise das trajetórias .....	75

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Número de alunos no estado do Paraná entre 2007 e 2015.....	49
<b>Tabela 2</b>	Número total de alunos com deficiência intelectual matriculados na rede municipal em cada ano investigado (2007-2015) e número de alunos identificados pela primeira vez com tal condição no mesmo período .....	58
<b>Tabela 3</b>	Alunos, do grupo delimitado, localizados no município de Londrina-PR, com matrículas em outras redes de ensino (estadual e privada) e/ou sem registro de deficiência intelectual, em cada ano do período investigado (2007-2015).....	67
<b>Tabela 4</b>	Alunos, do grupo delimitado, localizados com matrículas em outros municípios do estado do Paraná, em algum momento do período investigado (2007-2015) .....	65
<b>Tabela 5</b>	Alunos, do grupo delimitado, localizados com matrículas em outros estados brasileiros, em algum momento do período investigado (2007-2015) .....	66
<b>Tabela 6</b>	Alunos do grupo delimitado que não tiveram matrículas localizadas, em algum momento do período investigado (2007-2015).....	67
<b>Tabela 7</b>	Número de alunos no município de Londrina-PR entre 2007 e 2015 .....	77
<b>Tabela 8</b>	Número de matrículas de alunos com deficiência intelectual por modalidade de ensino em Londrina-PR, entre 2007 e 2015.....	79
<b>Tabela 9</b>	Número de matrículas <sup>1</sup> por faixa etária, de alunos com deficiência intelectual localizados na rede municipal de Londrina entre 2007 e 2015 .....	83
<b>Tabela 10</b>	Número de alunos por frequência de matrículas registradas entre 2007 e 2015.....	85
<b>Tabela 11</b>	Caracterização, segundo sexo, dos alunos com trajetórias Constantes.....	87

---

<sup>1</sup> Retomar a explicação na página 48, referente às diferenças entre código de aluno e código de matrícula.

<b>Tabela 12</b>	As ocorrências referentes ao registro de deficiência intelectual dos alunos com trajetória constante.....	88
<b>Tabela 13</b>	Etapa de ensino atingida pelos alunos com trajetórias constantes até a última matrícula registrada.....	91
<b>Tabela 14</b>	Idade de encaminhamento para a educação de jovens e adultos dos alunos com trajetória constante .....	94
<b>Tabela 15</b>	Número de alunos com trajetória escola constante, que frequentaram em algum momento (entre 2007 e 2015), as etapas de educação infantil por dependência administrativa.....	95
<b>Tabela 16</b>	Período de matrículas em classe especial na trajetória de alunos com frequência escolar constante .....	96
<b>Tabela 17</b>	Período de matrículas em instituição especial na trajetória de alunos com frequência escolar constante .....	98
<b>Tabela 18</b>	Período de matrículas com atendimento educacional especializado na trajetória de alunos com frequência escolar constante .....	100
<b>Tabela 19</b>	Número de escolas frequentadas pelos alunos com trajetória escolar constante .....	102
<b>Tabela 20</b>	Caracterização, segundo sexo, dos alunos com trajetórias intermitentes.....	107
<b>Tabela 21</b>	As ocorrências referentes ao registro de deficiência intelectual dos alunos com trajetória intermitente .....	108
<b>Tabela 22</b>	Etapa de ensino atingida pelos alunos com trajetórias intermitentes até a última matrícula registrada.....	
<b>Tabela 23</b>	Idade de encaminhamento para a educação de jovens e adultos dos alunos com trajetória intermitente .....	113
<b>Tabela 24</b>	Número de alunos, com frequência escolar intermitente, que frequentaram em algum momento (entre 2007 e 2015), as etapas de educação infantil por dependência administrativa.....	114
<b>Tabela 25</b>	Período de matrículas em classe especial na trajetória de alunos com frequência escolar intermitente.....	116
<b>Tabela 26</b>	Período de matrículas em instituição especial na trajetória de alunos com frequência escolar intermitente.....	117

<b>Tabela 27</b>	Período de matrículas com atendimento educacional especializado na trajetória de alunos com frequência escolar intermitente .....	120
<b>Tabela 28</b>	Número de escolas frequentadas pelos alunos com trajetória escolar intermitente.....	121
<b>Tabela 29</b>	Caracterização, segundo sexo, dos alunos com trajetórias interrompidas .....	125
<b>Tabela 30</b>	As ocorrências referentes ao registro de deficiência intelectual dos alunos com trajetória interrompida .....	126
<b>Tabela 31</b>	Etapa de ensino atingida pelos alunos com trajetórias interrompidas até a última matrícula registrada .....	130
<b>Tabela 32</b>	Idade de encaminhamento para a educação de jovens e adultos dos alunos com trajetória interrompida.....	132
<b>Tabela 33</b>	Número de alunos, com frequência escolar interrompida, que frequentaram em algum momento (entre 2007 e 2015), as etapas de educação infantil por dependência administrativa.....	133
<b>Tabela 34</b>	Período de matrículas em classe especial na trajetória de alunos com frequência escolar interrompida.....	134
<b>Tabela 35</b>	Período de matrículas em instituição especial na trajetória de alunos com frequência escolar interrompida.....	135
<b>Tabela 36</b>	Período de matrículas com atendimento educacional especializado na trajetória de alunos com frequência escolar interrompida .....	136
<b>Tabela 37</b>	Número de escolas frequentadas pelos alunos com trajetória escolar interrompida.....	138
<b>Tabela 38</b>	Caracterização, segundo sexo, dos alunos com trajetórias intermitentes e interrompidas .....	142
<b>Tabela 39</b>	As ocorrências referentes ao registro de deficiência intelectual dos alunos com trajetória intermitente e interrompida.....	143
<b>Tabela 40</b>	Etapa de ensino atingida pelos alunos com trajetórias intermitentes e interrompidas até a última matrícula registrada .....	146
<b>Tabela 41</b>	Idade de encaminhamento para a educação de jovens e adultos dos alunos com trajetória intermitente e interrompida .....	148

<b>Tabela 42</b>	Número de alunos, com frequência escolar intermitente e interrompida, que frequentaram em algum momento (entre 2007 e 2015), as etapas de educação infantil por dependência administrativa.....	149
<b>Tabela 43</b>	Período de matrículas em classe especial na trajetória de alunos com frequência escolar intermitente e interrompida .....	150
<b>Tabela 44</b>	Período de matrículas em instituição especial na trajetória de alunos com frequência escolar intermitente e interrompida .....	150
<b>Tabela 45</b>	Período de matrículas com atendimento educacional especializado na trajetória de alunos com frequência escolar intermitente e interrompida .....	151
<b>Tabela 46</b>	Número de escolas frequentadas pelos alunos com trajetória escolar intermitente e interrompida .....	153
<b>Tabela 47</b>	Caracterização, segundo sexo, dos alunos com ausência de matrícula no início do período investigado.....	156
<b>Tabela 48</b>	As ocorrências referentes ao registro de deficiência intelectual dos alunos com ausência de matrícula no início do período investigado.....	157
<b>Tabela 49</b>	Etapa de ensino atingida pelos alunos com ausência de matrícula no início do período investigado, até a última matrícula registrada .....	160
<b>Tabela 50</b>	Idade de encaminhamento para a educação de jovens e adultos dos alunos com ausência de matrícula no início do período investigado.....	161
<b>Tabela 51</b>	Número de alunos, com ausência de matrícula no início do período investigado, que frequentaram em algum momento (entre 2007 e 2015), as etapas de educação infantil por dependência administrativa .....	162
<b>Tabela 52</b>	Período de matrículas em classe especial na trajetória de alunos com ausência de matrícula no início do período investigado.....	163
<b>Tabela 53</b>	Período de matrículas em instituição especial na trajetória de alunos com ausência de matrícula no início do período investigado.....	163

<b>Tabela 54</b>	Período de matrículas com atendimento educacional especializado na trajetória de alunos com ausência de matrícula no início do período investigado .....	164
<b>Tabela 55</b>	Número de escolas frequentadas pelos alunos com ausência de matrícula no início do período investigado .....	166
<b>Tabela 56</b>	Sobre os registros de deficiência intelectual .....	180
<b>Tabela 57</b>	Idade de registro inicial da deficiência intelectual .....	182
<b>Tabela 58</b>	Etapa de ensino de registro inicial da deficiência intelectual .....	183
<b>Tabela 59</b>	Escola em que ocorre o registro inicial de deficiência intelectual em relação ao ano que antecede este registro .....	184

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** Sexo dos alunos com deficiência intelectual localizados, entre 2007 e 2015, em algum momento na rede municipal de Londrina-PR.....81
- Gráfico 2** Raça/cor dos alunos com deficiência intelectual localizados, entre 2007 e 2015, em algum momento na rede municipal de Londrina-PR.....82

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ART	Artigo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Classe Especial
DI	Deficiência Intelectual
E.F	Ensino Fundamental
E.I	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E.M	Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
I.E	Instituições Especial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PR	Paraná
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UEL	Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	18
<b>1. A EXPLORAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO E O SISTEMA CAPITALISTA</b> .....	23
1.1 A constituição da deficiência .....	29
<b>2. A EDUCAÇÃO NA LÓGICA DO CAPITAL</b> .....	35
2.1 A educação de pessoas com deficiência intelectual no Brasil .....	38
2.2 As especificidades da educação especial no estado do Paraná .....	48
<b>3. METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	51
3.1 Justificativa .....	52
3.2 O Censo Escolar e os indicadores educacionais .....	54
3.3 Procedimentos .....	56
3.4 Categorias de análise .....	71
<b>4. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE LONDRINA (2007-2015)</b> .....	76
4.1 Matrículas do município de Londrina-PR .....	76
4.2 A deficiência intelectual na rede municipal de Londrina-PR .....	81
4.3 As trajetórias escolares de alunos com deficiência intelectual matriculados na rede municipal de ensino de Londrina-PR .....	84
4.3.1 Frequência escolar constante .....	86
4.3.2 Frequência escolar intermitente .....	106
4.3.3 Trajetória escolar interrompida .....	125
4.3.4 Frequência escolar com intermitência e interrupção .....	141
4.3.5 Trajetórias escolares com ausência de matrícula no início do período .....	156
4.3.6 Trajetórias escolares com limitado registro de matrícula .....	169
4.4 Análise de dados: as marcas das trajetórias escolares .....	171

<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	193
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	198
	<b>APÊNDICES</b> .....	205
	APÊNDICE A .....	206
	APÊNDICE B .....	207
	<b>ANEXOS</b> .....	208
	ANEXO A .....	209

## APRESENTAÇÃO

Em 2011, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). No primeiro ano do curso, me atraiu o encaminhamento e as discussões da disciplina “Educação e Diversidade”, que compreendia, dentre outros aspectos, a discussão sobre processos de inclusão e exclusão de certos grupos sociais no sistema capitalista.

As maiores reflexões ocorriam a respeito do processo de escolarização dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Tendo em vista as contribuições de outras disciplinas do curso que reconheciam e valorizavam o professor no processo educativo, a escolarização de pessoas com deficiência desencadeou em mim diversas inquietações e questionamentos sobre a atuação profissional diante destes estudantes.

Tendo conhecimento do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e com interesse em buscar respostas às minhas indagações, ingressei no mesmo ao final do primeiro ano de curso. As principais discussões tratavam sobre a importância da utilização de indicadores sociais e educacionais como base para elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas.

Pouco tempo depois, tornei-me bolsista de iniciação científica pelo Observatório de Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que financiava a pesquisa *A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros*, vinculada ao Grupo de Pesquisa. Desde então, meu envolvimento com análises a partir de indicadores sociais e educacionais se consolidou. Envolvida e curiosa pelo uso dos dados estatísticos na pesquisa em educação, julguei válido, juntamente com minha orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Márcia Ferreira Meletti, a possibilidade de investigar, a formação de professores que atuavam no Atendimento Educacional Especializado em consonância com as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Essas informações, assim como grande parte das análises estatísticas em educação especial desenvolvidas pelo grupo, tinham como eixo norteador o Censo Escolar da Educação e os indicadores educacionais.

Em um contexto social marcado pela implantação da política pública, que busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem da pessoa com

deficiência na escola regular, o questionamento posterior se deu sobre a efetivação da educação inclusiva e sobre o processo de escolarização desta população. Diante dos estudos e discussões desenvolvidas à luz do materialismo histórico-dialético e dos fundamentos de Defectologia de Lev Semiónovic Vygotski, senti a necessidade de alterar o centro das atenções da formação docente e aprofundar minhas análises mais especificamente no processo de escolarização da pessoa com deficiência.

Partindo de uma crítica social sobre a concepção da deficiência e percebendo nas pesquisas da área um crescente aumento no número de matrículas de alunos com NEE, foi que se desenvolveu inicialmente o interesse por esta pesquisa.

A delimitação e a escolha por analisar a trajetória de alunos com deficiência intelectual se deu pelo aumento acentuado do número de matrículas desse alunado no decorrer dos últimos anos, indicado pela pesquisa de Goes (2014) em um estudo nacional. Segundo o autor, o número de matrículas de alunos com deficiência intelectual se sobressai, em proporção de acréscimo, sobre o número geral de matrículas durante o período de 2007 a 2012. Goes (2014) destaca que, este aumento ocorre especialmente no ano de 2009, momento em que ocorre a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.

Dados estes que me instigaram a investigar a trajetória escolar desta população para compreender os aspectos existentes no processo de escolarização dos indivíduos com deficiência intelectual na escola regular.

Outro aspecto que encaminha o estudo sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, refere-se ao modo como é compreendida essa condição no âmbito social e como é refletida nas relações escolares. Para isso, a presente pesquisa debruça-se sobre os Fundamentos de Defectologia elaborado por Vygotski (1997).

Condições que constituíram a problemática desta pesquisa, que questiona: Qual o percurso escolar de alunos com DI na rede municipal do município de Londrina-PR?

Considerando minha trajetória com o uso dos indicadores educacionais e sabendo das possibilidades existentes para investigar o processo de escolarização, bem como da importância dos estudos estatísticos para a educação é

que o presente estudo delimitou o uso dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica para investigação das trajetórias escolares.

A base de dados do Censo Escolar da Educação Básica, se tornou fonte de investigação desta pesquisa pela possibilidade que oferece para se fazer um diagnóstico da realidade do sistema educacional brasileiro para a verificação do impacto ou implantação de políticas públicas orientadas na melhoria do sistema educacional. Seja em aspectos de infraestrutura, recursos materiais ou humanos e que podem ser identificados por meio da análise destes dados (RIGOTTI; CERQUEIRA, 2004).

A pesquisa debruçou-se sobre o período entre 2007 e 2015, contabilizando nove anos de trajetórias analisadas. Por apresentar uma alteração na unidade de coleta, que permite a busca individual de cada aluno<sup>2</sup>, 2007 é o primeiro ano do recorte selecionado. Enquanto 2015, encerra o período por apresentar as informações mais atuais, disponíveis no período de coleta dos dados.

Os microdados do Censo Escolar possibilitam análises e cálculos de diversos indicadores que apresentam aspectos singulares do sistema educacional brasileiro (RIGOTTI; CERQUEIRA, 2004). E, desta forma, permitem investigar as ocorrências nas trajetórias escolares aqui identificadas.

Evangelista (2008) argumenta ainda que, por se tratarem de documentos oficiais, procedentes do aparelho estatal, os dados estatísticos, assim como registros escritos, textos, livros, entre outros, se fazem um importante objeto de análise, uma vez que expressam interesses políticos e proporcionam intervenções sociais para além da exposição de dados e diretrizes (EVANGELISTA, 2008).

Tendo em vista a compreensão social da deficiência intelectual, o aumento no número de matrículas deste público alvo e as possibilidades dos indicadores educacionais em investigar os percursos escolares, os objetivos desta pesquisa, em consonância às políticas de educação inclusiva, encaminham-se nos seguintes tópicos:

---

<sup>2</sup> Até o ano de 2006, a coleta de dados do Censo Escolar compreendia dados gerais sobre as instituições escolares e, por isso, apresentava informações abrangentes sobre as matrículas. A partir de 2007, a unidade de coleta sofre alteração e as informações coletadas são desmembradas em: Escolas, Turmas, Docentes e Matrículas. Na coleta referente às matrículas, cada aluno recebe um código de identificação que permite a busca individual pelo banco de dados.

- Objetivo geral – Analisar a trajetória de alunos que, em algum momento entre 2007 e 2015, estiveram matriculados na rede municipal de ensino de Londrina - PR e possuíram registro de deficiência intelectual no Censo Escolar da Educação Básica Brasileira.
- Objetivos específicos:
  - Identificar, por meio dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, os alunos que tiveram passagem pela rede municipal de Londrina-PR com registro de deficiência intelectual, entre 2007 e 2015.
  - Caracterizar esse alunado segundo sexo, raça e faixa etária.
  - Investigar a frequência das matrículas em relação à idade de escolarização obrigatória e não-obrigatória.
  - Descrever e analisar, à luz do materialismo histórico dialético, o processo de escolarização segundo o registro de deficiência intelectual, modalidade de ensino, etapa de ensino, atendimento educacional especializado, código da escola e dependência administrativa da escola.

O estudo divide-se em quatro capítulos, que compreendem a discussão teórica, o tratamento e a descrição das trajetórias seguida da análise dos dados.

No primeiro capítulo deste estudo, intitulado por “A exploração da força de trabalho e o sistema capitalista”, apresentamos uma discussão a respeito da compreensão da deficiência e da deficiência intelectual no modo de produção capitalista, à luz do materialismo histórico-dialético.

O segundo capítulo, intitulado “A educação na lógica do capital”, aborda alguns elementos históricos sobre o processo de escolarização da pessoa com deficiência intelectual no Brasil, bem como discute as especificidades da Educação Especial no estado do Paraná.

No terceiro capítulo, “Metodologia de pesquisa”, são expostos os procedimentos de pesquisa com a justificativa deste estudo e os percursos metodológicos para tratamento e organização dos dados divulgados pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2007 a 2015.

Por fim, no capítulo intitulado por “Microdados do Censo Escolar: matrículas de alunos com deficiência intelectual na rede municipal de Londrina-PR (2007-2015)” serão apresentados primeiramente, os microdados gerais referentes às matrículas do município de Londrina-PR e a caracterização dos alunos com registro

de DI, que estiveram matriculados na rede municipal de Londrina-PR em algum momento, entre 2007 e 2015. Posteriormente encontra-se a descrição das trajetórias investigadas pela frequência das matrículas e em último momento, a análise dos destaques (casos recorrentes e atípicos) que compõem a realidade escolar destes alunos.

## 1. A EXPLORAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO E O SISTEMA CAPITALISTA

O presente capítulo tem por objetivo encaminhar uma discussão, à luz do materialismo histórico dialético, referente à constituição do homem e do trabalho humano e aos impactos ideológicos da luta de classes que constituem a pessoa com deficiência no interior do sistema capitalista de produção.

Para o materialismo histórico dialético as formas de relação em qualquer organização social, assim como os modos de agir, pensar (inclusive a deficiência) e se relacionar são produtos de um processo histórico e dialético<sup>3</sup> do próprio homem em relação à natureza, aos outros homens e a ele mesmo.

Partindo desta perspectiva, a construção histórica do homem e a criação de suas condições materiais de vida decorrem de um processo denominado trabalho. Este é o ato inicial da distinção entre o homem e outras espécies, pois é pelo trabalho, ação intencional e planejada, que o homem transforma os elementos naturais em produtos para a satisfação de suas necessidades<sup>4</sup> (NETTO; BRAZ, 2006). Marx (2013, p. 326), apresenta que, no sentido ontológico,

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

O homem utiliza da sua capacidade biológica (racional e corpórea) ao apropriar-se dos elementos naturais para transformá-los a favor de suas necessidades. E ao passo em que transforma a natureza, também modifica a si mesmo (MARX, 2013).

---

<sup>3</sup> Termo utilizado para “[...] descrever as interações de forças contraditórias ou opostas”, representadas aqui pela luta de classes (WILLIAMS, 2007, p. 142).

<sup>4</sup> Pressupõe-se que o trabalho diz respeito unicamente ao homem. A exemplo de Marx (2013) sobre a construção de uma colmeia por uma abelha em comparação à construção de uma casa por um arquiteto, a diferença entre o trabalho humano e a atividade da abelha está na capacidade de planejamento da ação do homem. Enquanto a abelha age e transforma a natureza instintivamente por necessidade imediata, o homem projeta o seu trabalho e age para satisfação de suas necessidades por meio do seu aparato biológico (racionalidade e corpo).

Desta forma, as necessidades do homem não são determinadas naturalmente, assim como de outros animais, mas configuram-se na constante relação com a natureza e no seu processo de transformação (NETTO; BRAZ, 2006). Sobre isso, Marx e Engels (2007, p. 33) explicam que,

[...] a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico.

É pelo trabalho que o homem transforma a natureza, cria condições de sobrevivência e ao mesmo tempo constitui a sua história.

Desde o início desse processo histórico, manifesta-se aos homens uma dependência material entre si, uma vez que o produto desse trabalho mantém os homens unidos como forma de sobrevivência (MARX; ENGELS, 2007). Essa dependência material deve ser compreendida como ato histórico decorrente do processo de trabalho e não como ação pré-estabelecida naturalmente. Isso porque, o trabalho é atividade coletiva<sup>5</sup>, tendo em vista que o homem se encontra na presença de outros homens e por isso não é sujeito isolado. O que resulta, portanto, na coletivização de suas produções materiais, “[...] mas sobretudo implica em convencer ou obrigar outros à realização de atividades, organizar e distribuir tarefas, estabelecer ritmos e cadências, etc.”<sup>6</sup> (NETTO; BRAZ, 2006, p. 34).

Mediante às atribuições de atividades, que são distribuídas pelo conjunto de indivíduos é que se constrói a divisão do trabalho entre os homens. Primeiramente definidos pelo sexo e faixa etária<sup>7</sup> e, mais tarde, sob a valorização da consciência humana, o trabalho divide-se em esfera material e intelectual. Segundo Marx e Engels (2007)

**A consciência** é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível mais imediato e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna

<sup>5</sup> Esse caráter coletivo do trabalho é denominado por **social** (NETTO; BRAZ, 2006).

<sup>6</sup> O processo de convencimento e distribuição de tarefas ocorre por meio da linguagem articulada. Também produto do trabalho humano, caracterizada como construção histórica e não natural (NETTO; BRAZ, 2006).

<sup>7</sup> A divisão natural do trabalho correspondente ao sexo e idade não expressavam problemas para a comunidade humana. A divisão por sexo não acarretava neste período a desvalorização ou opressão do trabalho feminino, ao mesmo em tempo que a divisão por idade também era provisória, uma vez que todos os indivíduos exerceriam as mesmas funções em determinados períodos da vida (KONDER, 2009).

consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, **inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inabalável [...]** (MARX; ENGELS, 2007, p. 35, grifo nosso).

É desta forma, com esta última divisão (material x intelectual) do trabalho, que se opera efetivamente uma fragmentação social entre os homens pela valorização religiosa da consciência humana. Ela desperta a distribuição da sociedade em famílias isoladas, em que parte dos homens recebem atribuições para a produção (trabalho material), enquanto outros, responsáveis pelo exercício do pensar, usufruem dos bens produzidos (trabalho intelectual/espiritual). “Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar [...]” e portanto, define-se a sua posição na produção de vida material e na história humana (MARX; ENGELS, 2007, p. 37).

Conforme Marx e Engels (2007), a divisão desigual das atividades implica na distribuição desigual dos bens produzidos pelo trabalho. Conduzida por uma organização e distribuição díspar, ocorre uma divisão entre os homens (famílias), promovida por oposição de interesses e especialmente por condições objetivas distintas de vida. Desenvolve-se, então, a sociedade de classes<sup>8</sup>, caracterizada pela exploração da força de trabalho de homens por outros homens.

Diante da divisão social do trabalho e da imposição das atividades executadas, o trabalho perde sentido ao homem, que produz não mais para a satisfação das suas necessidades (individuais e coletivas), mas a domínio de outrem, compreendido por objetivos diferentes da sua prática inicial (MARX, 2004). Segundo Williams (2007, p. 54), este processo é

[...] a história do trabalho, em que o homem cria a si mesmo ao criar o mundo, mas na sociedade de classes é alienado dessa natureza essencial por formas específicas de alienação na divisão do trabalho, na propriedade privada e no modo capitalista de produção, no qual o trabalhador perde tanto o produto de seu trabalho como o sentido de sua própria atividade produtiva, em consequência da expropriação de ambos pelo capital.

---

<sup>8</sup> Entende-se por classe, a divisão social construída historicamente que não é simplesmente herdada (WILLIAMS, 2007).

No entanto, a preservação dessa condição decorre do poder social, que se caracteriza pela “[...] força de produção multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos, condicionada pela divisão do trabalho [...]” e que aparece como

[...] potência estranha, situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio nem para onde vai, uma potência, portanto, que não podem mais controlar e que, pelo contrário, percorre agora uma sequência particular de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir (MARX; ENGELS, 2007, p. 39).

Portanto, a alienação do trabalho humano decorre do seu próprio processo histórico, que conduz socialmente à exploração da atividade essencialmente humana.

Desde a história das sociedades pré-capitalistas, a organização social e a produção da vida material são marcadas pela exploração da força de trabalho. No sistema capitalista, as divisões sociais reconfiguram-se, entretanto, os antagonismos de classes permanecem travados pela exploração de um homem sobre o outro (MARX, 2004).

No capitalismo, as relações de trabalho acontecem sob a forma de trabalho assalariado, caracterizado pela venda e compra da força de trabalho dos trabalhadores aos capitalistas. É essa relação de trabalho entre os homens que cria algumas categorias específicas do capitalismo e estabelece uma divisão entre classe dominante e proletariado. Neste modo de produção, o trabalho se torna uma mercadoria/serviço e ao comprar a força de trabalho do operário, o detentor do capital não adquire somente mão-de obra proletária, mas detém também, o poder de expropriar e dominar a vida dele (TONET, 2012).

Compreende-se o capitalismo por

[...] um sistema em que os bens e serviços, inclusive as necessidades mais básicas da vida, são produzidos para fins de troca lucrativa; em que até a capacidade humana de trabalho é mercadoria à venda no mercado; e em que, como todos os agentes econômicos dependem do mercado, os requisitos da competição e da maximização do lucro são as regras fundamentais de vida (WOOD, 2001, p. 12).

O objetivo no modo de produção capitalista é a ampliação das riquezas e o acúmulo de bens da classe dominante por meio da exploração da força de trabalho exercida pelo proletariado na produção de bens. A expropriação do trabalho humano é conduzida pela compra da força de trabalho em troca do salário, meio de subsistência da classe trabalhadora. Diante desse modo de produção material, a classe trabalhadora é submetida a condições objetivas de vida que encontram-se em oposição às suas vontades. Conservada pela ausência de significado atribuída ao trabalho.

Segundo Marx e Engels (2007), os homens apropriam-se da produção material<sup>9</sup> já construída historicamente para suceder novas produções e seguir o percurso da sua história. Há, portanto, um processo de reprodução da vida humana e dos processos de seu trabalho, que ocorre não somente da reprodução da existência física e das produções materiais, mas das ideias, representações e da consciência, que estão estreitamente associadas a produção material. Significa dizer que da produção material são conduzidas as formas de pensar, de agir e de se relacionar no mundo. Formas produzidas por um processo histórico decorrente do trabalho, em que

O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo (MARX; ENGELS, 2007, p. 93).

Toda a construção humana, como a expropriação do trabalho para a ampliação do capital, é também reproduzida não apenas na produção material como no campo das ideias. Desta forma, a produção e a distribuição desigual dos bens produzidos são também contempladas no pensamento e modo de vida dos homens. De modo que, se há dominação de uma classe perante a outra, os comportamentos e ideias serão assim constituídos.

A contradição entre trabalho humano primitivo e a exploração da força de trabalho para acúmulo de capital, produzem uma falsa consciência que não traduzem as relações e condições materiais reais (como são) e impedem os homens de conhecerem verdadeiramente o conjunto social (EAGLETON, 1976).

---

<sup>9</sup> Todo o legado humano construído mediante o processo da produção material (trabalho).

Neste sentido, ao passo em que o homem constitui a sociedade, também constitui a si mesmo, bem como suas formas de agir, pensar, se relacionar. Que, da mesma maneira, cria e estabelece percepções sobre as inúmeras formas e condições de vida, enquanto atribui significados a essas diferenças.

Entretanto, o capitalismo e a exploração da força de trabalho não se desenvolvem e se efetivam de igual maneira em todos os países. Os processos históricos dos quais decorrem a constituição de cada nação influenciam também a condução dos modos de produção, bem como a exploração do trabalho humano até os dias atuais.

No Brasil, as condições de desigualdades social e econômica, desencadeadas pela exploração da força de trabalho de maior parte da população *versus* o acúmulo de riqueza nas mãos da classe dominante (minoridade), revelam-se de forma ainda mais acentuada. Visto que, trata-se de um país oriundo da exploração da mão-de-obra escrava.

Segundo Oliveira (2003), desde o sistema agrícola baseado na monocultura mediante a utilização dos latifúndios e exploração da mão-de-obra escrava (a princípio dos indígenas e depois dos afrodescendentes) até o processo de industrialização, o Brasil constitui-se na distribuição profundamente desigual dos bens de produção a favor do desenvolvimento econômico e acumulação de riquezas da classe detentora dos meios de produção. E, deste modo, firma-se sob uma profunda contradição: acumulação (riqueza) x escassez (miséria).

Barbieri e Noma (2017) argumentam que, o capitalismo divulga a função do Estado em uma perspectiva neoliberal, como organização neutra e aglutinadora dos distintos interesses existentes na sociedade. A mesma perspectiva que credita ao homem a responsabilidade dos seus sucessos e seus fracassos e que o enxerga como sujeito livre e individual.

No entanto, as autoras defendem a ideia marxista de Estado como o grande responsável por garantir a reprodução desta ordem social e dos interesses vinculados à classe abastada, ao mesmo tempo em que se torna um estado mínimo e abre mão de suas responsabilidades sociais. Que desencadeiam, por sua vez, as profundas desigualdades. Para elas, “o Estado [...] não é apenas uma superestrutura política representativa do capital [...], mas [...] é parte constitutiva dele por ser catalisador das suas forças sociometabólicas [...] funcionando como uma importante esfera no controle social” (BARBIERI; NOMA, 2017, p. 20).

Deste modo, o Estado não só representa, como garante os interesses conservadores capitalistas. Entretanto, por ser membro de reprodução da ordem, possui, da mesma forma, as contradições presentes neste modo de produção e, apesar de se constituir como elemento essencial para a manutenção da hegemonia burguesa, é, também, cenário de luta de classes e conquistas de direitos sociais, conforme permeiam as políticas educacionais também citadas neste estudo mais a frente.

Diante dessa percepção de homem e do contexto de formação do pensamento humano social que se encaminham as discussões a respeito da constituição e compreensão da pessoa com deficiência na sociedade capitalista de produção até as políticas conquistadas como forma de superação da condição segregada.

### **1.1 A constituição da deficiência**

Em uma sociedade cuja a exploração do trabalho garante o acúmulo de riqueza da classe dominante, gerando extrema desigualdade nas condições objetivas de vida, a luta de classes<sup>10</sup> favorece aqueles que ocupam uma posição social privilegiada<sup>11</sup>. Tendo em vista que a reprodução do modo de vida está ligada à divisão do trabalho e à expropriação do trabalho humano, a estrutura social assegura à classe dominante condições de vida superiores às da classe trabalhadora.

Encontra-se aqui a ideologia, que representa o “[...] modo como os homens vivem até o fim os seus papéis na sociedade de classes, os valores, as ideias e imagens que o ligam às funções sociais [...]”, que impedem os homens de terem uma compreensão real da sociedade (EAGLETON, 1976, p. 30). Segundo Williams (2007), a ideologia é um conjunto de valores, normas e ideias que regem as relações entre os homens, concebida por interesses de um grupo.

Heller (1970) explica que a vida cotidiana, em suma, as significações do modo de vida dos homens, é heterogênea e hierárquica “[...] sobretudo no que se

---

<sup>10</sup> Não se trata de um embate entre as classes, mas representa a oposição entre estas na sociedade. Coggiola (2015), define o termo por diferentes correntes políticas que expressam posicionamentos e interesses distintos.

<sup>11</sup> “Ser capitalista significa ocupar não apenas uma simples posição pessoal na produção, mas uma posição social” (MARX; ENGELS, 2014, p. 48).

refere a significação ou importância dos tipos de atividade” (HELLER, 1970, p. 18). Sendo assim,

No âmbito da sociedade classista, a classe que controla os meios de produção material também controla os meios espirituais. Assim, as ideias dominantes são a expressão ideal da dominação burguesa. O Estado dos proprietários se apresenta, então, como comunidade ilusória, que necessita das representações ideológicas para impor às maiorias seus interesses particularidades como universalidade (RAGO FILHO, 2015, p. 47).

Para tanto, a ideologia é definida e representada pelos interesses da classe dominante como forma de preservação da ordem social e por isso serve a determinados<sup>12</sup> interesses econômicos, políticos e sociais.

Dentro desta lógica, encontra-se uma concepção de homem baseada em estereótipos correspondentes a ação, imagem e pensamento, que valorizam ou desvalorizam aspectos específicos nas relações sociais. Sobre isso, Heller (1970) explica que esses princípios são permeados pela ultrageneralização dos indivíduos<sup>13</sup>. A racionalidade capitalista, a valorização e desvalorização das características na reprodução dessa consciência são, portanto, concebidas mediante os interesses da classe detentora dos meios de produção.

Ao recorrermos a Goffman (2004) compreendemos que o meio social cria formas de categorizar os indivíduos e seus atributos, de modo que nas relações sociais, seja possível pré-conceber a categoria do outro e suas características. Neste processo, o enaltecimento do aspecto depreciativo é definido pelo autor como estigma, que tem por efeito a desqualificação do sujeito. Segundo ele, “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem [...]” e serve como forma de distinguir o adequado do inadequado (GOFFMAN, 2004, p. 6). Diante disso,

Pode-se tomar como estabelecido que uma condição necessária para a vida social é que todos os participantes compartilhem um único conjunto de expectativas normativas, sendo as normas

<sup>12</sup> Na perspectiva marxista, o termo “determinado” deve ser compreendido como forma específica de certo modo de produção. Não deve ser interpretado como condição pré-estabelecida que foge do controle humano (WILLIAMS, 2007).

<sup>13</sup> A ultrageneralização refere-se a analogias e esquemas já elaborados que atribuem ao sujeito uma marca por certa característica. É a redução do indivíduo a aspectos específicos. Com a ultrageneralização, fala-se, por exemplo, que toda pessoa com cegueira é um bom datilógrafo (HELLER, 1970).

sustentadas, em parte, porque foram incorporadas. [...] Ao mesmo tempo, o simples desejo de permanecer fiel à norma - a simples boa vontade não é o bastante, porque em muitos casos o indivíduo não tem controle imediato sobre o nível em que apoia a norma. Essa é uma questão da condição do indivíduo, e não de sua vontade; é uma questão de conformidade e não de aquiescência (GOFFMAN, 2004, p. 108).

Resta ao sujeito desviante<sup>14</sup> a conformação de sua condição já que em muitos casos foge da possibilidade adequar-se às normas sociais.

Quando falamos das pessoas com deficiência percebe-se um grupo que foge aos padrões de normalidade e que se apresenta em uma impossibilidade de reparo do seu desvio social.

Em decorrência do processo de estigmatização, desumaniza-se o estigmatizado, “já que o indivíduo é transformado em sua própria diferença, passa a ser reconhecido unicamente em função desta e sua deficiência passa a ser seu único atributo, com uma carga social de desvantagem e descrédito” (MELETTI, 2006, p. 06).

Segundo Vygotski (1997), a posição social e a compreensão da condição da pessoa com deficiência possuem particularidades e diferentes interpretações<sup>15</sup> nas formas distintas de organização social, traduzindo as necessidades e interesses de determinada sociedade.

Logo, ao tratarmos de uma sociedade classista, desigual e com valorização da produtividade a favor do acúmulo de capital nas mãos de uma minoria<sup>16</sup>, sabemos que há uma valorização da capacidade produtiva, que, por sua vez, está estreitamente ligada à integridade física e intelectual do trabalhador. À vista desta racionalidade econômica, política e social, que a pessoa com deficiência ocupa uma posição de desvio. Sobre isso, Vygotski (1997) explica que na estrutura da sociedade capitalista a insuficiência de um órgão ou a sua falta atribui ao indivíduo uma percepção limitada de suas ações, que enaltece tal condição como aspecto negativo em todas as esferas sociais do sujeito.

---

<sup>14</sup> Que fogem aos ditames construídos no e pelo modo capitalista de produção.

<sup>15</sup> Tomemos como exemplo a cegueira, que em outras sociedades era sinônimo de sabedoria, virtude e divindade e, em novos tempos, compreendida por limitação e incapacidade (VYGOTSKI, 1997).

<sup>16</sup> Classe dominante, os capitalistas.

Do mesmo modo que a compreensão do defeito<sup>17</sup> difere em distintas organizações sociais, as condições objetivas de vida dessas pessoas também se transformam ao passo em que se altera a percepção social a seu respeito.

Diante disso, a deficiência enquanto desvio das normas e valores definidos pela ideologia da classe dominante, compromete a participação desses sujeitos no âmbito social, uma vez que “a normalidade é a exclusão dos indivíduos não-produtivos (ou que requerem atendimentos especializados, onerosos, para produzirem)”, e por apresentarem realidade diferentes são “[...] amarradas por rótulos e procedimentos que têm seu ponto comum exatamente na exclusão e segregação” (FERREIRA, 1995, p. 76).

Compreende-se, então, uma sociedade que segrega e marginaliza esses sujeitos das formas comuns de participação da vida social, especialmente na produção de vida material (emprego, no capitalismo) que permeia os demais âmbitos da vida social. Tendo em vista que, mediante os ideais normativos, “[...] as condições de vida de um determinado indivíduo ou grupo são também criadas e sustentadas pelas idealizações postas em cada contexto e pelos julgamentos desencadeados por elas” (MELETTI, 2006, p. 05).

A segregação e as dificuldades acentuam-se em decorrência do tipo e do grau de comprometimento e insuficiência orgânica do indivíduo que, pautados exclusivamente na lógica da limitação produtiva, agravam a condição do sujeito nas relações com o meio social.

Entretanto, não se pode generalizar que as condições objetivas de vida dos sujeitos com alguma deficiência sejam exatamente as mesmas. Mesmo porque, estes sujeitos, apesar de possuírem aspectos que impactam negativamente sua participação na sociedade (deficiência), não se encontram na mesma posição social.

Sobre isso, podemos citar às contribuições de Noronha (2014), que relata a realidade do atendimento a alunos com deficiência intelectual severa em uma instituição especializada de alto padrão. Segundo as observações da autora, estes alunos permanecem em espaço de ensino segregado por não frequentarem a escolar regular. No entanto, possuem um alto padrão de vida, com atendimento especializado e quase individualizado, que contam com todos os cuidados

---

<sup>17</sup> Termo utilizado por Vygotski (1997) para designar a insuficiência orgânica presente no indivíduo.

necessários para um desenvolvimento saudável e digno destes sujeitos. Diferente da realidade vivida por milhões de brasileiros.

Temos clareza, portanto, que a condição de classe social irá impactar de diferentes modos a condição de vida da pessoa com deficiência. De modo que, sujeitos em posição social privilegiada terão uma condição de vida também mais privilegiada. Sendo assim, as condições de extrema precariedade impostas à classe trabalhadora no capitalismo são agravadas pela deficiência, do mesmo modo que esta é intensamente agravada por aquela precariedade.

Nos permite inferir, portanto, que a deficiência é condição que categoriza e segrega. No entanto, não é elemento determinante da posição social e das condições objetivas de vida de cada indivíduo e, que por esse motivo, seus impactos são diferentes dependendo da posição social do sujeito.

Entretanto, do mesmo modo que as demais deficiências, a condição da pessoa com deficiência intelectual é marcada por um rótulo negativo na lógica do capital, em que a evidência do sujeito é exclusivamente relacionada a insuficiência e inaptidão. Se recorrermos a Vygotski (1997, p. 34, tradução nossa) veremos,

[...] pelas amplas observações contemporâneas das crianças com deficiência mental, que estes têm menor circunferência cranial, menor estatura, menor capacidade torácica e força muscular, inteligência motriz diminuída, reduzida capacidade de resistir à influências desfavoráveis, elevada fragilidade e tendência ao esgotamento, associações mais lentas, atenção e memória diminuídas, menor capacidade para o esforço volitivo, etc.<sup>18</sup>

Percebemos que as atribuições enaltecem a falta, a fraqueza, a incapacidade, apegando-se e valorizando aspectos danosos do aparato biológico, que caracterizam não somente elementos físicos, motores e intelectuais (a insuficiência orgânica propriamente dita), mas indicam, principalmente, os limites e impossibilidades no seu processo de interação social e desenvolvimento, em decorrência da insuficiência. De tal modo, “o impacto da condição de deficiência mental em um determinado indivíduo depende mais da leitura social que é feita

---

<sup>18</sup> Versão da leitura original, em espanhol:

[...] por las amplias observaciones contemporâneas de niños mentalmente retrasados, que éstos tienen menor circunferência craneal, menor estatura, menor capacidade torácica y fuerza muscular, inteligência motriz disminuida, reducida capacidade de resistir las influencias desfavorables, elevada fragilidade y tendencia al agotamiento, asociaciones más lentas, atención y memoria dsminuidas, menor capacidade para el esfuerzo volitivo, etc (VYGOTSKI, 1997, p. 34).

desta condição do que das condições orgânicas propriamente ditas” (MELETTI, 2006, p. 02). Torna-se perceptível, portanto, que

[...] em uma sociedade capitalista, marcada pela hegemonia ideológica do liberalismo e sustentada pelo ideário iluminista com sua valorização da razão empírica e culto à racionalidade humana, é possível o entendimento de que a ‘improdutividade intelectual’ seguida de outras improdutividades decorrentes da primeira, é algo que coloca a pessoa identificada como deficiente mental em uma condição de profundo desvio (MELETTI, 2006, p. 04).

Segundo Vygotski (1997), o grande problema e desafio da deficiência intelectual é a sua interpretação limitada a diagnósticos clínicos que compreendem esta deficiência enquanto um fim de aspecto falho pautado na carência funcional, e não como um processo<sup>19</sup>. Pois, ao diagnóstico clínico, são consideradas as leis de desenvolvimento das funções superiores de uma criança normal. Isto é, ocorre mediante parâmetros de normalidade que caracterizam pontual e superficialmente os aspectos ausentes (especialmente cognitivos) na constituição do sujeito. Os critérios de análise pautam-se em resultados padronizados de respostas ignorando a individualidade e história pessoal.

Sendo assim, a deficiência intelectual não se constitui por ela mesma, mas em relação às capacidades e habilidades cognitivas alheias, em que sua existência se caracteriza, assim como nas demais deficiências, pela carência, aspecto que lhe distingue e segrega (VYGOTSKI, 1997)<sup>20</sup>.

Pode-se compreender, para tanto, a deficiência intelectual enquanto

[...] um fenômeno multifacetado e multideterminado em seus aspectos físicos, neurológicos, intelectuais que, dependendo do contexto social, histórico e cultural no qual está inserido adquire significados específicos de atraso, de incapacidade de atividade mental que sustentarão formas específicas de lidar com a condição em si (MELETTI, 2006, p. 02).

---

<sup>19</sup> Cumpre enfatizar que, segundo Vygotski (1997), os efeitos da insuficiência orgânica só serão percebidos em relação com o meio. Portanto, a deficiência intelectual, assim como a concepção das demais deficiências, é resultado das relações sociais e, por isso, é constructo social.

<sup>20</sup> Vygotski (1997) não nega a existência de certas especificidades no processo de desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual (e com outras deficiências), muito menos a existência de uma insuficiência orgânica. O que se pretende ressaltar é o modo de interpretação desta especificidade no âmbito social e o reflexo dessa percepção sob o processo de participação social dos sujeitos.

Aspectos presentes, tanto no âmbito de interpretação e de diagnóstico, quanto, conseqüentemente, nas relações sociais e no processo de desenvolvimento e formação do sujeito. Que compreende, sobretudo a este estudo, à esfera educacional no âmbito da instituição escolar.

## **2. A EDUCAÇÃO NA LÓGICA DO CAPITAL**

Compreendemos que toda a constituição histórica do ser humano decorre do processo de trabalho que é produção social específica aos homens.

Segundo Saviani (2007), o produto do trabalho humano faz parte do processo de formação do homem, visto que pelo processo de produção material, que exige a transformação da natureza para a satisfação da necessidade humana, transforma-se também o homem. O modo de produção material reflete, de igual maneira, na formação do homem e nas suas interações sociais, modo de vida, pensamento, etc.

Todo o legado da constituição humana é transmitido e apropriado pelas sucessivas gerações que, ao se apropriarem dessa construção histórica, também produzem a sua própria existência (SAVIANI, 2007).

A produção pelo homem é, ao mesmo tempo, a sua própria formação e “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”, pois o ser humano não nasce homem, mas constitui-se como tal pela apropriação (aprendizagem) da existência humana já produzida (SAVIANI, 2007, p. 154). Segundo Noma e Czernisz (2010, p. 194),

É no sistema de relações que se metabolizam na sociedade que ocorre a sociabilização do ser social, mediada pelas interações sociais que estão na base de processos formativos-sociais, que incluem os educativos, sejam formais e informais.

A instituição escolar compreende o espaço formal do processo de formação do homem social. Do mesmo modo que as demais esferas sociais, a educação compreende-se por um aspecto que surge e desenvolve-se na configuração do modo de produção de vida. Para tanto, no capitalismo, ela também emerge do processo de luta de classes (LOMBARDI, 2010).

Segundo Netto e Lucena (2016, p. 58), “[...] a educação na sociedade capitalista é um instrumento ideológico nas mãos da classe dominante, a qual determina o seu caráter de acordo com os seus interesses particulares” e por isso encontra-se a serviço da perpetuação da ordem social alienante pelo domínio burguês.

Não só o trabalho, mas também a educação, se subordinam a essa dinâmica de exploração para ampliação do capital. De modo que, à educação formal compete produzir e transmitir valores que legitimam os interesses da classe dominante, ao mesmo tempo em que sustenta a formação dos homens em uma gama de conhecimentos para a atividade produtiva favorável a expansão do capital e da acumulação de riquezas (MÉSZÁROS, 2008).

A formação para o mundo do trabalho e a prática social compreendem o trabalho assalariado enquanto atividade produtiva para expansão do capital, bem como integram o quadro de valores estabelecidos pelos interesses dominantes que viabilizam, neste contexto, as relações sociais.

As diversas esferas do sistema contribuem para o domínio do capital e agem como forma de assegurar que os indivíduos adotem como suas os objetivos da produção e reprodução da ordem capitalista. Certamente, é por meio da educação que ocorre com maior veemência esse processo de internalização, em que os homens compreendem a posição social de cada membro, assim como as respectivas formas de conduta e pensamento, enquanto “uma ‘ordem natural’ supostamente inalterável” da organização social (MÉSZÁROS, 2008, p. 37). Segundo o autor, a educação institucionalizada hoje, que serve como forma de reprodução da ordem social capitalista, não só fornece os conhecimentos necessários para a prática no mercado de trabalho e na operação de máquinas das grandes indústrias, como também gera e transmite “[...] um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

No sistema capitalista existem formas de vida e situações concretas de cidadania distintas - decorrentes da divisão do trabalho, já visto anteriormente -, o que manifesta acesso diferenciado aos bens produzidos, criando a situação de desigualdade social. O acesso ao conhecimento difundido pela educação escolar encontra-se incorporado a mesma racionalidade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Sobre isso, podemos citar a pesquisa de Ferraro e Ross (2017), sobre os dados brasileiros de frequência escolar de 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), que revelam um número de 5.512.529 indivíduos sem matrícula escolar com idades entre 4 e 18 anos. Destas, 966.304 crianças e jovens não frequentavam a escola em idade de ensino obrigatória (6 a 14 anos de idade). Outras 1.154.572 crianças não possuíam matrícula escolar entre os 4 e 5 anos de idade, enquanto 1.727.523 jovens não estavam matriculados entre 15 e 17 anos e 1.664.130 não apresentavam matrícula escolar aos 18 anos de idade. Portanto, quase 1 milhão de crianças e jovens não frequentavam, em 2010, a escola em idade obrigatória de ensino.

A organização da educação escolar, desde a sua constituição, efetiva-se por conhecimentos e formas diferentes de internalização conforme as distintas realidades objetivas de vida, que se sustentam na sociedade de classes e, portanto, nas diferentes funções e papéis sociais de cada membro da classe dominante e da classe trabalhadora. Por esse motivo, ela contribui para a exclusão da

[...] esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja (MESZÁROS, 2008, p 49).

Enquanto importante sistema de internalização do ideário capitalista, as instituições formais de educação asseguram, por meio de um quadro de valores dominantes e de conhecimentos específicos, o consentimento e a aceitação do indivíduo sobre sua posição social e as tarefas reprodutivas atribuídas na ordem social.

É diante deste quadro de preservação da ordem social e da expansão do capital pelo aumento da produtividade, que nos interessa compreender a história da educação da pessoa deficiente, em especial do indivíduo com deficiência intelectual no Brasil.

## 2.1 A educação de pessoas com deficiência intelectual no Brasil

A educação, como instrumento ideológico do capitalismo, assegura o acesso e aprendizagem pautados em princípios dominantes que garantem a cada indivíduo um acervo de conhecimentos específicos para a sua produção material. A distribuição desses conhecimentos, por sua vez, ocorre de maneira desigual e perpetua as formas de dominação da classe trabalhadora. No entanto, os princípios de produtividade atingem de formas distintas os homens dessa organização social, bem como o processo formativo destes (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Distante dos padrões ideológicos normativos de produção material, a pessoa com deficiência tem sua história na educação marcada pela segregação, filantropia com ênfase no atendimento clínico (FERREIRA, 1995).

Ao nos debruçarmos sobre a educação da pessoa com deficiência intelectual, o histórico de educação desses sujeitos torna-se ainda mais complexo e específico. Primeiro, pela dificuldade de conceituação da deficiência devido às diversas revisões em áreas distintas do conhecimento, como psicologia, neurologia, sociologia e antropologia (PLETSCH, 2013). E, segundo, por caracterizar-se como uma condição de profundo desvio social mediante à valorização da racionalidade humana no atual modo de produção capitalista<sup>21</sup> (MELETTI, 2006).

A discussão sobre possibilidade de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual inicia-se, no Brasil, tempo depois (1910/20) do advento das instituições especiais (1876) dos modelos médico-pedagógicos e psicopedagógicos. Em comparação a outras deficiências, a deficiência intelectual compreendia um baixo número de alunos atendidos devido a concepção de ineducabilidade fortemente atribuída a essa condição. De modo que, as deficiências mais evidentes, no sentido de diagnóstico e percepção (tal como a cegueira, surdez e deficiência física), recebiam um atendimento com elementos facilitadores para o seu desenvolvimento. Instrumentos e técnicas inexistentes ao atendimento da deficiência intelectual (FERREIRA, 1995).

Portanto, a educação do indivíduo com deficiência mental é introduzida neste espaço de suporte médico-pedagógico e psicopedagógico, com atendimentos muito iniciais a esta população.

---

<sup>21</sup> “O problema ideológico, político, surge na comprovação do viés étnico-social na feitura, padronização e ampliação dos testes” de mensuração da inteligência (FERREIRA, 1995, p. 28).

Vygotski (1997) admite, antes de tudo, que a existência de uma escola especial se constitui na seleção de indivíduos com aspectos negativos, nisso reside a especificidade dessa instituição, de reunir e segregar sujeitos improdutivos e portanto, incapazes. Sendo que,

O simples fato de a criança frequentar essa escola é tomado como uma degradação de sua posição social. Os Adlerianos dizem que esta escola desenvolve na criança um *Minderwertigkeitsgef*, um sentimento da inferioridade, que é refletido negativamente em todo o desenvolvimento. [...] é provável que não se trate apenas da nomenclatura, mas de toda a orientação social e pedagógica da escola especial (VYGOTSKI, 1997, p. 150, tradução nossa)<sup>22</sup>.

Agrupar e separar por uma condição específica compromete o desenvolvimento do indivíduo, que tem a sua vida restringida a deficiência. Além de segregar e, portanto, atribuir uma posição social de inferioridade, o atendimento oferecido pelas escolas especiais, debruça-se sobre aspectos médicos e psicológicos no desenvolvimento da pessoa com deficiência, promovendo a secundarização do trabalho pedagógico, quando há (VYGOTSKI, 1997).

A perspectiva clínica, presente nas instituições especiais, preocupa-se especialmente com o diagnóstico e a aplicação de testes (como de mensuração da inteligência), que evidenciam as incapacidades e limitações da pessoa com deficiência intelectual (FERREIRA, 1995). Segundo Vygotski (1997), o enfoque clínico da deficiência intelectual torna-se uma “coisa” e não um processo<sup>23</sup>. Parece que a grande preocupação é diagnosticar e caracterizar as dificuldades para mantê-lo em posição de insuficiência.

---

<sup>22</sup> Versão da leitura original, em espanhol:

[...] escuela para imbeciles; el solo hecho de la asistencia del niño a esa escuela se toma como una degradación de su posición social. Los adlerianos dicen que esta escuela desarrolla en el niño un *Minderwertigkeitsgef*, un sentimiento de inferioridade, que se refleja negativamente em todo el desarrollo. [...] Es probable que no se trate sólo del nombre sino de toda la orientación social y pedagógica de la escuela auxiliar [...] (VYGOTSKI, 1997, p. 150).

<sup>23</sup> Segundo Vygotski (1997), a deficiência se configura na interação com o meio social. Portanto, são nas relações sociais que são percebidas as dificuldades, capacidades, limitações, possibilidades e assim por diante. Portanto, não se pode inferir o diagnóstico e as atribuições de um indivíduo mediante teste de mensuração da sua inteligência, que se baseia em padrões de normalidade. Tendo em vista que a sociedade de classes promove condições objetivas de vidas distintas, os testes (presentes no atendimento clínico) inferem ao sujeito um atestado equivocado de limitação e incapacidade, sem considerar a influência dos aspectos sociais. Deve-se atentar para o processo de interação do sujeito com o meio (suas dificuldades e superações), entendendo que não há um universo homogêneo de indivíduos com a mesma condição (no caso insuficiência) orgânica, como na deficiência intelectual.

Vygotski (1997) explica ainda que, manter o atendimento do sujeito com deficiência intelectual em uma instituição especial retira do indivíduo as possibilidades de interação com o meio social e corrompe as suas oportunidades de desenvolvimento, de modo que, frequentar um ambiente restrito e limitado a tais condições lhe exclua do convívio cultural. Por isso, nestes espaços, “o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança com atraso mental [...]”, tendo em vista que, na escola especial, há uma insuficiência teórica e científica que fundamentem um trabalho pedagógico, em especial sobre o enfoque positivo do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997, p. 144, tradução nossa).

As funções psíquicas superiores dependem de determinadas condições educacionais e do ambiente em que se desenvolvem. Os resultados de investigações experimentais demonstram a importância da educação coletiva e heterogênea para o desenvolvimento dos processos psicológicos da criança. Deste modo, mostram-se importantes, no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, as amplas e oportunidades de interação social, que se encontram na coletividade infantil (VYGOTSKI, 1997).

Percebe-se, ainda, a omissão do Estado em relação à educação de pessoas com deficiência intelectual e às demais deficiências, visto que a iniciativa privada se responsabiliza pelo atendimento nas instituições especiais. Essas, em grande parte, são compreendidas como ações de caridade pública e não como direito de cidadania, ao passo que, verbas públicas são depositadas para o financiamento do atendimento segregado. Sobre isso, Ferreira (1995, p. 78, *sic*) explica que,

Onde o problema é de limitações evidentes, que comprometem a produtividade e a auto-suficiência, temos um tipo de “aluno”, com um tipo de educação. Para tais alunos, são reservadas as instituições isoladas e a omissão do Estado [...]

As entidades filantrópicas, de caráter assistencialista, são, portanto, marcas evidentes no processo histórico de segregação escolar da pessoa com deficiência, em especial, do indivíduo com deficiência intelectual.

Segundo Gonçalves (2009) e Silva; Diniz (2014), o surgimento das instituições filantrópicas decorre dos movimentos sociais da classe trabalhadora que

lutavam, em situação de profunda instabilidade e degradação social, por instrução pública, condições dignas de trabalho e de vida. Deste modo, a filantropia emerge das intervenções com as questões sociais, entretanto não se manifesta pontualmente no processo histórico da sociedade capitalista favorecendo, efetivamente, os interesses da classe trabalhadora. Visto que, ela possui estratégias orgânicas e estruturais que beneficiam o desenvolvimento do capital (SILVA; DINIZ, 2014).

Sobre isso, Gonçalves (2009) explica que, a filantropia pensa o povo a partir da ideia de classe, em que seu foco é o atendimento da classe social inferior. No entanto,

Os filantropos não buscam nenhum tipo de igualitarismo, nem procuram nivelar as condições sociais; o que eles querem é apropriar o ensino primário às necessidades das classes existentes, o que pode ser entendido como adaptar ou como limitar as ambições (GONÇALVES, 2009, p. 32).

No Brasil, essa relação entre público e privado se potencializa na década de 1990 com maior atuação empresarial nas questões educacionais, tendo em vista as metas traçadas no âmbito educacional frente às políticas de educação para todos oriundas da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos de Jomtien neste período (UNESCO, 1990).

Além de servir como espaço de manutenção da ordem social de forma concreta (separando e agregando os indivíduos por classe e condição social), as entidades filantrópicas compõem ambiente de interesse empresarial para o desenvolvimento econômico. Formando e capacitando a favor das exigências presentes no mercado de trabalho (SILVA; DINIZ, 2014).

Sabendo das baixas (ou nulas) expectativas de produtividade dos sujeitos com deficiência intelectual nas instituições especiais (que compõem um grupo de sujeitos improdutivos na sociedade capitalista), a relação entre o público e o privado se fortificam de outro modo. Por um lado, a garantia de isenção de impostos e a preocupação com a visibilidade positiva da marca ou do produto executado pela empresa, devido o aspecto de caridade atribuída a esta ação. Por outro lado, o barateamento da educação especial decorrente da redução de responsabilidade do Estado na formação de pessoa com deficiência (SILVA; DINIZ,

2014). Isso, quando as possibilidades de formação para o mercado de trabalho encontram-se efetivamente eliminadas.

Além da limitação no desenvolvimento a alunos com DI, promovida pelas práticas e percepção da instituição especial, o caráter filantrópico destes espaços desempenha, sob subsídios públicos, a função de emancipação do capital e das desigualdades econômicas e sociais a favor dos interesses empresariais.

O histórico da educação de pessoas com deficiência intelectual é marcado, também, pela frequência nas classes especiais, que constituem espaços (turmas) segregados de ensino no âmbito da escola regular. Os alunos com deficiência intelectual educáveis, quase sempre eram encaminhados a este espaço, compreendido por ser menos segregativo, em relação à escola especial. Portanto, os alunos com comprometimentos mais acentuados permaneciam ainda nas instituições especiais, enquanto os alunos considerados educáveis frequentavam exclusivamente as classes especiais, localizadas nas escolas regulares de caráter público (FERREIRA, 1995).

A abertura das classes especiais ocorreu, prioritariamente, para o atendimento a alunos com deficiência intelectual e deficiências leves, que são detectadas dentro do âmbito escolar. Segundo Ferreira (1995), as classes especiais compreendem mais um espaço paralelo de ensino que se caracteriza por receber, não somente alunos com deficiência, mas todo e qualquer tipo de aluno com dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, comportamento inaceitável, condutas atípicas, enfim, todos os alunos cujo processo de escolarização apresente intercorrências distintas do esperado.

Sendo assim, as classes especiais contribuíram para a exclusão dos alunos com deficiência intelectual das classes regulares, como alternativa para a manutenção de classes homogêneas e produtivas. O encaminhamento às classes especiais serviu como justificativa para a não aprendizagem do aluno. Este espaço favoreceu a separação entre os aptos e os inaptos, tanto para exclusão dos improdutivos, como para a formação dos considerados produtivos.

Portanto, a educação dos sujeitos com deficiência intelectual em nada progrediu com a abertura das classes especiais, muito pelo contrário. Isso porque, segundo Vygotski (1997), a distinção e separação dos alunos, por aspectos positivos e negativos, que atendem ou não as exigências sociais de desenvolvimento, limita e restringe as possibilidades do aluno com enfoque

negativo, afirmando, equivocadamente, uma falsa incapacidade, do mesmo modo que ocorre nas instituições especiais.

Como estratégia de superação do atendimento segregado em espaços paralelos de educação, surgem, na década de 1990, ações políticas que passam a valorizar e incentivar o acesso de alunos com deficiência nas classes comuns regulares, dos quais fazem parte do grupo, os alunos com deficiência intelectual. Mediante documentos como Declaração Mundial de educação para Todos e a Declaração de Salamanca (1994), surgem, então, as primeiras formulações para a educação inclusiva (BRASIL, 2008b).

No entanto, somente em 2008 ocorre a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva “[...] em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008b, p. 1).

A política na perspectiva de educação inclusiva entende a Educação Especial como modalidade de educação escolar ofertada preferencialmente na rede regular de ensino a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, como forma de valorização da diversidade e promoção do ensino de todas as crianças e jovens do país (BRASIL, 1996). Segundo o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011,

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Portanto, nesta perspectiva da educação especial, é responsabilidade do Estado garantir o acesso e a aprendizagem escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na rede regular de ensino, mediante oferta de apoio necessário e especializado.

Como garantia de escolarização, surge, junto à Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, o direito ao atendimento educacional especializado (AEE), segundo a Resolução nº 4 de 2009. Este atendimento é disposto em salas de recursos multifuncionais, no período de contra turno escolar do ensino regular, com recursos pedagógicos e de acessibilidade que valorizem a participação e aprendizagem, considerando as necessidades específicas dos alunos (BRASIL, 2009a).

Segundo o livro que permeia ações para o atendimento educacional especializado a alunos com deficiência intelectual, divulgado pelo MEC em 2006, a concepção inclusiva de educação compreende não somente a necessidade de uma adaptação nas formas de ensino, mas destaca a necessidade de perceber as possibilidades de aprendizagem destes sujeitos, mesmo que em condição intelectual mais ou menos privilegiada. De acordo com o documento, o ato de aprender deve ser considerado uma prática individual, coletiva e heterogênea, enquanto o ensinar deve ser coletivo e preocupar-se em disponibilizar o mesmo conhecimento para todos os alunos (BRASIL, 2006).

Percebe-se neste discurso, certa semelhança com a teoria defendida por Vygotski (1997), que valoriza o enfoque positivo e, portanto, as possibilidades do sujeito, bem como destaca a importância da coletividade para o desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças e jovens. Portanto, a relevância da escolarização de alunos com deficiência intelectual na escola comum, com todo o atendimento educacional especializado necessário para favorecimento de sua aprendizagem.

Contudo, Garcia e Michels (2014), afirmam que existem certas fragilidades na política de educação inclusiva em relação à oferta do AEE.

Primeiro, pela possibilidade de o atendimento ser ofertado em todas escolas públicas e privadas. O que permite às instituições especiais (ainda existentes) ofertarem o atendimento educacional especializado exclusivamente na modalidade especial, de modo que o discurso de inclusão social se perca das

intenções iniciais da política. Visto que, para a efetivação da política de educação inclusiva, valoriza-se o acesso, a permanência e a escolarização dos indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na rede regular de ensino.

Outro aspecto que evidencia ainda as instabilidades no atendimento, refere-se ao trabalho sugerido ao professor do AEE. Garcia e Michels (2014) explicam que uma das fragilidades do atendimento diz respeito ao trabalho puramente técnico realizado pelos profissionais, que se debruça exclusivamente para aplicabilidade de recursos pedagógicos e não para a efetivação da aprendizagem. A designação dessas funções ao professor de AEE está nítida no 13º artigo do documento que integra a política de educação inclusiva (BRASIL, 2009)<sup>24</sup> e demonstra a distância entre prática pedagógica para apropriação de conhecimentos e a mera utilização de recursos e instrumentos sem qualquer relação com o desenvolvimento da aprendizagem efetiva.

As funções atribuídas ao professor de AEE muito envolvem a utilização e aprendizagem de recursos de acessibilidade que indicam a secundarização do trabalho pedagógico e processo de aprendizagem de conhecimentos. De modo que, ao processo educacional dos alunos que recebem o atendimento educacional especializado, persista a “[...] fragilidade da articulação pedagógica possível com a classe comum” (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 403).

A segregação legitima-se ainda, pelo próprio aparato legal e normativo que estabelece as políticas de educação inclusiva, pois

[...] mantém a valorização da iniciativa privada por meio do apoio técnico e financeiro do Poder Público às instituições especiais filantrópicas que atuem exclusivamente em educação especial e que atendam aos critérios estabelecidos pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, possibilitando seu reconhecimento como escola pertencente ao sistema comum de ensino (MELETTI, 2014, p. 795).

Espaços na legislação que expressam a existência da fragilidade política em defesa dos processos educativos inclusivos e motivam a conservação de espaços segregados ao público alvo da educação especial.

---

<sup>24</sup> Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes para o atendimento educacional especializado.

Mészáros (2008), explica que as reformas e políticas educacionais propõem remediar os piores efeitos da ordem capitalista sem [...] eliminar os fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados”, próprios do sistema de classes, desigual e perverso (MÉSZÁROS, 2008, p. 26). E “é por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Ainda que esse histórico da educação de pessoas com deficiência intelectual demonstre a precariedade do ensino ofertado a essa população, bem como a realidade de segregação social, que se estende também no e pelo âmbito educacional, não podemos deixar de visibilizar as possibilidades de superação dessas condições, ainda que limitadoras no interior de uma sociedade capitalista, desigual e injusta. A educação hoje, enquanto elemento de reprodução social da ordem capitalista também é o espaço pelo qual se é capaz de atingir a “[...] mudança de uma dada concepção de mundo [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 52). Segundo Mészáros (2008), “o papel da educação não poderia ser maior na tarefa de assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável”, se a suas soluções se tornarem essenciais (quando abarcam a totalidade das práticas educativas da sociedade) e não permanecerem apenas como soluções formais (de produção e reprodução de conformidades legalmente sancionadas) (MÉSZÁROS, 2008, p. 79).

Enxergar as possibilidades de alteração dessa realidade não nos deixa cair na crença do determinismo social e da naturalidade referente as relações e posições sociais estabelecidas. Sobre isso, podemos citar a discussão realizada por Martins (2002, p. 46) referente aos processos de exclusão e inclusão social. Para o autor,

A ideia de exclusão pressupõe uma sociedade acabada [...]. No entanto, essa sociedade acabada não existe em princípio. [...] Há processos sociais excludentes, mas não há exclusões consumadas, definitivas, irremediáveis. Uma sociedade cujo núcleo é a acumulação de capital e cuja contrapartida é a privação social e cultural tende a empurrar “para fora”, a excluir, mas ao mesmo tempo o faz incluir ainda que de forma degradada, ainda que em condições sociais adversas.

Portanto, todas as prerrogativas políticas que se fizerem para promover a “inclusão” social e possibilitar uma efetiva participação social destes

sujeitos, devem ser permanentemente valorizadas e aprimoradas. Entretanto, a política de educação inclusiva, assim como as demais políticas compensatórias, possui o objetivo de atenuar os efeitos danosos cometido pelo modo de produção da vida humana (atual – sistema capitalista), de modo que nela se legitime a exclusão (MARTINS, 2012).

Segundo Martins (2012, p. 11), “a sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos” (MARTINS, 2012, p. 11). Para tanto, os termos excluídos e incluídos confirmam a condição e os atributos na participação social, também como forma de preservação da ordem social vigente. O que ocorre, de fato, é a privação de direitos e a marginalização do indivíduo que no interior da sociedade capitalista, foge dos ditames que regem este modelo econômico

Embora o próprio desenvolvimento da sociedade capitalista crie formas de sobrevivência cada vez mais excludentes e degradadas à população que encontram-se a margem do círculo social, é necessário que lutemos pela participação de todos os sujeitos nas diferentes esferas sociais. Mediante a formulação e a aplicação de políticas públicas que valorizem o processo histórico de segregação e a “exclusão” social dos indivíduos com deficiência intelectual.

De tal forma que, garantam não somente os direitos mínimos de vida, mas de apropriação do conhecimento e cultura humana historicamente construídos. Sendo assim, o nosso papel, enquanto estudiosos da educação especial,

[...] é o de – levando em consideração que alunos com deficiências ou com distúrbios têm, sim, características pessoais que não podem deixar de ser consideradas, se o intuito for o de uma efetiva melhoria da qualidade do ensino – incluí-los, de forma distinta, aos demais grupos sociais historicamente desprezados por políticas sociais demagógicas e de manutenção dos privilégios de classe (BUENO, 2008, p. 60).

Em meio a avanços e precariedades existentes na educação de pessoas com deficiência no Brasil, as pesquisas demonstram um aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares de todo o país. E por essa razão, o presente estudo tem por objetivo

analisar a trajetória de alunos que estiverem matriculados em algum momento da rede municipal de ensino de Londrina com o registro de deficiência intelectual, entre 2007 e 2015.

Acerca das discussões aqui tecidas, à luz do materialismo histórico dialético, que se pretende investigar a trajetória dessa população, em consonância à Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.

## **2.2 As especificidades da educação especial no estado do Paraná**

Aqui apresentam-se as especificidades da educação especial no estado do Paraná, haja vista que o presente estudo analisa as matrículas de Londrina, município norte paranaense. Antes, traremos uma breve caracterização demográfica do estado para contextualizar a análise da política de educação especial do estado e suas especificidades.

O Paraná compõe, junto com os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, a região sul do país. Trata-se de um estado com 199.307,939 km<sup>2</sup> de área territorial com estimativa populacional de 11.163.018 habitantes em 2015 (IBGE, 2010).

Em 2010 (com uma população de 10.444.526 habitantes) os dados revelam que, na categoria Não consegue de modo algum<sup>25</sup>, 85.094 pessoas possuíam alguma deficiência auditiva, motora ou visual e 143.376 são registrados com a deficiência intelectual (sem atribuição de categoria no desenvolvimento de alguma atividade) no estado paranaense (IBGE, 2010).

Referente aos dados educacionais do estado, veremos na tabela seguinte, o número geral de alunos matriculados no Paraná, o número de alunos com alguma NEE e o número de alunos com deficiência intelectual, entre o anos de 2007 a 2015 (acompanha o mesmo recorte temporal das trajetórias escolares analisada por este estudo), segundo o Censo Escolar da Educação Básica (Tabela 1).

---

<sup>25</sup> As outras categorias existentes na pesquisa demográfica realizada pelo IBGE (2015) em relação às deficiências são: “Possui grande dificuldade” e “Alguma dificuldade” e podem ser acessadas no sítio virtual do IBGE: <https://www.ibge.gov.br/>.

**Tabela 1** – Número de alunos no estado do Paraná entre 2007 e 2015.

<b>Ano</b>	<b>Geral</b>	<b>NEE</b>	<b>Def. Int.</b>
<b>2007</b>	2 711 968	75 822	54 872
<b>2008</b>	2 711 501	53 313	35 929
<b>2009</b>	2 695 828	49 635	37 004
<b>2010</b>	2 681 687	53 759	45 523
<b>2011</b>	2 620 965	58 135	45 549
<b>2012</b>	2 624 571	78 980	65 448
<b>2013</b>	2 586 991	78 374	65 070
<b>2014</b>	2 577 339	79 836	66 078
<b>2015</b>	2 554 106	81 213	67 322

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2007-2015).

**Legenda:** **Geral** - Número geral de alunos no estado do Paraná; **NEE** - Número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no estado do Paraná; **Def. Int.** – Número de alunos com Deficiência Intelectual no estado do Paraná.

Os dados educacionais do estado do Paraná revelam uma redução do número geral de alunos no decorrer do período investigado. Em contrapartida, o número de alunos com NEE e com deficiência intelectual sofrem, a princípio, uma redução nos anos de 2008 e 2009, indicando um aumento gradual de alunos partir de 2010, com um aumento expressivo a partir de 2012. De modo que, em 2015, o número de alunos com NEE e deficiência intelectual ultrapassa os valores do ano base de investigação (2007).

Diante desta breve caracterização partimos para a discussão sobre as especificidades no encaminhamento das políticas sobre educação especial no estado do Paraná que, embora trate-se de uma política pública nacional, as proposições normativas que regem a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais na perspectiva inclusiva não são acatadas do mesmo modo nas diferentes unidades federativas (MELETTI, 2014).

Segundo Kassar e Meletti (2012, p. 54), as políticas públicas não são associadas por todo país de forma imediata e homogênea. A verdade é que, “nas diferentes localidades, as propostas sofrem interpretações, são lidas e entendidas diferentemente, de acordo com inúmeras variáveis históricas, econômicas e sociais” e, por isso, constituem-se de distintas formas no mesmo país.

Saviani (2010) explica que, apesar de haver uma legislação nacional (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que rege a educação brasileira, os estados possuem autonomia para adaptar a normas vigentes à favor das particularidades existentes em cada unidade federativa.

As normativas de educação especial paranaense mostram-se um acinte a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. Em que se percebe a manutenção dos sistemas segregados de ensino como princípio norteador do ensino do público alvo da educação especial no Brasil. Isso porque, a Resolução 3600/2011 (Paraná/GS/SEED, 2011, s.p) passa a

Art. 1.º Autorizar a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação inicial, a partir do início do ano letivo de 2011.

Além disso, no artigo 2º da referida resolução, o estado favorece a participação das instituições especiais no desenvolvimento dos programas e políticas públicas, o que garante subsídios e investimentos públicos para o setor privado em educação especial (MELETTI, 2014).

Portanto, o Paraná consolida, mediante atributos legais e normativos, as práticas educacionais segregadas e filantrópicas como meio de escolarizar o público da educação especial e dissimula o desenvolvimento da política de educação inclusiva, visto que o atendimento nestas instituições de ensino é compreendido e computado, desde então, como aumento de matrículas no ensino básico da rede regular.

É evidente a valorização do estado ao atendimento desta população em instituições especiais filantrópicas, mediante a aprovação da Lei 17.656/2013, que formaliza a distribuição igualitária dos benefícios correspondentes aos programas educacionais em forma de recursos materiais, humanos, de alimentação e transporte escolar. Benefícios que se configuram como “[...] apoio permanente às entidades mantenedoras de escolas que ofertam Educação Básica na modalidade Educação Especial” (MELETTI, 2014, p. 796).

Deste modo, no estado do Paraná, a educação especial se consolidou nas instituições especiais e, por isso, a proposição normativa do atendimento educacional especializado não foi acatada (MELETTI, 2014).

Segundo Saviani (2010), a autonomia concedida às unidades federativas no âmbito educacional não favorece o fortalecimento das instâncias locais, bem como a efetivação das políticas públicas de igual maneira. Na realidade,

[...] a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo, e não isolá-los. Isso porque o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais. Inversamente, articuladas no sistema, enseja-se a possibilidade de fazer reverter as deficiências, o que resultará no fortalecimento das diversidades em benefício de todo o sistema (SAVIANI, 2010, p. 384).

Para tanto, a legislação autônoma do Paraná a respeito da educação para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, percorre o caminho inverso das políticas de educação inclusiva. Pois favorece os espaços e práticas de ensino segregadas, não somente por aprovação de aparato normativo, mas por financiamento mediante subsídio público.

### **3. METODOLOGIA DE PESQUISA**

Neste momento, apresentam-se os encaminhamentos metodológicos para realização deste estudo.

Na primeira seção encontra-se a justificativa do desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, discorre-se sobre os indicadores sociais e a pesquisa em educação como objetos de estudo aqui utilizados. Na terceira seção, retrata-se o percurso metodológico desenvolvido e, no momento final deste tópico, encontram-se as categorias de análise identificadas com o tratamento dos dados.

### **3.1 Justificativa**

#### Da deficiência intelectual:

Conforme mencionado na apresentação deste trabalho, a opção por investigar a trajetória de alunos com deficiência intelectual motivou-se pelo aumento expressivo no número de matrículas de alunos com esta deficiência nos últimos anos (2007-2012), em proporção às matrículas de alunos com NEE e outras deficiências. Ocorrência esta que, destaca-se especialmente a partir de 2009, momento de implantação das Políticas da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (GOES, 2014).

Além disso, a problemática que compõe a discussão de Meletti (2006), sobre a condição de profundo desvio social da pessoa com deficiência intelectual, em uma sociedade de valorização racional, empírica e produtividade intelectual, indica impasses para a instituição escolar, no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos.

Sustentada no âmbito social, pelo atraso e incapacidade mental, torna-se interessante a investigação da trajetória escolar desta população na escola regular. Tendo em vista o aumento no número de matrículas, principalmente após as políticas de educação inclusiva, que garantem ao sujeito com NEE o acesso, a permanência e a escolarização, preferencialmente na escola regular (MELETTI, 2006; PLETSCH, 2013).

Justifica-se desta forma, a importância em analisar a trajetória escolar de alunos com deficiência intelectual, em consonância com Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. De maneira que, por meio dos dados estatísticos sobre educação escolar, tenha-se a condição de analisar a realidade do processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual matriculados na rede municipal de Londrina-PR.

#### Do local de estudo:

A opção pelo recorte geográfico do município de Londrina-PR se apresenta pelo local de realização da pesquisa, em especial por se tratar de um município do estado paranaense, que sugere políticas específicas no

encaminhamento da educação na perspectiva inclusiva. E que, conforme discutidas pelo referencial teórico anterior, caminham na contramão da política nacional.

#### Da rede municipal de ensino:

Em se tratando da seleção pela rede municipal de educação, o estudo priorizou esta dependência administrativa por ser a responsável por ofertar as etapas do ensino fundamental que correspondem a maior parte do ensino obrigatório. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, em seu artigo 4º, inciso I, a educação básica, que compreende atualmente a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio<sup>26</sup>, possui caráter obrigatório, que corresponde à idade escolar de 4 a 17 anos. Sendo os municípios responsáveis por

Art. 11. V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Além disso, a investigação dos percursos escolares de alunos com DI, que tiveram passagem pela rede municipal de ensino, permite analisar se de fato a presença neste espaço de ensino (rede municipal) efetivou o processo de inclusão e mobilizou a escolarização desse alunado, tendo em vista a valorização da rede regular de ensino nas políticas de educação especial da perspectiva inclusiva.

Cabe destacar que a escolha da rede municipal se justifica pelo caráter público e gratuito de direito social quanto ao seu acesso e permanência (BRASIL, 1988). Diferente do que se pode exigir das instituições privadas de ensino, quanto à gratuidade no acesso por todos.

Ainda, descartou-se a rede privada de educação, por esta abranger também as instituições especiais de ensino de caráter filantrópico. Considerando

---

<sup>26</sup> A obrigatoriedade do ensino na LDB – 9.394/96 correspondia, até o ano de 2012, somente ao ensino fundamental e as idades de 7 a 14 anos. Portanto, a maior parte do período investigado. A modificação ocorre pela Lei nº 12.796 de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o ensino torna-se obrigatório entre 4 e 17 anos, idade escolar que corresponde à pré-escola, ao ensino fundamental e ao ensino médio (BRASIL, 2013).

que o objetivo deste estudo é analisar os questionáveis êxitos das políticas de educação inclusiva, referente ao aumento no número de matrículas desta população na rede regular de ensino, é que as investigações se limitaram somente aos alunos cujos percursos escolares indicam matrículas em algum período entre 2007 e 2015 na rede municipal de Londrina-PR.

#### Do recorte temporal:

Diante disso, a pesquisa debruçou-se sobre o período entre 2007 e 2015, contabilizando nove anos de trajetórias analisadas. Por apresentar uma alteração na unidade de coleta, que permite a busca individual de cada aluno<sup>27</sup>, 2007 é o primeiro ano do recorte selecionado. Enquanto 2015, encerra o período por apresentar as informações mais atuais, disponíveis no período de coleta dos dados.

### **3.2 O Censo Escolar e os indicadores educacionais**

As informações coletadas por esta pesquisa correspondem ao banco de matrículas dos microdados do Censo Escolar da educação básica dos respectivos anos mencionados anteriormente (2007-2015). Para tanto, discorre-se a seguir sobre o uso das estatísticas públicas na pesquisa educacional.

O Censo Escolar trata-se de uma pesquisa declaratória, administrada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), e representa um importante instrumento de coleta sobre informações relacionadas à educação brasileira. Tendo por finalidade compreender a situação atual do sistema de ensino e indicar encaminhamentos para as políticas públicas, o Censo Escolar é realizado anualmente e possui caráter obrigatório de preenchimento para todas as instituições de ensino (públicas e privadas) do país (BRASIL, 2017).

A coleta dos dados é desmembrada e divulgada em bancos de escolas, turmas, matrículas e docência, abrangendo as modalidades de ensino

---

<sup>27</sup> Até o ano de 2006, a coleta de dados do Censo Escolar compreendia dados gerais sobre as instituições escolares e, por isso, apresentava informações abrangentes sobre as matrículas. A partir de 2007, a unidade de coleta sofre alteração e as informações coletadas são desmembradas em: Escolas, Turmas, Docentes e Matrículas. Na coleta referente às matrículas, cada aluno recebe um código de identificação que permite a busca individual pelo banco de dados.

regular, educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional<sup>28</sup>. Os dados coletados são divulgados anualmente e podem ser acessados pela página [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

Segundo Jannuzzi (2004), os dados brutos coletados e divulgados pelos Censos representam estatísticas públicas. Em que, por meio de um conjunto de dados, expressam em números os mais diversos aspectos da vida social (saúde, educação, segurança, etc.) e são instrumentos de avaliação do campo investigado.

No entanto, a estatística pública não assimila em sua divulgação uma interpretação teórica e contextualizada. O processo de atribuição de significado social ao dado bruto, por meio da análise contextual associada ao estudo teórico, é compreendido por Jannuzzi (2004) como indicador social. Segundo a autora, trata-se de um recurso metodológico que permite interpretar, compreender e investigar elementos da realidade social, a fim de indicar encaminhamentos e ações de políticas públicas.

Portanto, o indicador social tem relação direta com as atividades de planejamento público e formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, tendo a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos (JANNUZZI, 2004).

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

Gatti (2004) indica o pouco uso dos dados quantitativos na pesquisa educacional, mas ressalta a relevância destes estudos incorporados ao conhecimento científico, como possibilidades de compreensão dos fenômenos que permeiam a educação escolar e que ultrapassam “[...]” o senso comum do cotidiano e do marketing” (GATTI, 2004, p. 26).

Tendo em vista que, para serem problematizados e interpretados, os dados estatísticos demandam suporte teórico e, portanto, expressam análises sob

---

<sup>28</sup> A modalidade de ensino em Educação Profissional surge no Censo Escolar em 2015.

as mais diversas concepções sociais, torna-se nítida a aproximação entre o estudo quantitativo e qualitativo.

Sobre isso, a presente pesquisa sustenta a análise dos dados pela tese da unidade, discutida por Ferraro (2012), que tem como suporte teórico a perspectiva da dialética marxista. Segundo o autor (2012), a quantidade e a qualidade são elementos indissociáveis, de maneira que uma não exista sem a outra. Engels (2015) explica que, a afirmação qualitativa decorre da quantidade que compõe certo fenômeno ou campo de análise, do mesmo modo que a soma das qualidades individuais, compreendida como fusão de muitas forças, se converte em quantidade. Deste modo, o estudo presente parte de que,

Nessa perspectiva dialética, simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas (FERRARO, 2012, p. 144).

Além disso, a pesquisa na perspectiva da dialética marxista tem por finalidade compreender os fenômenos sociais nas relações do modo de produção da vida humana e compreende investigar as contradições existentes entre a aparência e a realidade. A importância do estudo está em desvendar e “[...] apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto” que existe independente da consciência do pesquisador e deve ser investigado na totalidade das relações sociais decorrentes da produção material (NETTO, 2011, p. 22).

### **3.3 Procedimentos**

Para identificar e delimitar o grupo de alunos cujas trajetórias seriam analisadas, primeiro foram definidos os critérios acima justificados (ter passagem pela rede municipal de Londrina com deficiência intelectual, em algum momento entre 2007 e 2015). Em seguida, partimos para os procedimentos de localização desse alunado.

Para tratamento dos dados disponibilizados pelo Censo Escolar, fez-se o uso do *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20 e do programa Microsoft Excel 2013.

Os procedimentos de tratamento dos dados encontram-se a seguir distribuídos por etapas. Pois ocorre que, para a análise das trajetórias escolares do grupo delimitado, é necessário o acesso às matrículas anuais (entre 2007 e 2015) de cada um desses alunos. No entanto, veremos que para obter o máximo de informações anuais possível, de cada aluno, foi necessário percorrer caminhos diversos.

### ***Primeira etapa – definição do grupo de alunos segundo os critérios existentes***

Em cada ano investigado foram localizados os alunos com deficiência intelectual que tiveram passagem pela rede municipal de Londrina-PR em algum momento do período de 2007 a 2015.

Cabe destacar que, nos anos de 2007 e 2008, além dos alunos com deficiência intelectual, também foram selecionados pela pesquisa os alunos com Síndrome de Down, segundo o banco de dados do Censo Escolar. Tendo em vista que, após a exclusão da variável “Síndrome de Down” do banco de dados (em 2009), os alunos assim registrados, são lançados nos anos posteriores com a deficiência intelectual. No entanto, as informações dos alunos com deficiência intelectual e Síndrome de Down no decorrer desta pesquisa não serão informadas/tratadas com distinção. Sendo considerados, portanto, todos alunos com DI.

No interior do programa SPSS, o primeiro percurso realizado foi identificar e definir o conjunto de alunos com deficiência intelectual cujos percursos escolares indicavam matrícula na rede municipal de Londrina-PR, em algum momento de 2007 a 2015. O passo a passo no interior do programa estatístico SPSS encontra-se no Anexo A.

Na tabela seguinte (Tabela 2), encontra-se o número total de alunos com deficiência intelectual matriculados na rede municipal de Londrina-PR em cada ano investigado (2007-2015), bem como o número de alunos que são localizados pela primeira vez em tal condição (DI na rede municipal), no mesmo período.

Deve-se considerar na leitura da tabela que, neste momento da pesquisa, a intenção foi identificar e definir o grupo de alunos cujos percursos escolares seriam analisados posteriormente, de acordo com critério de seleção mencionado.

Sendo assim, na Tabela 2, a segunda coluna (ao meio) corresponde ao número total de alunos com deficiência intelectual matriculados da rede municipal de Londrina-PR entre 2007 e 2015. Enquanto que, na coluna ao lado direito, encontra-se o número de alunos com DI matriculados pela primeira vez na rede municipal em cada ano do período investigado. De modo que, a cada ano de investigação foram identificados, pela primeira vez, alunos em tal situação e condição escolar (alunos com DI matriculados na rede municipal de Londrina-PR).

**Tabela 2** – Número total de alunos com deficiência intelectual matriculados na rede municipal em cada ano investigado (2007-2015) e número de alunos identificados pela primeira vez com tal condição no mesmo período.

<b>Ano</b>	<b>Total com DI</b>	<b>Identificados pela primeira vez com DI</b>
<b>2007</b>	251	251
<b>2008</b>	283	111
<b>2009</b>	343	150
<b>2010</b>	406	165
<b>2011</b>	356	100
<b>2012</b>	350	96
<b>2013</b>	332	96
<b>2014</b>	377	130
<b>2015</b>	420	158
<b>Total</b>	-	<b>1 257</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar (2007-2015).

**Legenda:** **Total com DI** - Número total de alunos com DI matriculados na rede municipal de Londrina-PR; **Identificados pela primeira vez com DI** – Novos alunos identificados pela primeira vez com DI em cada um dos anos investigados na rede municipal de Londrina-PR.

No total, foram identificados 1.257 alunos com DI que estavam matriculados na rede municipal de Londrina-PR em algum momento entre 2007 e 2015.

Em 2007, foram identificados 251 alunos com DI matriculados na rede municipal de ensino de Londrina-PR. Por se tratar do primeiro ano em que ocorre a divulgação dos dados de matrículas (alunos) pelo Censo Escolar, consideramos também que os mesmos 251 foram identificados, pela primeira vez, com tal condição (DI matriculado na rede municipal) em 2007.

No ano de 2008, um total de 283 alunos com DI estavam matriculados na rede municipal de Londrina-PR. Destes, 111 foram identificados pela primeira vez de acordo com o critério de seleção do grupo investigado. Em 2009, o número de alunos com DI matriculados na rede municipal correspondia a 343. Destes, 150 foram matriculados pela primeira vez na rede municipal de ensino. Já em 2010, foram identificados 406 alunos com DI matriculados na rede municipal de Londrina-PR. Sendo que, 165 destes se tratavam de alunos identificados pela primeira vez com tal condição (DI matriculados na rede municipal). Em 2011, estavam matriculados 356 alunos com DI na rede municipal. Destes, 100 alunos foram identificados pela primeira vez de acordo com critério de seleção. No ano de 2012, 350 alunos com DI estavam matriculados na rede municipal, sendo 96 alunos identificados pela primeira vez em escola municipal de Londrina-PR com diagnóstico de deficiência intelectual. Em 2013, estavam matriculados na rede municipal de ensino do município, 332 alunos com DI. Destes, outros 96 alunos foram localizados, segundo os critérios de triagem, pela primeira vez em relação aos anos anteriores. No ano de 2014, 377 alunos com DI possuíam matrículas na rede municipal de Londrina-PR. Destes, 130 identificados pela primeira vez na rede municipal. Por fim, em 2015, foram identificados 420 alunos com DI matriculados na rede municipal de ensino. De modo que, 158 alunos frequentaram a rede municipal de Londrina-PR com a deficiência intelectual pela primeira vez.

De um modo geral, percebe-se que a cada ano são identificados, pela primeira vez, alunos com deficiência intelectual na rede municipal de ensino de Londrina-PR. Entretanto, isso não significa a presença constante desses alunos (total de 1.257) na rede municipal com o diagnóstico de DI durante todo o período investigado (2007-2015).

Cabe destacar que, esta etapa de tratamento dos dados corresponde a delimitação do grupo dos alunos para análise dos percursos escolares e, por isso, não expõe as evasões ou interrupções escolares neste momento da pesquisa.

O conjunto de alunos delimitado (1.257 alunos), bem como suas respectivas informações foram organizadas individualmente em um mesmo arquivo no programa *Microsoft Excel*, versão 2013. De modo que, cada ano do período analisado, tenha recebido um destaque distinto na coloração.

Pode-se visualizar, a seguir, o exemplo de algumas informações encontradas (Figura 1).

**Figura 1** - Exemplo de informações localizadas a respeito de quatro alunos, na organização inicial dos dados da primeira etapa.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
	ANO	COD ALUNO	IDADE	SEXO	RACA	POSSUI NE	DI	MOD ENS.	ETAPA ENS.	COD TURMA	TIPO TURMA	COD ENTIDADE	DEP. ADM.
2	2007	112036583465	12	M	1	1	1	2	4	6313839	0	41029810	3
3	2008	112036583465	13	M	1	1	1	2	4	7154691	0	41029810	3
4	2009	112036583465	14	M	1	1	1	2	4	13186811	0	41029810	3
5	2010	112036583465	15	M	1	1	1	2	43	2568900	0	41031920	3
6	2011	112036583465	16	M	1	1	1	3	43	2285353	0	41031920	3
7	2012	112036583465	17	M	1	1	1	3	43	2498939	0	41031920	3
8	2013	112036583465	18	M	1	1	1	3	43	3812343	0	41031920	3
9	2014	112036583465	19	M	1	1	1	3	43	2398505	0	41031920	3
10	2015	112036583465	20	M	1	1	1	2 E 3	69	5091915	0	41031920	3
11													
12	2007	110979499231	15	M	3	1	1	1	6	5691161	0	41031636	3
13	2008	110979499231	16	M	3	1	1	1	7	9175377	0	41031636	3
14													
15	2008	110451634658	10	F	1	1	1	1	5	9174854	0	41030370	3
16	2012	110451634658	14	F	1	1	1	1	17	2498118	0	41031261	3
17	2012	110451634658	14	F	1	1	1			2498125	5	41031261	3
18	2013	110451634658	15	F	1	1	1	3	43	3660806	0	41031261	3
19													
20	2007	111206221746	9	F	1	1	1	2	4	6314099	0	41031490	3
21													

**Fonte:** Elaboração própria no programa *Microsoft Excel* com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2007-2015).

A imagem representada na Figura 1, trata-se de uma exemplificação da organização dos dados identificados neste primeiro momento de localização e definição do grupo de análise (1.257 alunos).

Estão descritas na imagem informações de quatro (4) alunos distintos. O primeiro aluno com DI encontra-se matriculado na rede municipal de ensino durante todo o período investigado<sup>29</sup>. Enquanto o segundo aluno esteve matriculado somente dois anos (2007 e 2008) na rede municipal e o terceiro aluno em períodos intercalados (2008, 2012, 2013) do período. O percurso do quarto e

<sup>29</sup> Percebe-se também que um dos alunos (3º aluno da figura) possui mais de uma matrícula no ano de 2012. Essa ocorrência justifica-se pelo fato de cada aluno receber um número de matrícula para cada atendimento recebido concomitantemente na educação básica, seja em instituições distintas ou em atendimento complementar e especializado, que conseqüentemente ocasionam a duplicidade.

último aluno exemplificado, demonstra matrícula na rede municipal de Londrina-PR somente por um ano (2007).

Com a distribuição dos dados de alunos com DI que estavam matriculados em algum momento entre 2007 e 2015 na rede municipal de Londrina-PR foi possível identificar, em análise inicial dos percursos escolares, a inexistência de matrículas destes alunos em alguns momentos do período.

Sabe-se que as buscas pelo banco de dados delimitaram as ocorrências de matrículas dos alunos com DI na rede municipal de Londrina-PR. Critério que identificou e definiu o grupo de análise deste estudo.

No entanto, para atribuir uma análise efetiva sobre a percurso escolar destes alunos (1.257), julga-se necessário o acesso às demais informações nos anos posteriores e/ou sucessores às matrículas existentes na rede municipal. Logo, identificou-se a possibilidade de mudança escolar para outras redes de ensino (estadual e/ou privada) ou até mesmo, alteração no diagnóstico de deficiência intelectual<sup>30</sup> nas trajetórias com períodos sem registro de matrícula do grupo selecionado (1.257 alunos).

As análises iniciais dos percursos escolares, referente a frequência das matrículas no período investigado, encaminharam à segunda etapa de tratamento dos dados sobre o percurso escolar dos 1.257 alunos delimitados pela primeira etapa.

A partir deste momento, o tratamento de dados corresponde aos percursos escolares dos 1.257 alunos então definidos pela primeira etapa. Portanto, nas próximas etapas de procedimento metodológico não serão agregados novos alunos, além de informações sobre as trajetórias dos estudantes já delimitados.

### ***Segunda etapa – análise inicial dos percursos escolares para tratamento dos dados***

Sabendo dos períodos sem registro de matrícula que constituía a trajetória destes alunos (1.257 alunos com DI matriculados na rede municipal de Londrina-PR em algum período entre 2007 e 2015), bem como as possibilidades para a ocorrência dessas ausências, o procedimento posterior foi ampliar as buscas por todo o município de Londrina-PR.

---

<sup>30</sup> Além da possibilidade de evasão escolar e óbito (em caso de interrupção, sem retorno).

Portanto, a etapa posterior foi identificar, em cada percurso escolar do conjunto de alunos que constituem o grupo delimitado (1.257 alunos), os alunos e seus respectivos períodos sem registro de matrícula.

Em seguida, ocorreram as buscas das matrículas inexistentes por todo o município de Londrina-PR. O passo a passo no interior do programa estatístico SPSS encontra-se em Anexo A.

As informações (matrículas) localizadas foram agregadas aos percursos escolares dos alunos investigados (1.257), de modo que os períodos (anos) de ocorrência receberam destaque em coloração acinzentada (como Figura 2).

Deste modo, veremos na tabela seguinte o número de alunos (do grupo de 1.257 alunos) localizados em cada ano do período investigado em outras redes de ensino (estadual e privada) e/ou sem a deficiência intelectual (Tabela 3).

**Tabela 3** – Alunos, do grupo delimitado, localizados no município de Londrina-PR, com matrículas em outras redes de ensino (estadual e privada) e/ou sem registro de deficiência intelectual, em cada ano do período investigado (2007-2015).

Ano	Total	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Alunos localizados</b>	<b>1 257</b>	541	556	523	492	551	567	579	539	442

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar (2007-2015).

Dos 1.257 alunos investigados que foram matriculados na rede municipal de Londrina-PR em algum momento de 2007 a 2015, 541 estavam matriculados em outra rede de ensino (estadual ou privada) ou sem o diagnóstico de DI no ano de 2007. Da mesma forma que, 556 alunos estavam em outras dependências administrativas ou sem registro de DI em 2008. Quinhentos e vinte e três (523) alunos também foram localizados em outras redes de ensino (estadual ou privada) ou com alteração de diagnóstico em DI no ano de 2009, ao passo que, em 2010, 492 alunos foram localizados nas mesmas circunstâncias. Quinhentos e cinquenta e um (551) alunos estavam matriculados nas redes estaduais ou privadas de ensino, ou ainda, sem diagnóstico DI em 2011, bem como 567 alunos foram localizados em 2012. Em 2013, 579 alunos foram localizados após ser ampliado o espaço das buscas (todo o município de Londrina-PR), enquanto 539 alunos foram localizados em 2014. No ano de 2015, 442 alunos também tiveram suas matrículas

localizadas considerando as demais redes de ensino (estadual e privada) e a alteração no diagnóstico de deficiência intelectual.

A seguir, pode-se acompanhar a exemplificação dada na Figura 2, a respeito da localização das matrículas do conjunto de alunos (1.257) em todo município de Londrina-PR

**Figura 2** – Exemplo de percursos escolares organizados após a busca e localização de matrículas em todo o município de Londrina-PR.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
	ANO	COD ALUNO	IDADE	SEXO	RACA	POSSUI NE	DI	MOD ENS.	ETAPA ENS.	COD TURMA	TIPO TURMA	COD ENTIDADE	DEP. ADM.
1													
2	2007	110979499231	15	M	3	1	1	1	6	5691161	0	41031636	3
3	2008	110979499231	16	M	3	1	1	1	7	9175377	0	41031636	3
4	2009	110979499231	17	M	0	0	0	1	8	13186624	0	41029500	2
5	2010	110979499231	18	M	0	0	0	1	9	2233161	0	41029500	2
6	2011	110979499231	19	M	0	1	1	1	10	2280580	0	41029500	2
7	2011	110979499231	19	M	0	1	1			2472819	5	41381580	2
8	2012	110979499231	20	M	0	1	1	1	41	2497108	0	41029500	2
9	2012	110979499231	20	M	0	1	1			2501016	5	41381580	2
10	2013	110979499231	21	M	0	1	1			3666542	5	41381580	2
11	2013	110979499231	21	M	0	1	1	1	25	3658425	0	41029500	2
12	2014	110979499231	22	M	0	1	1	1	26	2398062	0	41029500	2
13	2014	110979499231	22	M	0	1	1			2395847	5	41381580	2
14	2015	110979499231	23	M	0	1	1	1	27	5159703	0	41029500	2
15	2015	110979499231	23	M	0	1	1			5159732	5	41029500	2
16													
17	2007	110451634658	9	F	1	0	0	1	5	5689851	0	41030370	3
18	2008	110451634658	10	F	1	1	1	1	5	9174854	0	41030370	3
19	2009	110451634658	\										
20	2010	110451634658	\										
21	2011	110451634658	\										
22	2012	110451634658	14	F	1	1	1	1	17	2498118	0	41031261	3
23	2012	110451634658	14	F	1	1	1			2498125	5	41031261	3
24	2013	110451634658	15	F	1	1	1	3	43	3660806	0	41031261	3
25	2014	110451634658	\										
26	2015	110451634658	\										
27													
28	2007	111206221746	9	F	1	1	1	2	4	6314099	0	41031490	3
29	2008	111206221746	\										
30	2009	111206221746	\										
31	2010	111206221746	\										
32	2011	111206221746	\										
33	2012	111206221746	\										
34	2013	111206221746	\										
35	2014	111206221746	\										
36	2015	111206221746	\										
37													

**Fonte:** Elaboração própria no programa *Microsoft Excel* com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2007-2015).

Conforme mencionado, a localização das matrículas que ocorreu do conjunto de alunos (1.257) na segunda etapa (em outras redes de ensino - estadual e privada, e/ou sem a DI) receberam destaque em coloração acinzentada como podemos identificar na imagem anterior (Figura 2).

Os alunos exemplificados nesta imagem correspondem ao mesmo conjunto de alunos representados na Figura 1 e que demonstravam períodos sem registro de matrícula na rede municipal conforme os critérios que definiram o grupo (1.257)

Percebe-se que, dois (2), dos três (3) alunos que não tiveram boa parte de suas matrículas localizadas na primeira etapa (alunos com DI na rede municipal de Londrina-PR), foram identificados na segunda etapa das buscas por todo o município de Londrina-PR. Um (1) deles (o primeiro) com matrículas predominantemente (2009-2015) na rede estadual do município após a localização da matrícula na rede municipal<sup>31</sup>. Enquanto um (o segundo), teve uma matrícula localizada sem registro de DI na rede municipal em 2007. As informações do último aluno que integra a Figura 2 exemplificam os percursos escolares dos alunos (do conjunto de 1.257 alunos) que mesmo após ampliada a rede de buscas por todo o município de Londrina-PR, ainda assim, apresentavam períodos sem registro de matrícula. Tendo em vista que, os estágios (anos) que se encontram em branco representam a ausência de localização até então.

No entanto, a ausência das matrículas em certos períodos não permite inferir a evasão ou interrupção escolar na análise posterior dos percursos escolares. Visto que, ocorria ainda, a possibilidade de matrículas em outros municípios do Paraná e até mesmo para outros estados brasileiros, em caso de mudança de endereço do aluno.

Por se tratar de um estudo que pretende analisar a trajetórias de alunos com DI que estiveram matriculados em algum momento entre 2007 e 2015 na rede municipal de Londrina-PR, o estudo selecionou este grupo de alunos. No entanto, não limitou a análise dessas trajetórias (1.257 alunos) somente enquanto ocorriam na rede municipal de ensino.

Dada a importância do acesso a todas as matrículas de cada uma das trajetórias (dos 1.257 alunos) aqui investigadas na análise do processo escolar, bem como sabendo da responsabilidade deste estudo no impacto social, a terceira etapa consistiu em investigar as matrículas faltantes, de cada um dos alunos (1.257) em todo o estado paranaense e banco de dados nacional (todos os estados brasileiros).

---

<sup>31</sup> Essa conclusão decorre da leitura do arquivo “Leia-me”, que permite identificar a definição dos algarismos no contexto de cada informação/variável disponível. Ao visualizar a última coluna da imagem, que representa a dependência administrativa da escola em que o aluno estava matriculado, percebe-se o uso do número 3, que se refere a rede municipal de ensino e o número 2, correspondente à rede de ensino estadual. Por esse motivo, o aluno é identificado, posteriormente, na segunda etapa de tratamento dos dados. O arquivo para leitura das informações/variáveis encontra-se junto aos dados disponibilizados pelo INEP.

### **Terceira etapa - análise inicial dos percursos escolares para tratamento dos dados**

Para tanto, o procedimento posterior foi identificar, dentre os 1.257 alunos, quais ainda apresentavam períodos sem registro de matrícula mesmo após as buscas por todo o município. Diante disso, procedeu-se à investigação por todo o estado paranaense e no banco nacional de cada um desses alunos. O passo a passo no interior do programa estatístico SPSS encontra-se em Anexo A.

Nas tabelas seguintes, encontram-se, respectivamente, o número de alunos (do conjunto de 1.257 alunos) com matrículas localizadas em outros municípios paranaenses em algum período de seu percurso escolar, entre 2007 e 2015 (Tabela 4). Em seguida, o número de alunos (do conjunto de 1.257 alunos) localizados em outros estados brasileiros, após efetuar as buscas por todo o banco nacional no mesmo período (2007-2015) (Tabela 5).

**Tabela 4** – Alunos, do grupo delimitado, localizados com matrículas em outros municípios do estado do Paraná, em algum momento do período investigado (2007-2015).

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
<b>Alunos localizados</b>	<b>1 257</b>	56	45	50	62	59	52	54	46	40

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar (2007-2015).

Vejam os que, dos 1.257 alunos que estiveram matriculados na rede municipal de Londrina-PR em algum momento entre 2007 e 2015, cinquenta (56) foram localizados em outros municípios do Paraná em 2007, enquanto 45 alunos tiveram suas matrículas localizadas em 2008. Em 2009, cinquenta (50) alunos tiveram matrículas localizadas em outros municípios paranaenses, do mesmo modo que em 2011, sessenta e dois (62) foram encontrados. Cinquenta e nove (59) alunos estiveram matriculados em outros municípios no ano de 2012, ao passo que, em 2013, 54 alunos possuíam matrículas em outras cidades. Em 2014, um número de 46 alunos foi localizado em outros municípios do Paraná e 40 alunos em 2015.

Foram localizadas ainda, matrículas (do conjunto de 1.257 alunos) em outras unidades federativas do Brasil. Como pode-se ver na tabela seguinte (Tabela 5).

**Tabela 5** – Alunos, do grupo delimitado, localizados com matrículas em outros estados brasileiros, em algum momento do período investigado (2007-2015).

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
<b>Alunos localizados</b>	<b>1 257</b>	15	18	20	16	17	17	16*	17	14

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar (2007-2015).

Dos 1.257 alunos que estiveram matriculados na rede municipal de Londrina-PR em algum momento entre 2007 e 2015, quinze (15) estavam matriculados em outro estado brasileiro em 2007. Dezoito (18) alunos também foram localizados em outras unidades federativas em 2008, enquanto 20 alunos foram, do mesmo modo, localizados em 2009. Em 2010, dezesseis (16) alunos foram localizados em outros estados brasileiros, bem como 17 estavam matriculados em 2011. Dezesete (17) alunos tiveram matrículas em outras unidades federativas em 2012 e 16 alunos em 2013. Em 2014, dezesseite (17) também foram localizados em outros estados, e em 2015, quatorze (14) alunos foram localizados.

Do mesmo modo que, nas etapas anteriores, a localização das matrículas desses alunos em outros municípios e outros estados brasileiros, também recebeu um destaque em coloração (neste caso, amarela) nas informações do aluno (Figura 3).

No entanto, mesmo após esgotarem-se as possibilidades de buscas em todo o banco de dados do Censo Escolar, referente aos períodos sem matrículas do conjunto de alunos investigados (1.257), observa-se em exemplo da imagem seguinte (Figura 3), que percursos escolares continuavam com ausência de matrículas em alguns momentos do estágio investigado (2007-2015)<sup>32</sup>.

<sup>32</sup> Os períodos/anos em branco, que não apresentavam nenhuma informação do aluno.

**Figura 3** - Exemplo de percursos escolares organizados após a busca e localização de matrículas em todo o banco de dados nacional.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
	ANO	COD ALUNO	IDADE	SEXO	RACA	POSSUI NEE	DI	MOD ENS.	ETAPA ENS.	COD TURMA	TIPO TURMA	COD ENTIDADE	DEP. ADM.			
2	2007	110451634658	9	F	1	0	0	1	5	5689851	0	41030370	3			
3	2008	110451634658	10	F	1	1	1	1	5	9174854	0	41030370	3			
4	2009	110451634658	11	F	1	0	0	1	5	13206272	0	41023358	3	PR	MUN - 4114807	
5	2010	110451634658	\													
6	2011	110451634658	13	F	1	0	0	1	16	2424745	0	41023358	3	PR	MUN - 4114807	
7	2012	110451634658	14	F	1	1	1	1	17	2498118	0	41031261	3			
8	2012	110451634658	14	F	1	1	1			2498125	5	41031261	3			
9	2013	110451634658	15	F	1	1	1	3	43	3660806	0	41031261	3			
10	2014	110451634658	\													
11	2015	110451634658	\													
12																
13	2007	111206221746	9	F	1	1	1	2	4	6314099	0	41031490	3			
14	2008	111206221746	\													
15	2009	111206221746	\													
16	2010	111206221746	\													
17	2011	111206221746	\													
18	2012	111206221746	\													
19	2013	111206221746	\													
20	2014	111206221746	\													
21	2015	111206221746	\													
22																

**Fonte:** Elaboração própria no programa *Microsoft Excel* com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2007-2015).

Do mesmo modo que nas Figuras 1 e 2, a Figura 3, exemplifica algumas das frequências localizadas no grupo de alunos (1.257).

Representados por dois (2) alunos das figuras anteriores (Figuras 1 e 2), a imagem demonstra que o primeiro aluno, além de identificado na rede municipal de Londrina-PR com diagnóstico de DI (em 2008, 2012, 2013) e matriculado em 2007 sem registro de DI, também possui matrículas em outros municípios do Paraná sem o diagnóstico de DI (em 2009 e 2011). Portanto, percebe-se a localização de matrículas do mesmo aluno no decorrer das três etapas de tratamento dos dados.

O último aluno, bem como alguns anos do primeiro aluno (2010, 2014 e 2015) exemplificam que, mesmo após ampliar e esgotar as buscas por todo o banco de dados nacional, ocorre ainda o registro de matrículas em percursos escolares do grupo de alunos analisados (1.257).

Deste modo, identificamos o número de alunos, dentre os 1.257, que não foram localizados em cada ano do período investigado (Tabela 6).

**Tabela 6** – Alunos do grupo delimitado que não tiveram matrículas localizadas, em algum momento do período investigado (2007-2015).

Ano	Total	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Alunos localizados</b>	<b>1 257</b>	394	355	321	281	274	271	276	278	341

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar (2007-2015).

Da totalidade de alunos cujos percursos escolares serão posteriormente analisados (1.257 alunos), 394 não estavam matriculados na educação básica brasileira em 2007, enquanto 355 não estavam matriculados em 2008. Em 2009, trezentos e vinte e um (321) alunos não possuem matrícula em seu percurso escolar, do mesmo modo que 281 não são localizados no banco de dados em 2010. Duzentos e setenta e um (271) alunos não estavam matriculados em 2012 e 276 não possuíam matrículas registradas em 2013. Em 2014, duzentos e setenta e oito (278) alunos não foram localizados, assim como 341 alunos não estavam matriculados na educação básica em 2015.

O valor elevado de matrículas não localizadas nos anos extremos do recorte temporal (2007 e 2015) se justifica pela concentração regular de matrículas se efetivar em meados dos percursos analisados (1.257), visto que, nos anos iniciais e finais são identificados também os alunos egressos e novatos na educação básica. Por esse motivo, é encontrado nos extremos um valor superior de alunos com matrículas não localizadas.

As possíveis causas de não localização de matrículas em alguns anos do período investigado (2007-2015) podem tratar-se de: evasão escolar, óbito e casos de nascimento após o período sem identificação.

Referente às informações selecionadas para análise das trajetórias correspondem ao ano investigado: o código do aluno, idade, sexo, raça, se possui ou não deficiência, se possui deficiência intelectual, modalidade de ensino, etapa de ensino, tipo de turma, código da entidade e dependência administrativa.

Partindo do objetivo de analisar as trajetórias escolares de alunos com deficiência intelectual em consonância com as políticas de educação inclusiva, as informações/variáveis selecionadas correspondem a aspectos do processo escolar que permitem identificar o acesso, a permanência e a escolarização efetiva deste sujeito, salvo algumas variáveis que correspondem especificamente à caracterização destes sujeitos. Sendo assim, compreendamos a motivação das variáveis selecionadas:

ANO – Diante de uma análise sobre trajetória escolar, o ano torna-se informação fundamental para identificar a presença ou ausência de matrícula durante o período investigado. Indica a frequência escolar de cada aluno.

CÓDIGO DO ALUNO – Permite localizar e identificar cada aluno individualmente. Neste estudo, é informação essencial para distinguir um aluno do outro e, portanto, uma trajetória da outra.

Entretanto, a fim de evitar dúvidas e equívocos na leitura ou replicação no tratamento dos dados, cabe destacar que existe ainda no banco de dados a variável “código de matrícula”, que não corresponde às mesmas informações da variável “código do aluno”. Isso porque, cada aluno possui apenas um “código de aluno” em toda sua trajetória na educação básica, enquanto um único aluno pode possuir diversos “códigos de matrícula”, que se alteram no decorrer do percurso ou até mesmo em um único ano, por apresentar registros duplos (ou até mais) de matrículas em escolas ou turmas diferentes no mesmo período. Portanto, quando tratarmos, neste estudo, de número de alunos e número de matrículas, estas informações não se referem ao mesmo conteúdo.

Para tanto, o código de aluno não se altera no percurso escolar da educação básica, enquanto o código de matrícula, sim.

IDADE – Indica a idade do registro de matrícula. Permite identificar acesso escolar em idade obrigatória, além de indicar aspectos de defasagem idade-série e encaminhamentos na trajetória mediante o crescimento (desenvolvimento cronológico do indivíduo).

SEXO e RAÇA/COR – Permitem a caracterização do sujeito no que diz respeito ao sexo e à raça e a análise sobre outras marcas sociais que, quando associadas à deficiência intelectual, podem potencializar a discriminação do sujeito.

POSSUI DEFICIÊNCIA – Em análise da trajetória, permite identificar se o aluno que teve alteração de diagnóstico da deficiência intelectual, possui desta forma, outro diagnóstico ou não.

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

MODALIDADE DE ENSINO – Permite identificar retrocessos, estagnação ou avanços em relação às políticas de educação inclusiva dependendo da modalidade de ensino em que o aluno se encontra matriculado. De modo que, os principais aspectos analisados por esta variável são: 1) a prioridade de matrícula na rede de ensino regular a alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2011) e 2) a faixa etária mínima de matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo a Lei nº 9.394/96, artigo 57º que “[...] será destinada àqueles que não

tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, conforme artigo 37 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96.

ETAPA DE ENSINO – Por indicar as etapas de ensino em que se encontram matriculados os alunos, permite compreender se durante a sua trajetória, o aluno tem ou não progredido em termos de grau de escolaridade e, conseqüentemente, se escolarizado.

CÓDIGO DE TURMA – Possibilita identificar, em caso de dupla matrícula, se há atendimento em turmas complementares.

TIPO DE TURMA – Tendo por base a política de educação inclusiva, que garante o Atendimento Educacional Especializado a alunos com NEE, esta variável indica se o aluno recebe ou não atendimento e permite identificar no que isso tem influenciado toda a sua trajetória em relação às demais variáveis.

CÓDIGO DA ENTIDADE – Pela divulgação do código da instituição de ensino, é possível identificar o número de escolas frequentadas pelo aluno durante o período investigado, bem como a existência de matrículas concomitantes no mesmo ano, em instituições diferentes.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – Como o objetivo da pesquisa era de identificar alunos com deficiência intelectual na rede municipal de ensino, esta informação possibilita visualizar as mudanças de dependência administrativa, principalmente se esta ocorre para a dependência privada, retomando a responsabilidade do município frente ao ensino fundamental. Ainda, junto com a variável modalidade de ensino, a dependência administrativa permite identificar se este aluno frequentou classe especial (quando a dependência administrativa é municipal ou estadual e a modalidade de ensino é especial) ou instituição especial (quando a dependência administrativa é privada e a modalidade de ensino é especial).

De certo modo, as informações apresentam-se separadamente, mas em análise das trajetórias, as relações entre elas são evidentemente necessárias, o que possibilita inferir as motivações e influências para os tipos de percursos escolares existentes.

Cabe aqui a ressalva de que a nomenclatura das informações/variáveis sofre algumas alterações no banco de dados e que estas podem ser acessadas pelo banco disponível no sítio do órgão administrador – INEP

(www.inep.gov.br). As alterações de nomenclatura das informações aqui selecionadas encontram-se em apêndice A.

### 3.4 Categorias de análise

Diante das informações coletadas a respeito dos alunos que em algum momento do período entre 2007 e 2015 foram diagnosticados com deficiência intelectual e estavam da rede municipal de Londrina-PR, iniciou-se a distribuição do grupo por tipos de trajetória<sup>33</sup>.

Segundo Gatti (2004), o processo de análise dos dados quantitativos indica diversas possibilidades de tratamentos específicos que são organizados de acordo com o objetivo da pesquisa. Para a autora, o processo de categorização dos dados, permite o “[...] agrupamento segundo alguma característica, discriminando um agrupamento do outro”, o que possibilita comparações entre semelhanças e diferenças na ocorrência dos casos (GATTI, 2004, p.15).

Compreendendo que o objetivo central partiu da análise dos percursos escolares de alunos com registro de deficiência intelectual, a orientação inicial para distribuição do grupo permeou o diagnóstico dos alunos durante todo o período de escolarização (matrículas existentes entre 2007 e 2015).

Desta forma, identificou-se no grande grupo, três tipos de trajetória pelo registro de diagnóstico: 1- Os que iniciam e permanecem com o registro de deficiência intelectual em todo o período analisado; 2 – Os que iniciam o momento da trajetória aqui investigado sem registros de DI e passam a ser registrados durante o processo de escolarização; 3 – Os que possuem alterações de registro da deficiência intelectual diferentes das duas anteriores (Ex: Que possuem registro de deficiência intelectual e deixam de possuir; que não possuem, passam a possuir e deixam de possuir; que apresentam ainda mais alternâncias no diagnóstico).

Deparando-se ainda, com um grupo de alunos que foram localizados por um curto período em todo o estágio investigado, o estudo percebeu insuficiência nas informações existentes a fim de inferir uma categoria de análise, de modo que,

---

<sup>33</sup> A menção de trajetória, neste estudo, não se trata especificamente de alunos que iniciam e concluem o seu processo de escolarização dentro do período analisado, mas corresponde ao recorte temporal que se debruça este estudo. Trajetória significa, portanto, o período de escolarização existente de cada aluno (que teve passagem pela rede municipal de Londrina-PR com registro de DI) no recorte de tempo investigado (2007-2015).

se consideradas, poderiam sugerir análises equivocadas. Deste modo, o grande grupo desmembrou-se em quatro grupos distintos, três pelo diagnóstico e um pela falta de informações suficientes para análise de trajetória. O critério identificado em alunos com baixo período de informações caracteriza-se por percursos que apresentam três, dois ou somente um ano com registro de matrícula no período investigado. Posteriormente, os grupos foram salvos em arquivos desprendidos para uma melhor análise dos mesmos.

Deste modo, constituem o primeiro grupo, os alunos que iniciam e permanecem com o registro de deficiência intelectual em todo o período analisado, com 182 alunos. Enquanto o segundo grupo é constituído por alunos que, ao início da trajetória, não possuem registro de deficiência intelectual e no decorrer da escolarização são, então, registrados com DI. Este grupo apresenta 458 alunos. Já o terceiro grupo, é representado pelos alunos que possuem alterações de diagnóstico da deficiência intelectual (que possuem e deixam de possuir registro de DI ou que apresentam ainda inúmeras alterações do registro de diagnóstico) com 470 alunos. E os demais, que representam um grupo de 147 alunos, se referem às trajetórias que dispõem de poucos elementos de análise a respeito da escolarização.

No interior dos três grupos que permitiam análise (e por isso não no 4º grupo), o procedimento seguinte foi classificar os tipos de trajetória pela frequência das matrículas de cada aluno em todo o período. Foram localizados 5 tipos de trajetória pela frequência: 1- Constante (que apresenta uma frequência constante nas matrículas); 2 – Intermitente (que apresenta matrículas inconstantes e irregulares, de modo que, certo ano o aluno está matriculado e em outro não, e assim sucessivamente); 3 – Intermitente e Interrompido (como subgrupo do grupo 2 – Intermitente, que possui uma trajetória intermitente e em algum momento interrompe sem apresentar registro de matrículas até o último ano do período investigado, 2015); 4 - Interrompido (que encerra sua trajetória antes do último ano – 2015 - do período investigado); 5 – Ausência no início (que possuem ausência no início do período investigado após completo 1 ano)<sup>34</sup>.

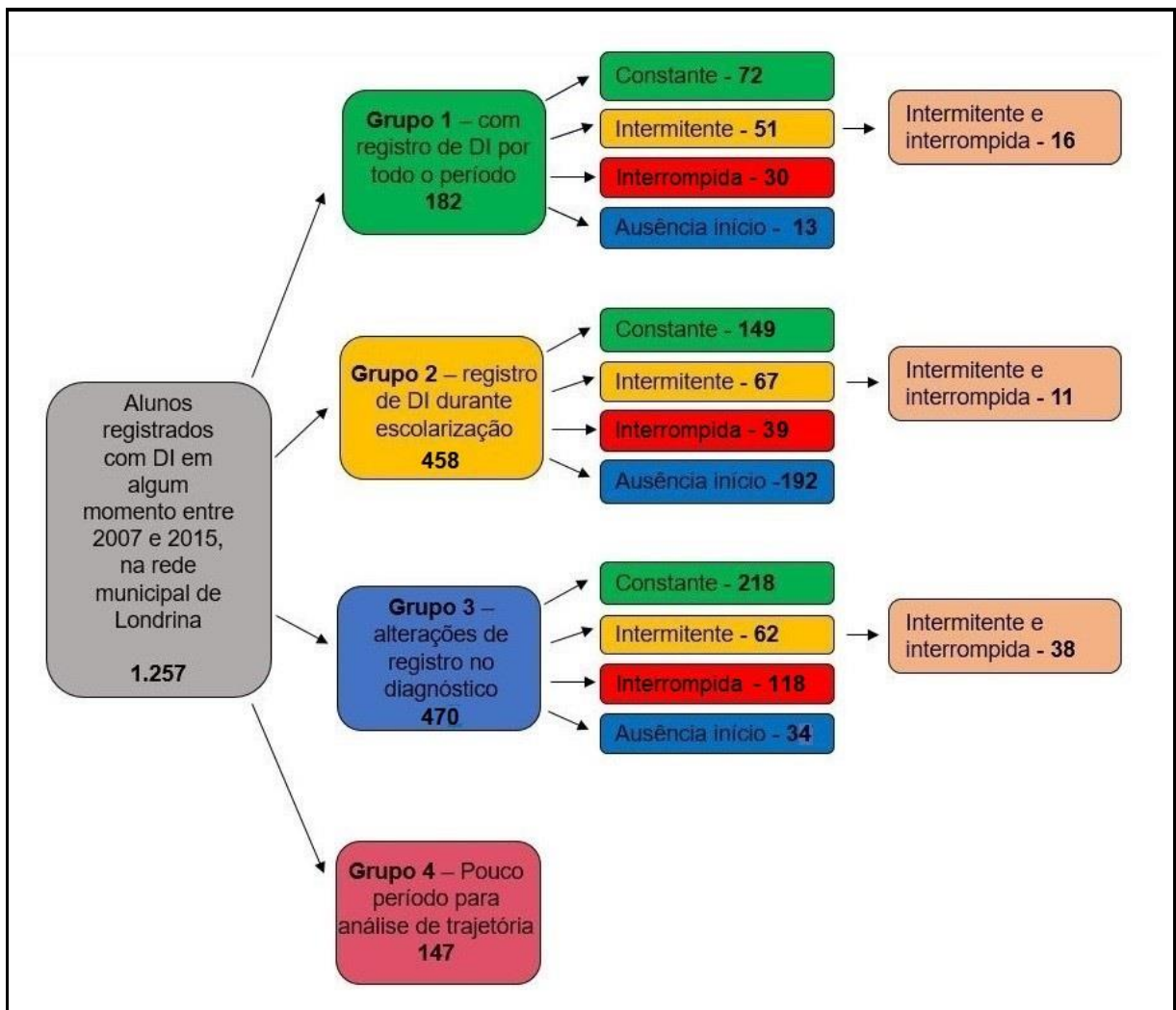
---

<sup>34</sup> Optou-se por distinguir esse tipo de frequência, mesmo que a ausência de matrícula não indique a idade obrigatória, pois entende-se que, em idade inferior à escolar obrigatória, a educação infantil é etapa fundamental para estímulo e desenvolvimento da pessoa com deficiência como bem discutem Bueno e Meletti (2011). Da mesma forma que, em idade superior à idade escolar obrigatória, a continuação dos estudos não concluídos seja essencial para o desenvolvimento do indivíduo que não conseguiu se escolarizar na idade adequada (sabendo que a idade de escolarização obrigatória é de 4-17 anos).

Cabe destacar que, nos grupos 2 (trajetória intermitente) e 4 (trajetória interrompida), encontram-se alunos que ao início do período investigado não possuem registro de matrícula e ainda tem a sua trajetória intermitente e interrompida. Deste modo, não estão dispostos no grupo 5 (trajetória com ausência de registro no início do período), no entanto, os casos serão identificados no decorrer da análise.

Neste sentido, os grupos foram distribuídos da seguinte forma:

**Figura 4** – Organograma com tipos de trajetória por registro de deficiência intelectual e frequência de matrículas.



**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar (2007-2015).

Após a distribuição dos grupos, a organização para análise dos dados sucedeu no interior de cada um dos subgrupos, de modo que todos os aspectos de escolarização selecionados para análise dos percursos escolares

fossem contemplados na distribuição posterior das trajetórias. Deste modo, a organização seguinte debruçou-se sobre os tipos de trajetória em cada ano por etapa de ensino, dependência administrativa, modalidade de ensino, código da entidade e o enfoque no atendimento educacional especializado presente na variável “tipo de turma”.

Na variável etapa de ensino, o passo inicial foi investigar os alunos que frequentavam classe especial, uma vez que a presença neste espaço não permite atribuição de nível de escolaridade. Em seguida, o objetivo foi perceber qual tipo de trajetória por esta variável cada um dos alunos apresentava, de modo que encontraram-se quatro tipos de ocorrência: progressão, retenção, regressão e saltos exorbitantes na etapa de ensino entre um ano e outro (denominado na organização dos dados, por trajetória que “pula etapa”).

Contudo, nas variáveis *dependência administrativa* e *modalidade de ensino*, o objetivo foi identificar as categorias de acordo com os registros do próprio Censo Escolar. Por dependência administrativa, os registros possíveis seriam: Federal, Estadual, Municipal e Privada, enquanto as modalidades existentes correspondem a regular, especial e EJA.

Referente à variável *código da entidade*, a organização dos dados atribuiu um número a cada escola frequentada pelo aluno em cada ano.

Por fim, buscou-se identificar quais as trajetórias com a presença em atendimento educacional especializado e o período de frequência neste espaço.

A cada uma das frequências existentes na trajetória de cada aluno, de acordo com as variáveis selecionadas, atribuiu-se uma coloração como forma de facilitar a análise posterior dos dados.

Os períodos cujas trajetórias indicam matrículas do mesmo aluno em escolas concomitantes também tiveram seu destaque por variação de cores. A organização das trajetórias por aluno, encontram-se exemplificadas no Apêndice B devido à extensão da imagem.

Posterior a essa organização individual, as informações de todos os alunos foram agrupadas em tabelas por cada variável selecionada. De modo que, ao visualizar esse conjunto de dados, fosse possível identificar as ocorrências frequentes no conjunto das trajetórias de cada subgrupo identificado (Figuras 5 e 6).

**Figura 5 – Exemplo de distribuição das informações sobre etapa de ensino e dependência administrativa para análise das trajetórias.**

	ETAPA ENS.															DEP. ADM.														
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015												
1	5	CE	CE	PULA ET	PROG	PROG	PROG			1	MUN	EST	EST	MUN	MUN	EST	EST													
2	CE	CE	CE	PULA ET	RETEN	EJA	EJA	EJA		2	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN												
3	CE	CE	CE	PULA ET	RETEN	PROG	PROG	RETEN		3	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	EST	EST												
4	CE	CE	EJA	EJA						4	MUN	MUN	MUN	MUN																
5	CE	CE	EJA	EJA						5	MUN	MUN	MUN	MUN																
6	CE	CE	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA		6	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN												
7	CE	CE	EJA	EJA						7	MUN	MUN	MUN	MUN																
8	\	RETEN	PROG	PROG	PROG	PROG	RETEN	PROG		8	MUN	MUN	MUN	MUN	EST	EST	EST	EST												
9	CE	CE	CE	PULA ET	RETEN					9	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN															
10	EJA	REGRES	RETEN	EJA						10	PRIV	PRIV	PRIV	MUN																
11	CE	4	RETEN	RETEN						11	MUN	PRIV	PRIV	PRIV	PRIV															
12	\	RETEN	PULA ET	PROG	PROG	PROG	PROG			12	PRIV	PRIV	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN													
13	CE	CE	CE	CE						13	MUN	MUN/EST	MUN	EST	EST															
14	CE	CE	CE	CE						14	MUN	MUN	MUN	MUN																
15	CE	CE	CE	PULA ET	PROG	PROG	PROG	RETEN		15	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	EST	EST	EST												
16	CE	CE	CE	PULA ET	PROG	PROG	RETEN	PROG		16	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	EST	EST	EST												
17	CE	CE	CE	PULA ET	PROG					17	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN															
18	CE	CE	PROG	PROG	PULA ET	PROG	EJA			18	MUN	MUN	MUN	MUN	EST	EST	MUN													
19	CE	CE	CE	PULA ET	RETEN	PROG	PROG			19	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	EST													
20	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA					20	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN															
21	EJA	EJA	EJA	CE						21	MUN	MUN	MUN	MUN																
22	CE	CE	PULA ET	PROG	REGRES	REGRES	EJA			22	MUN	MUN	MUN	MUN	PRIV	PRIV	PRIV													
23	\	RETEN	PROG	PROG	RETEN	PROG				23	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	EST														
24	CE	CE	PULA ET	EJA						24	MUN	MUN	MUN	MUN																
25	EJA	EJA	EJA	EJA						25	MUN/PRIV	MUN	MUN	MUN																
26	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA			26	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN													
27	CE	CE	CE	CE	CE	PULA ET	PROG			27	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	EST													
28	CE	CE	CE	CE	CE	PULA ET	PROG			28	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	MUN	EST													
29	EJA	EJA	EJA	EJA						29	MUN	MUN	MUN	MUN																

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar (2007-2015).

**Legenda:** ETAPA DE ENSINO: **CE** – Frequenta classe especial; **PULA ET** – apresenta progressão irregular, com saltos na etapa de ensino; **PROG** – apresenta progressão regular contínua; **RETEN** – apresenta retenção na etapa de ensino; **EJA** – frequente etapa de ensino na Educação de Jovens e Adultos; **REGRES** – apresenta regressão na etapa de ensino. DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA: **MUN** – frequentava escola municipal; **EST** – frequentava escola estadual; **PRIV** – frequentava escola privada; **MUN/EST** – frequentava concomitantemente escola municipal e estadual; **MUN/PRIV** – frequentava concomitantemente escola municipal e privada.

**Figura 6 – Exemplo de distribuição das informações sobre modalidade de ensino e código da entidade para análise das trajetórias.**

	MODAL.															MUDANÇA DE ESC/AEE														
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015												
1	REG	ESP/CE	ESP/CE	REG	REG	REG				1	ESC1	ESC2	ESC2	ESC3/2	ESC3/2	ESC4	ESC4	AEE												
2	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	REG	REG	EJA	EJA	EJA		2	ESC1	ESC1	ESC1	ESC1/1	ESC1/1	ESC2	ESC2	AEE												
3	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	REG	REG	REG	REG	REG		3	ESC1	ESC1	ESC1	ESC1/1	ESC1/1	ESC2	ESC2	AEE												
4	ESP/CE	ESP/CE	EJA	EJA						4	ESC1	ESC1	ESC1																	
5	ESP/CE	ESP/CE	EJA	EJA						5	ESC1	ESC1	ESC1																	
6	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	EJA	EJA	EJA	EJA		6	ESC1	ESC1	ESC2	ESC2	ESC2	ESC2	ESC2													
7	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE						7	ESC1	ESC1	ESC2	ESC2																
8	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG	REG		8	ESC1	ESC1	ESC1/1	ESC2/3	ESC2/3	ESC2/3	ESC2	AEE												
9	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	REG	REG					9	ESC1	ESC1/2	ESC1	ESC1/1	ESC1			AEE												
10	ESP/IE	ESP/IE	ESP/IE	EJA						10	ESC1	ESC1	ESC1	ESC2				SEM AEE												
11	ESP/CE	ESP/IE	ESP/IE	ESP/IE						11	ESC1	ESC2	ESC2	ESC2																
12	ESP/IE	ESP/IE	REG	REG	REG	REG	REG			12	ESC1	ESC1	ESC2	ESC2/2	ESC2/2	ESC2/2		AEE												
13	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE			13	ESC1	ESC1/2	ESC1	ESC3	ESC3			DUAS ESCOLAS SEM AEE												
14	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE						14	ESC1	ESC1	ESC2	ESC3																
15	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	REG	REG	REG	REG	REG		15	ESC1	ESC1	ESC2	ESC2/3	ESC2	ESC4	ESC5	ESC5												
16	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	REG	REG	REG	REG	REG		16	ESC1	ESC1	ESC1	ESC1/1	ESC1/1	ESC2	ESC2	ESC2												
17	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	REG	REG					17	ESC1	ESC2	ESC2	ESC1/1	ESC1/1			AEE												
18	ESP/CE	ESP/CE	REG	REG	REG	REG	EJA			18	ESC1	ESC1	ESC1/1	ESC1/1	ESC2/3	ESC2/3	ESC4	AEE												
19	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	REG	REG	REG	REG			19	ESC1	ESC2	ESC2	ESC3/4	ESC3/4	ESC5		AEE												
20	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA					20	ESC1	ESC1	ESC1	ESC1																
21	EJA	EJA	EJA	ESP/CE						21	ESC1	ESC1	ESC1																	
22	ESP/CE	ESP/CE	REG	REG	ESP/IE	ESP/IE	ESP/IE			22	ESC1	ESC1	ESC2	ESC2/3	ESC4	ESC4	ESC4/4	AEE												
23	REG	REG	REG	REG	REG					23	ESC1	ESC1	ESC1	ESC1	ESC1	ESC2														
24	ESP/CE	ESP/CE	REG	EJA						24	ESC1	ESC1	ESC1/2	ESC2				AEE												
25	EJA	EJA	EJA	EJA						25	ESC1/2	ESC1	ESC1	ESC1				DUAS ESCOLAS SEM AEE												
26	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA				26	ESC1	ESC1	ESC1	ESC1	ESC1	ESC1														
27	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	REG	REG				27	ESC1	ESC1	ESC1	ESC1	ESC1	ESC2/2	ESC3/3	AEE												
28	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	ESP/CE	REG	REG				28	ESC1	ESC1	ESC1	ESC1	ESC2/2	ESC3/3		AEE												
29	EJA	EJA	EJA	EJA						29	ESC1	ESC1	ESC1	ESC1																

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar (2007-2015).

**Legenda:** MODALIDADE DE ENSINO: **REG** – matrícula na modalidade regular; **ESP/CE** - matrícula em classe especial; **EJA** – matrícula na Educação de Jovens e Adultos; **ESP/IE** – matrícula em instituição especial. ESCOLAS E AEE: **ESC1** na trajetória: frequenta a primeira escola; **ESC2** – frequenta a segunda escola; **ESC3** – frequenta a terceira escola; **ESC4** – frequenta a quarta escola; **ESC5** – frequenta a quinta escola; **ESC1/2 (ou duas escolas concomitantes)** em cor azul claro – frequenta duas escolas (com seus

respectivos números) concomitantes; **ESC1/2 (ou duas escolas concomitantes) em cor salmão** – frequenta duas escolas, uma em classe regular e outra em atendimento educacional especializado; **ESC1/1 (ou duas matrículas na mesma escola) em cor salmão** – frequenta classe regular e atendimento educacional especializado na mesma escola.

Cabe destacar nas imagens que os períodos em branco correspondem à ausência de matrícula na investigação. Em cada um dos grupos, que em totalidade representam 1.257 trajetórias, o procedimento ocorreu de forma idêntica, mesmo no grupo de alunos com reduzido período de registro. Visto a possibilidade de descrição dos dados sem ser especificamente por análise de trajetória.

#### **4. MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR: MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE LONDRINA (2007-2015)**

Neste capítulo, apresentam-se os resultados deste estudo, que se dividem em três partes. A primeira, refere-se aos dados de alunos e matrículas gerais do município de Londrina-PR, entre 2007 e 2015. Na segunda parte encontra-se a descrição das trajetórias escolares de alunos com deficiência intelectual localizados em algum momento na rede municipal de Londrina-PR, no mesmo período. E a por fim, na terceira parte, discorre-se sobre a análise e discussão teórica a respeito dos destaques identificados nos percursos escolares.

##### **4.1 Matrículas do município de Londrina-PR (2007-2015)**

As informações iniciais contidas neste capítulo referem-se a dados de matrículas e alunos de todo o município de Londrina-PR entre os anos de 2007 e 2015.

Antes de partirmos para análise das matrículas de alunos em Londrina-PR, cabe uma breve caracterização demográfica (área territorial, população e população com deficiência) e educacional (número de alunos e número de escolas).

Londrina encontra-se ao norte no estado paranaense e possui uma área territorial de 1.652,529 km<sup>2</sup>, com um número uma estimativa populacional de 548.249 habitantes em 2015 (IBGE, 2010).

Em 2010 (com uma população de 506.701 habitantes) existiam 5.330 pessoas que possuíam alguma deficiência auditiva, motora ou visual, na categoria Não consegue de modo algum e 6.974 registrados com deficiência mental/intelectual (sem atribuição de categoria) (IBGE, 2010).

A tabela a seguir (Tabela 7), indica o número total de alunos no município de Londrina-PR no período de 2007 a 2015. Apresenta também o número de alunos com necessidades educacionais especiais e com deficiência intelectual no município, durante este período.

**Tabela 7** – Número de alunos no município de Londrina-PR entre 2007 e 2015.

<b>Ano</b>	<b>Geral</b>	<b>NEE</b>	<b>Def. Int.</b>
<b>2007</b>	122 596	1 880	1 261
<b>2008</b>	119 885	1 451	886
<b>2009</b>	118 815	1 397	901
<b>2010</b>	117 876	1 533	1 056
<b>2011</b>	116 964	1 535	1 014
<b>2012</b>	117 525	2 181	1 528
<b>2013</b>	115 713	2 244	1 581
<b>2014</b>	118 680	2 411	1 709
<b>2015</b>	115 391	2 527	1 787

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2007-2015).

**Legenda:** **Geral** - Número geral de alunos no município de Londrina; **NEE** - Número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no município de Londrina; **Def. Int.** - Número de alunos com Deficiência Intelectual no município de Londrina.

Ao longo do período, os dados indicam uma redução de mais de 5,87% no número de alunos matriculados na Educação Básica em Londrina-PR, quando comparados os números de alunos no ano inicial (2007) e final (2015) da investigação.

No entanto, observa-se uma tendência distinta no caso de alunos com NEE, que apresenta o aumento do número de alunos ao decorrer do período. Apesar da redução do número de alunos em 2007 e 2009, a partir de 2010 identifica-se um aumento gradativo até 2015, com 34,41% a mais de alunos em relação a 2007. Cumpre destacar que essa tendência, contrária ao número geral de alunos no

município de Londrina, pode estar relacionada à identificação da condição de deficiência na escola e não necessariamente ao aumento de incidência.

Na tabela 7, chama a atenção o aumento acentuado do número de alunos com NEE e deficiência intelectual no ano de 2012, aspecto este que coincide com o decreto 7611/11, sobre o AEE como parte das políticas de educação inclusiva, em que se deve garantir “condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.” (BRASIL, 2011).

Por outro lado, percebe-se o baixo índice de matrículas de alunos com NEE em relação ao número geral de alunos no município, que não ultrapassa 2,18% ao longo do período.

Em relação ao número de alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação Básica do município de Londrina-PR, salta aos olhos o alto índice em relação aos alunos com NEE, tendo em vista que a deficiência intelectual corresponde ao maior número de alunos com NEE, atingido mais de 60% dos casos no decorrer do período investigado.

Entretanto, segundo uma pesquisa realizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), entre 2002 a 2004, estima-se que mais de um bilhão de pessoas (15% da população mundial) estariam vivendo com alguma deficiência. A pesquisa aponta que, deste contingente, cerca de 1,4% a 2% deste grupo possuíam deficiência intelectual (OMS, 2011). Portanto, não podemos desprezar a discrepância dos dados de incidência da D.I na população e a incidência nas escolas de Londrina-PR.

Contudo, nenhuma pesquisa de registro oficial indica que a incidência de pessoas com deficiência intelectual, no conjunto de pessoas com alguma deficiência, atinja mais que 60%. O dado nos permite questionar se esse grande número de alunos identificados com D.I nas escolas apresenta efetivamente tal condição.

Na tabela seguinte, encontra-se o número de matrículas de alunos com DI por modalidade de ensino regular, especial e EJA, durante todo o período investigado (Tabela 8).

Cabe ressaltar que o número de matrículas não corresponde ao número de alunos, visto que, o mesmo aluno pode possuir mais de uma matrícula.

**Tabela 8** – Número de matrículas de alunos com deficiência intelectual por modalidade de ensino em Londrina-PR, entre 2007 e 2015.

<b>Ano</b>	<b>Regular</b>	<b>Especial</b>	<b>EJA</b>	<b>Total</b>
<b>2007</b>	126	1 099	60	<b>1 285</b>
<b>2008</b>	194	667	64	<b>925</b>
<b>2009</b>	270	574	43	<b>887</b>
<b>2010</b>	475	522	59	<b>1 056</b>
<b>2011</b>	513	445	57	<b>1 015</b>
<b>2012</b>	563	906	58	<b>1 527</b>
<b>2013</b>	581	956	52	<b>1 589</b>
<b>2014</b>	634	1 018	56	<b>1 708</b>
<b>2015</b>	1 125	1 024	661	<b>2. 810</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2007-2015).

Os dados (Tabela 8) apontam que a maior parte das matrículas de alunos com deficiência intelectual concentrava-se na modalidade especial de ensino, entre o período investigado, chegando a 85% das matrículas em 2007. Somente nos anos de 2011 e 2015, ocorre uma concentração um pouco maior de matrículas na modalidade regular em comparação à modalidade especial e EJA. Entretanto, no ano de 2015, o número de alunos praticamente duplica em relação ao ano anterior, demonstrando um incremento expressivo de matrículas de alunos com DI na modalidade regular.

Apesar de apresentar um aumento significativo de matrículas na modalidade regular a partir de 2010, com média de 35% das matrículas durante o período (exceto em 2010), percebe-se que o aumento de matrículas ainda se sobressai na modalidade de ensino especial com média de 56,33% das matrículas (sem contar 2010), enquanto a modalidade de educação de jovens e adultos representa um baixo índice de matrículas, com média de 8,67%.

É nítida a expressão das políticas de educação inclusiva na redução de matrícula em modalidade substitutiva a partir de 2008, com a expressão de uma queda até 2011. Quando a partir de em 2012 revela-se uma tendência contrária no

número de matrículas, representadas por um aumento significativo de matrícula na modalidade especial até o último ano (2015) das investigações.

Em análise das trajetórias, tal ocorrência demonstra realidades inversas aos dados referentes à modalidade EJA, que se alteram significativamente no ano de 2015. Supõe-se que o baixo número de matrículas nesta modalidade, entre 2007 e 2014, decorra das dúvidas ou equívoco no preenchimento das informações do Censo, visto que a educação de jovens e adultos é compreendida pela educação básica por duas vias: enquanto etapa de ensino e/ou modalidade. Percebeu-se nas trajetórias investigadas, que o preenchimento da matrícula (do aluno) na EJA ocorre, muitas vezes, somente na variável “etapa de ensino” (série/ano referente a educação de jovens e adultos), deixando de ser atribuída a mesma matrícula na educação de jovens e adultos enquanto “modalidade de ensino”. Tendo em vista que, o aluno matriculado na etapa de ensino da EJA esteja frequentando este espaço em instituição especial (modalidade especial) ou na escola comum regular (modalidade regular)<sup>35</sup>.

De um modo geral, há indicativos de que a escolarização das pessoas com deficiência intelectual tem ocorrido preferencialmente em espaços segregados de ensino, seja em classes ou instituições especiais. E, apesar do aumento significativo de alunos com DI na modalidade regular, as matrículas na modalidade especial tem crescido de maneira ainda mais expressiva.

Deste modo, o aumento de matrículas de alunos com DI no decorrer do período investigado, não significa efetivamente que a inclusão escolar deste público-alvo esteja se efetivando, pelo contrário. Haja vista a perpetuação dos espaços segregados de ensino no atendimento de alunos com NEE, bem como a elevada incidência de alunos com DI em comparação aos índices da população mundial expressas na pesquisa da OMS (2011).

---

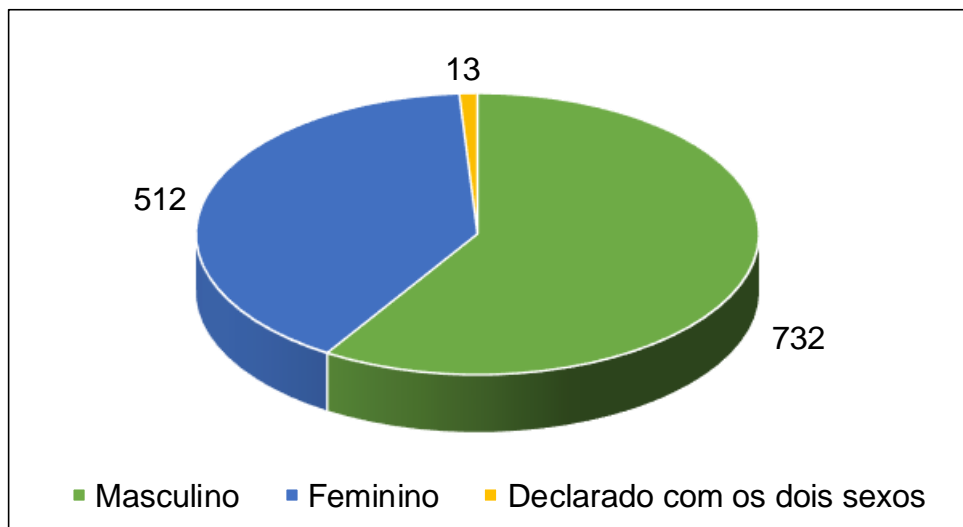
<sup>35</sup> Os alunos que frequentam as etapas de ensino da EJA frequentam este espaço em instituições especiais ou escolar regular. Por isso, a confusão e equívoco no preenchimento da modalidade. Visto que, a matrícula deste aluno deve ser atribuída ambas as modalidades de ensino: EJA e regular ou EJA e especial. Ao passo que, muitos são lançados na etapa de ensino EJA, mas somente na modalidade regular ou especial. Isso justifica o número reduzido de alunos na modalidade EJA (conforme a tabela 2). Sendo que, em análise das trajetórias, percebe-se uma realidade diferente quando tratamos da educação de jovens e adultos enquanto etapa de ensino.

## 4.2 A deficiência intelectual na rede municipal de Londrina-PR.

Neste momento, apresenta-se as informações do grupo de alunos investigados, que tiveram passagem pela rede municipal<sup>36</sup> de Londrina-PR com registro de deficiência intelectual, entre 2007 e 2015.

Os gráficos e a tabela a seguir permitem traçar a caracterização por sexo, raça e faixa etária dos 1.257 alunos localizados na rede municipal de Londrina-PR com registro de DI entre 2007 e 2015.

**Gráfico 1** – Sexo dos alunos com deficiência intelectual localizados, entre 2007 e 2015, em algum momento na rede municipal de Londrina.



**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2007-2015).

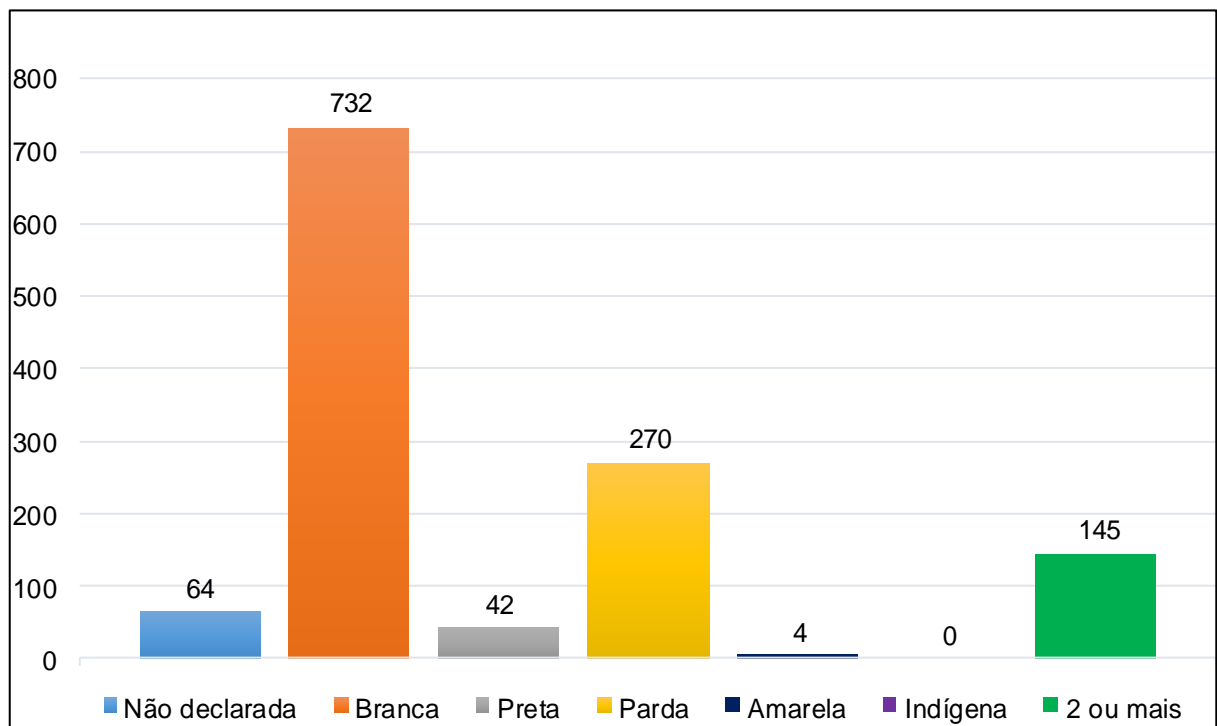
Referente ao sexo do grupo de alunos localizados, os dados apontam que 58,23% (732) dos alunos eram do sexo masculino, enquanto 40,73% (512) eram alunos do sexo feminino e 1,04% (13) deste conjunto possuíam duas ou mais atribuições de sexo no registro do Censo Escolar, que não puderam ser interpretadas e denominadas nesta pesquisa. Pressupõe-se para tal ocorrência, a possibilidade de erros no lançamento das informações e registros destes alunos.

<sup>36</sup> Não significa a totalidade dos alunos e matrículas de todo o município, mas apenas da rede municipal, sabendo que existem no banco de dados do Censo Escolar, ainda, as possibilidades de rede federal, estadual e privada. As motivações pela escolha da rede municipal encontram-se no início do capítulo 3.1, referente à justificativa da pesquisa.

Deste modo, boa parte dos alunos que tiveram passagem pela rede municipal de Londrina-PR com registro de DI, por algum momento entre 2007 e 2015, era do sexo masculino.

No gráfico seguinte (Gráfico 2), veremos a caracterização destes mesmos alunos, segundo raça/cor.

**Gráfico 2** – Raça/cor dos alunos com deficiência intelectual localizados, entre 2007 e 2015, em algum momento na rede municipal de Londrina<sup>37</sup>.



**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2007-2015).

Referente à raça/cor do grupo de alunos localizados na rede municipal com registro de DI entre 2007 e 2015, os dados revelam que 58% destes eram da raça branca, 22% eram pardos, 5% dos alunos não declararam a raça durante o período, 3% de todo o grupo de alunos eram da raça preta. Os dados indicam que a raça amarela representa menos de 1% (somente 4) dos alunos e revela a inexistência de alunos indígenas neste conjunto.

Boa parte deste conjunto de alunos (12%) apresentava em seu percurso escolar lançamentos com mais de uma raça durante todo o período de

<sup>37</sup> As nomenclaturas utilizadas para denominar raça correspondem as terminologias oficiais do Censo Escolar.

matrículas. Suspeita-se que por erro de preenchimento, assim como percebido na caracterização por sexo.

A tabela 9 apresenta a faixa etária das matrículas existentes em cada ano de investigação (2007-2015).

**Tabela 9** – Número de matrículas<sup>38</sup> por faixa etária, de alunos com deficiência intelectual localizados na rede municipal de Londrina entre 2007 e 2015.

<b>Faixa etária</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
<b>0-5</b>	147	118	107	99	82	54	42	28	17
<b>6-11</b>	463	504	490	479	460	435	384	328	268
<b>12-17</b>	187	210	269	327	370	396	421	470	451
<b>18-23</b>	33	28	36	33	36	62	90	106	129
<b>24-29</b>	11	14	11	11	9	14	16	17	22
<b>30-35</b>	10	9	7	7	5	8	9	8	7
<b>36-41</b>	3	7	6	9	9	5	6	8	8
<b>42-47</b>	2	5	3	3	5	6	6	6	5
<b>48-53</b>	4	2	3	4	2	1	3	2	4
<b>+ 53</b>	3	5	4	4	5	5	4	6	5
<b>Total</b>	<b>863</b>	<b>902</b>	<b>936</b>	<b>976</b>	<b>983</b>	<b>986</b>	<b>981</b>	<b>979</b>	<b>916</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2007-2015).

A faixa etária das matrículas, em todo o período, referente ao grupo que teve passagem pela rede municipal de Londrina-PR com registro de DI, encontrava-se entre 0 e 84 anos de idade.

Os dados apontam que a faixa etária predominante entre os alunos com DI matriculados estava entre 6 e 17 anos de idade, que se insere na idade escolar obrigatória atual (4-17 anos). Até 2012, as matrículas concentravam-se na faixa etária entre 6 e 11 anos de idade e, a partir de 2013, entre 12 e 17 anos de idade. Ocorrência motivada pelo crescimento dos alunos ao decorrer dos anos.

Ao longo do período, as matrículas entre 18 e 23 anos aumentam significativamente. No entanto, percebe-se que as matrículas acima de 24 anos representam um baixo índice de alunos na educação básica.

<sup>38</sup> Retomar a explicação na página 69, referente às diferenças entre código de aluno e código de matrícula.

Cabe adiantar que a maior incidência de matrículas na idade escolar obrigatória não significava efetivamente uma escolarização completa, regular e satisfatória. O que deveria motivar, de certa forma, a permanência destes alunos na educação básica (em etapas de EJA), mesmo que em idade superior à idade obrigatória. Entretanto, é perceptível a redução no número de matrículas acima dos 18 anos de idade<sup>39</sup>.

Percebe-se ainda um baixo índice de matrículas entre 0 e 5 anos de idade, que reduzem ao longo do período. Ocorrência que também pode ser motivada pelo crescimento dos alunos que encontram-se nas faixas etárias superiores, mas que revela o não atendimento desta população na educação infantil ou, ainda, a identificação tardia da deficiência. Traçado o perfil geral deste grupo de alunos, partimos a seguir para a descrição das trajetórias por frequência de matrículas.

#### **4.3 As trajetórias escolares de alunos com deficiência intelectual matriculados na rede municipal de ensino de Londrina-PR**

O objetivo desta pesquisa é analisar, por meio do microdados do Censo Escolar, as trajetórias de alunos com registro de deficiência intelectual que estiveram matriculados na rede municipal de ensino de Londrina-PR em algum ano entre o período de 2007-2015<sup>40</sup>.

Sendo assim, traremos neste momento os resultados desta pesquisa, distribuídos em dois eixos. O primeiro, que expõe a descrição dos dados referente às trajetórias escolares, apresentadas pelo tipo de frequência das matrículas: constante, intermitente, interrompida, intermitente e interrompida, com ausência de matrícula no início do período investigado e trajetórias com limitado registro de matrícula (três anos ou menos). Dentro das categorias sobre a frequência escolar, serão apresentadas informações referentes às variáveis selecionadas por este estudo e que se encontram justificadas na metodologia de pesquisa.

---

<sup>39</sup> A redução no número de matrículas em idade superior a 18 anos não pode ser justificada pela não oferta da EJA, uma vez que a rede municipal de Londrina-PR oferece o atendimento.

<sup>40</sup> Lembrando que, conforme explicitado no decorrer da metodologia de pesquisa, as matrículas na rede municipal tratavam-se de um dos critérios de seleção do grupo de alunos. No entanto, o estudo não se limitou em analisar as matrículas registradas somente nesta dependência administrativa (municipal), mas sobre todas aquelas localizadas (entre 2007 e 2015) no banco de dados após definido o conjunto de alunos.

No segundo momento, serão apresentadas, por fim, as análises das trajetórias.

Cumpra resgatar brevemente, os dados referentes às frequências de matrículas dos alunos localizados (Tabela 10).

**Tabela 10** - Número de alunos por frequência de matrículas registradas entre 2007 e 2015.

<b>Frequência de matrículas (2007-2015)</b>	<b>Nº de alunos</b>
Constante	439
Intermitente	180
Interrompida	187
Intermitente e interrompida	62
Ausência de matrícula no início do período	242
Baixo número de matrículas registradas (3 ou menos)	147
<b>Total</b>	<b>1 257</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Os dados demonstram 1.257 alunos com matrículas na rede municipal de Londrina-PR, em algum ano do período de 2007 a 2015. Destes, 439 (34,92%) apresentavam matrículas durante todo o período investigado e, por isso, constituíam um grupo com trajetórias constantes. Por apresentarem uma frequência constante de matrículas durante todo o período não significa, necessariamente, que estes alunos estivessem matriculados na rede municipal durante todo o momento. Mas que, com o processo de localização das matrículas percorrido, identificou-se registro de lançamento pelo Censo Escolar da Educação Básica em todos os anos investigados, independentemente da rede de ensino, da modalidade ou do registro de deficiência intelectual atribuídos a estes alunos.

Outros 180 (14,32%) alunos, apresentavam uma frequência de matrículas intermitentes, com períodos de evasão escolar. De modo que, ao longo do percurso escolar investigado, apresentassem saída e retorno escolar.

Cento e oitenta e sete (187 – 14,88%) apresentavam ainda trajetórias com matrículas interrompidos até 2015 (ou antes). Em que os registros de matrículas encerraram entre 2010 e 2015.

Ainda, 62 (4,93%) alunos apresentam ambas as ocorrências (intermitente e interrompida) na trajetória escolar investigada, pois possuem tanto períodos de intermitência escolar quanto indicam interrupção escolar.

Duzentos e quarenta e dois (242 – 19,25%) alunos possuem ainda ausência de matrícula no início do período investigado com idade superior a 1 ano. Consideramos ausência de matrícula no início do período investigado todos os alunos que não tiveram matrículas localizadas em pelo menos um ano (2007) até 6 anos (2007-2012) do início do recorte temporal desta pesquisa.

Já os 147 (11,70%) alunos que possuem matrículas por três anos ou menos não receberam nenhuma classificação quanto à frequência das matrículas. Devido ao baixo número de registros que impedem a atribuição adequada à periodicidade das matrículas.

Cumpramos destacar que as categorias identificadas são resultado da organização e tratamento dos dados para análise das trajetórias escolares e, portanto, não foram instituídas, e nem mesmo encontram-se definidas, na divulgação dos dados pelo órgão responsável (INEP – Censo Escolar da Educação Básica).

A seguir, a descrição das trajetórias escolares pela frequência de matrículas.

#### **4.3.1 Frequência escolar constante**

Conforme mencionado, 439 (34,92%) alunos, dos 1.257 com deficiência intelectual que tiveram matrículas registradas na rede municipal de Londrina-PR em algum ano entre 2007 e 2015, possuem uma trajetória de frequência constante.

Entendem-se por constantes as trajetórias de alunos que possuem lançamento de matrícula pelo Censo Escolar da Educação Básica durante todo o período investigado (2007-2015). O que não significa uma frequência constante de matrículas exclusivamente na rede municipal ou com o registro de deficiência intelectual durante todo o momento.

A descrição das trajetórias de alunos com matrículas constantes está distribuída entre 9 diferentes tópicos que abrangem a análise pretendida. São estas: *Caracterização dos alunos; Sobre os registros de deficiência intelectual; Escolarização segundo etapas de ensino; Matrículas em classe especial; Matrículas*

*em instituição especial; Atendimento educacional especializado; Número de escolas frequentadas; Ocorrências de ausência de matrícula no início da trajetória e; Síntese sobre as trajetórias de frequência escolar constante.*

Iniciamos, a seguir, com a caracterização deste alunado.

### **Caracterização dos alunos**

A faixa etária correspondente aos alunos com frequência de matrículas constante encontra-se entre 1 e 58 anos de idade. Entretanto, percebe-se uma maior concentração das matrículas nas faixas etárias entre 6 e 10 anos e 11 e 15 anos de idade.

**Tabela 11** – Caracterização, segundo sexo, dos alunos com trajetórias constantes.

<b>Sexo</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Ambos</b>	<b>Total</b>
<b>Nº de alunos</b>	180	257	2	<b>439</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Dos 439 alunos com deficiência intelectual que possuem frequência constante nas matrículas, 257 (58,55%) eram do sexo masculino, 180 (41%) do sexo feminino e 2 (0,45%) declarados com ambos os sexos no decorrer do percurso escolar. Suspeita-se que, por equívoco ou erro no preenchimento dos dados.

### **Sobre os registros de deficiência intelectual**

Neste momento, encontram-se os dados sobre os registros de deficiência intelectual dos alunos com frequência escolar constante (Tabela 12).

**Tabela 12** – As ocorrências referentes ao registro de deficiência intelectual dos alunos com trajetória constante.

<b>Registro de deficiência intelectual</b>	<b>Nº de alunos</b>
Possuem em todo o período (2007-2015)	72
Recebem durante a escolarização	149
Com alterações no decorrer do período	218
<b>Total</b>	<b>439</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Dos 439 alunos com frequência constante de matrículas, 72 (16,40%) possuem o registro de deficiência intelectual em todo o período investigado (2007-2015). Outros 149 alunos (33,94%) recebem o registro de DI durante o processo de escolarização<sup>41</sup> e 218 alunos (49,66%) apresentam alterações no registro de deficiência intelectual no decorrer do percurso escolar.

A respeito dos alunos que recebem o registro de deficiência intelectual durante o percurso escolar, 14 alunos passam a ser registrados com tal condição após<sup>42</sup> um ano de escolarização durante o período investigado, enquanto 18 alunos são registrados após dois anos de escolarização e 24 alunos após o terceiro ano do percurso escolar. Ainda, 26 alunos recebem o registro de DI após o quarto ano, 22 após o quinto ano e 17 alunos após seis anos de escolarização. Outros 15 alunos foram registrados com deficiência intelectual após o sétimo ano, ao passo que 13 alunos recebem registro no último ano do período, após oito anos de escolarização do percurso investigado.

No que tange às idades de registro de deficiência intelectual, os dados apontam que a faixa etária predominante dos registros de deficiência intelectual ocorre entre 10 e 11 anos de idade, com respectivos 36 e 37 alunos identificados. Os alunos que recebem registro de DI com 9 e 12 anos de idade são representados por um grupo de 25 e 19 alunos, respectivamente. Enquanto, 11 alunos passam a ser registrados com deficiência intelectual aos 8 anos de idade. Os

<sup>41</sup> Sobre os registros de deficiência intelectual que ocorrem durante o processo de escolarização, cumpre destacar que não foram consideradas somente as matrículas na rede municipal de ensino, mas todo o conjunto de matrículas localizadas, de cada um dos alunos, após a definição deste conjunto.

<sup>42</sup> O termo “após” refere-se ao ano seguinte do valor indicado. Exemplo: Se o diagnóstico ocorre após um ano, ele ocorreu no segundo ano de escolarização. Visto que nenhum aluno que recebe o registro de DI durante o percurso escolar possui o registro durante todo o período investigado (2007-2015).

demais períodos em que ocorrem os registros de DI correspondem às idades de 2, 3, 6, 7, 13, 14, 28 e 51 anos, que não ultrapassam a média de 2,62 alunos registrada com tal condição, por cada uma dessas idades.

A respeito das etapas de ensino em que ocorreram os registros de deficiência intelectual, os percursos escolares destes alunos apontam que 43 e 52 alunos são registrados com tal condição nos 3º e 4º anos do ensino fundamental, respectivamente. Ainda, 26 alunos passam a ter registro de DI no 5º ano do ensino fundamental, enquanto 10 alunos receberam o registro de deficiência intelectual no 2º ano do ensino fundamental. Outros 7 alunos foram registrados com DI no 1º ano do ensino fundamental, enquanto outros 7 frequentavam a classe especial no período de registro. Somente 2 alunos passam a ser registrados com deficiência intelectual enquanto frequentavam a educação infantil (creche) e outros 2 matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

Dos cento e quarenta e nove (149) alunos que recebem o registro de deficiência intelectual durante o processo escolar e que possuem uma frequência constante de matrículas, 135 receberam o registro de DI na rede de ensino regular, enquanto 2 alunos frequentavam a EJA no momento do registro inicial de deficiência intelectual. Outros 5 alunos estavam matriculados na instituição especial e 7 em atendimento em classe especial no momento do registro em DI.

Cento e quarenta e três (143) alunos frequentavam a rede municipal, 5 alunos frequentavam a rede privada e somente 1 aluno estava matriculado na rede estadual quando recebeu o registro de deficiência intelectual.

Cento e dezoito (118) alunos receberam o registro de deficiência intelectual na mesma escola em que estavam matriculados ano anterior, enquanto, 31 alunos passam a ser registrados com tal condição após mudança de escola.

Em se tratando dos alunos que possuem alterações no registro de deficiência intelectual durante o período investigado, os dados revelam que 31 alunos, que, a princípio, se encontravam registrados com tal condição, são lançados posteriormente sem a DI ao longo do percurso escolar.

Referente ao número das demais alterações ocorridas nas trajetórias escolares analisadas, percebe-se que 118 alunos sofrem alteração no registro quanto a deficiência intelectual por duas vezes. Outros 45 alunos sofrem alterações no registro por três vezes no período escolar investigado e 14 alunos indicam quatro

alterações no registro de DI ao longo do percurso escolar, bem como 2 alunos sofrem até cinco alterações no registro durante a escolarização.

Ocorre ainda que oito (8) alunos são registrados com deficiência intelectual ao mesmo tempo (ano) em que são lançados sem a condição<sup>43</sup>. Quatro (4) destes alunos apresentam os dois registros na mesma escola. Isso significa que o aluno é identificado de formas diferentes no mesmo ambiente escolar. Enquanto quatro (4) alunos são registrados diferentemente (com e sem DI) ao mesmo ano, em escolas distintas.

A respeito do período com o registro de deficiência intelectual, os percursos escolares revelam que 41 alunos possuem a DI por um ano do percurso escolar, enquanto 35 alunos são registrados por dois anos. Vinte e três (23) alunos são lançados com deficiência intelectual por três anos, 26 alunos por quatro anos e 28 são registrados com tal condição por cinco anos. Vinte e um (21) alunos são registrados com DI por seis anos e outros 21 alunos possuem registro por sete anos do percurso escolar.

Considerando os períodos em que 8 alunos recebem registros distintos (com e sem DI) no mesmo período, 4 destes possuem o registro por oito anos, enquanto 2 alunos possuem a DI por sete anos. Um (1) aluno é registrado com deficiência intelectual por seis anos e outro (1) aluno recebe o registro ainda por cinco anos.

### **A escolarização segundo etapa de ensino**

Neste tópico, os dados abordam a escolarização por etapa de ensino e o nível de escolaridade atingido pelos alunos com frequência constante no período investigado (Tabela 13).

---

<sup>43</sup> Tendo em vista que o mesmo aluno pode estar matriculado concomitantemente em turmas ou instituições distintas. Indicando duas ou mais matrículas no mesmo período (ano).

**Tabela 13** – Etapa de ensino atingida pelos alunos com trajetórias constantes até a última matrícula registrada.

<b>Etapa de ensino atingida até a última matrícula registrada (2015)</b>	<b>Nº de alunos</b>
Educação infantil	4
Anos iniciais do ensino fundamental	126
Anos finais do ensino fundamental	200
Ensino médio	37
Encaminhado dos anos iniciais (E.F) para EJA	23
Encaminhado dos anos finais (E.F) para EJA	16
Encaminhados da classe especial para EJA	15
Frequentou somente EJA durante todo o período	13
Percursos incomuns (com matrículas em etapas de ensino aleatórias)	5
<b>Total</b>	<b>439</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Dos 439 alunos que possuem frequência de matrículas constantes, 200 (45,56%) atingem os anos finais do ensino fundamental e encontravam-se matriculados principalmente nos 6º e 7º anos. Com respectivos 60 e 62 alunos. No entanto, 78 alunos demonstram matrículas distribuídas entre o 8º e 9º (com 42 e 36 alunos respectivamente).

Cumprir destacar que a concentração das matrículas nos anos finais do ensino fundamental prevalece nos percursos escolares de alunos com alterações do registro ao longo do período, com um número de 109 alunos (de 218). E, também, nas trajetórias de alunos que passam a ser registrados com DI ao longo do percurso (78 alunos de 149). Entretanto, os percursos escolares de alunos que possuem o registro durante todo o período demonstram uma maior concentração de matrículas nos anos iniciais, diferentemente dos demais grupos.

As matrículas de alunos nas etapas iniciais do ensino fundamental, até 2015, representam 28,70% (126) dos percursos escolares de alunos com frequência constante. Sendo que 28 alunos que frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental até 2015 referiam-se a alunos com registro de deficiência intelectual por todo o período. Outros 62 dos alunos que frequentavam anos iniciais

até 2015 tratavam-se de alunos que receberam o registro de DI durante o processo escolar, bem como 36 alunos correspondem aos estudantes que apresentam alterações no registro de DI ao longo do período escolar.

Quatro (4) alunos com matrículas constantes estavam matriculados na educação infantil até o último momento do período investigado (2015) por possuírem pouca idade (5 anos ou menos).

Trinta e sete (37), dos alunos com frequência de matrículas constantes (439) atingem a escolarização de nível médio. Sendo que 34 destes correspondem a alunos com alterações no registro de deficiência intelectual ao longo do percurso investigado.

Apesar dos percursos escolares indicarem uma maior concentração das matrículas nos anos finais do ensino fundamental, e até mesmo um número considerável de alunos que atingem o ensino médio, é recorrente o alto índice de defasagem entre idade e série. Visto que muitos alunos matriculados nos anos iniciais e finais do ensino fundamental possuíam idade escolar correspondente às etapas do ensino médio.

A exemplo disso podemos citar o caso de, pelo menos, 4 alunos de matrículas constantes que frequentavam o 1º ano do ensino fundamental com idades entre 14 e 16 anos.

Percebe-se, portanto, um alto índice de defasagem entre idade e série, tendo em vista que todos os alunos com tendência constante das matrículas sofreram retenção escolar em alguns períodos da escolarização ou ainda frequentavam classe especial (sem atribuição no nível de escolaridade) e EJA durante o período.

Dos alunos com matrículas constantes (439), 13 estavam matriculados na educação de jovens e adultos durante todo o período investigado.

Ainda, 23 alunos foram encaminhados dos anos iniciais do ensino fundamental à EJA. Destes, 12 alunos com registro de DI durante todo o período, 1 aluno que recebeu registro de deficiência intelectual durante escolarização e 10 alunos com alterações no registro de deficiência intelectual ao longo do período investigado.

Outros 16 alunos são conduzidos à EJA diretamente dos anos finais do ensino fundamental. Sendo que, 1 destes estava registrado com deficiência

intelectual durante o período escolar e 15 alunos possuíam alteração do registro de DI ao longo do percurso.

Quinze (15) alunos também foram encaminhados à educação de jovens e adultos, após matrículas em classe especial. Destes, 5 alunos com registro de DI durante todo o período investigado, 1 aluno que passa a ser registrado com DI ao longo do processo escolar e 9 alunos com alteração no registro de deficiência intelectual ao longo do percurso.

Percebe-se, portanto que o encaminhamento para a educação de jovens e adultos ocorre principalmente nas trajetórias escolares de alunos com alterações no registro de DI durante o período investigado, representando 63% dos alunos conduzidos para a EJA.

Ocorre ainda que, 1 dos alunos com frequência de matrículas constante (com idade escolar entre 19-27 anos) possui uma trajetória incomum nas etapas de ensino, pois frequenta em todo o período a EJA e somente em 2015 encontra-se matriculado no 7º ano do ensino fundamental (aos 27 anos), apresentando matrícula concomitante à EJA em instituições de ensino distintas.

Foram identificados ainda outros percursos incomuns, como de 4 alunos que tiveram uma breve passagem pela educação de jovens e adultos. Três (3) destes alunos frequentavam a classe especial e, no ano seguinte, são encaminhados para a EJA, aos 15 anos. No entanto, no ano posterior, os mesmos alunos (3) retornam sua escolarização ao 6º ano do ensino fundamental. Já o outro caso (1 aluno) demonstra que o aluno é encaminhado à educação de jovens e adultos aos 16 anos (em 2014), após frequentar o 4º do ensino fundamental, e retorna no ano seguinte com matrícula em ensino médio (aluno contabilizado nas matrículas em ensino médio).

Tais ocorrências revelam a instabilidade nos percursos escolares que oscilam entre as mais distintas etapas de ensino. Demonstram ainda que, a frequência escolar constante e as matrículas em etapas de ensino mais avançadas não significam a efetividade no processo de escolarização desse alunado.

Posteriormente, encontra-se a tabela com informações sobre idade de encaminhamento à educação de jovens e adultos (Tabela 14).

**Tabela 14** – Idade de encaminhamento para a educação de jovens e adultos dos alunos com trajetória constante.

<b>Idade</b>	<b>Nº de alunos</b>
14 anos	4
15 anos	11
16 anos	18
17 anos	10
18 anos	8
19 anos	3
<b>Total</b>	<b>54</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Referente aos encaminhamentos para a educação de jovens e adultos, os dados revelam que estes ocorreram entre 14 e 19 anos. Dos cinquenta e quatro (54) alunos encaminhados à EJA, 4 foram conduzidos a este espaço aos 14 anos de idade, 11 alunos aos 15 anos e outros 18 alunos foram encaminhados aos 16 anos de idade. Dez (10) alunos ainda foram encaminhados à educação de jovens e adultos aos 17 anos, ao passo que 8 alunos foram conduzidos aos 18 anos e 3 alunos aos 19 anos de idade.

Percebe-se, portanto, um encaminhamento precoce de alunos com deficiência intelectual à EJA. Assim como na trajetória dos alunos que se encontram por todo o período na EJA, os alunos ali matriculados após frequentarem o ensino fundamental e classes especiais possuem um percurso escolar (na EJA) marcado pela retenção, em que raras progressões são constatadas, de modo que estes alunos permaneçam, em grande parte, na mesma etapa de ensino durante o período investigado.

Referente à educação infantil, percebe-se, nas trajetórias de alunos com matrículas constantes, que 182 alunos frequentaram as etapas de ensino correspondentes em algum momento entre 2007 e 2015. Destes, 119 (65,38%) apresentam matrículas na etapa de ensino correspondente à pré-escola (atual 1º ano do ensino fundamental), enquanto 63 (34,61%) indicavam matrículas também na etapa anterior, denominada creche.

Na tabela seguinte (Tabela 15), encontra-se o número de alunos que frequentaram as etapas de educação infantil por dependência administrativa.

**Tabela 15** – Número de alunos com trajetória escola constante, que frequentaram em algum momento (entre 2007 e 2015), as etapas de educação infantil por dependência administrativa.

<b>Dependência administrativa</b>	<b>Privada regular</b>	<b>Instituição especial</b>	<b>Pública regular</b>	<b>Total</b>
<b>Nº de alunos</b>	82	47	53	<b>182</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Cento e vinte e nove (129 – 70,88%) alunos frequentaram as etapas em educação infantil na rede privada de ensino. Destes, 82 (47,25%) alunos frequentaram a educação infantil na rede privada regular, enquanto 47 (23,63%) alunos estiveram matriculados em instituições especiais de ensino. Outros 53 (29,12%) alunos frequentavam a rede pública de ensino enquanto matriculados na educação infantil.

Cumprir destacar que 31 (65,96%) alunos que frequentaram a educação infantil em instituições especiais de ensino possuem trajetórias escolares com o registro de deficiência intelectual durante todo o período de investigação.

Percebe-se ainda um caso incomum de 1 aluno que, aos 11 anos de idade, frequenta a educação infantil (pré-escola), após ter frequentado, nos anos anterior e posterior, a 1ª série/2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Nos demais casos, de alunos que frequentaram a educação infantil, verifica-se que a saída desta etapa de ensino varia entre 5 e 8 anos de idade.

De um modo geral, as trajetórias escolares são marcadas por longos períodos de retenções escolares, inclusive nas matrículas em educação de jovens e adultos. Isso porque, somente 6 alunos, dos 439 com frequência de matrículas constantes, possuem apenas progressão escolar durante o período investigado. Destes, 5 alunos atingem o ensino médio e 1 frequentava o 7º ano do ensino fundamental aos 13 anos.

Outros 15 alunos sofrem apenas progressão escolar após apresentarem matrículas em classe especial. Um (1) destes, indica salto em etapa de ensino, motivado pela alteração de escola.

Ainda, 6 alunos, que não indicam retenção escolar, apresentam salto na etapa de ensino e, em seguida, progressão escolar após frequentarem classe especial. E 1 (um) aluno sofre primeiro progressão e, em seguida, apresenta salto em etapa de ensino posterior ao atendimento em classe especial.

Outra informação relevante, quanto à análise da escolarização, refere-se ao número de matrículas encontradas em um mesmo ano por um único aluno. Tal como o caso de um aluno que possui alteração no registro de DI e apresenta matrículas em 5 turmas distintas no mesmo ano (2009) em uma instituição escolar. Sendo estas matrículas decorrentes de atividade complementar sem indicação de atendimento educacional especializado.

Essas ocorrências repetem-se principalmente nas trajetórias escolares de alunos com alteração no registro de deficiência intelectual ao longo do período analisado e, em menores casos, nas trajetórias de alunos que passam a ser registrados com DI durante o processo de escolarização.

### **Matrículas em classe especial**

Neste momento, encontram-se informações sobre as matrículas em classe especial de alunos com frequência escolar constante.

A seguir, o número de alunos por período de matrícula em classe especial no período investigado (Tabela 16).

**Tabela 16** – Período de matrículas em classe especial na trajetória de alunos com frequência escolar constante.

<b>Período de matrícula em classe especial</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 ano	19
2 anos	27
3 anos	27
4 anos	7
5 anos	1
6 anos	1
<b>Total</b>	<b>82</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

As trajetórias escolares de alunos com frequência de matrículas constantes (439) demonstram que 82 (18,67%) destes alunos frequentaram classe especial em algum momento do período investigado. Vinte e sete (27) alunos frequentaram o espaço por dois anos e outros 27 alunos estiveram ali matriculados por três anos. Dezenove (19) alunos estiveram matriculados em classe especial por um ano e 7 alunos frequentaram o local por quatro anos. Um (1) aluno indica ainda matrícula em classe especial por cinco anos, enquanto 1 aluno frequentou o espaço por seis anos.

### **Matrículas em instituição especial**

Neste momento, encontram-se informações sobre as matrículas em instituição especial de alunos com frequência escolar constante.

Noventa e oito (98 – 22,32%) alunos que possuem frequência constante nas matrículas frequentaram instituição especial de ensino. Destes, 51 são alunos que possuem registro de deficiência intelectual durante todo o período de investigação. O que representa 70,83% dos percursos escolares de alunos com registro de DI por todo o momento (2007-2015), dos 72 alunos que constituem o grupo. Outros 11 alunos que frequentaram a instituição especial recebem o registro de DI durante a escolarização, representando apenas 7,38% dos alunos. E trinta e seis (36) alunos que apresentam matrículas em instituição especial durante o período investigado referem-se a alunos que sofrem alteração de registro em DI, indicando que 16,51% do grupo estiveram matriculados em espaços de ensino paralelo.

A seguir, o número de alunos por período de matrícula em instituição especial no período investigado (Tabela 17).

**Tabela 17** – Período de matrículas em instituição especial na trajetória de alunos com frequência escolar constante.

<b>Período de matrícula em instituição especial</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 ano	22
2 anos	25
3 anos	19
4 anos	9
5 anos	7
6 anos	3
7 anos	5
8 anos	7
9 anos	1
<b>Total</b>	<b>98</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Vinte e dois (22) alunos frequentaram instituição especial por um ano e 25 alunos estiveram matriculados nestes espaços por dois anos. Dezenove (19) alunos indicam matrícula em instituição especial por três anos do percurso escolar e 9 alunos estiveram matriculados em espaço segregado de ensino por quatro anos. Sete (7) alunos frequentaram ainda a instituição especial por cinco anos, enquanto 3 alunos indicam matrícula em instituição por seis anos e 5 alunos por sete anos. Outros 7 alunos apresentam matrícula em espaço de ensino segregado por oito anos e 1 aluno frequentou instituição durante todo o período investigado (nove anos).

Destes, 19 alunos frequentaram instituição especial concomitante a rede de ensino regular por um ano. Quatro (4) alunos também frequentaram ambas as modalidades de ensino (regular e especial-instituição) por dois anos, ao passo em que 6 alunos apresentavam matrículas concomitantes por três anos.

Cinco (5) dos alunos que frequentaram instituição especial apresentam ainda matrículas concomitantes a educação de jovens e adultos. Destes, 1 aluno frequentou instituição especial e EJA paralelamente por um ano, enquanto outro aluno esteve matriculado em ambas as modalidades de ensino (EJA e especial-instituição) por dois anos. Dois (2) alunos apresentavam ainda matrículas

concomitantes em instituição especial e EJA por três anos e outro (1) aluno por um período de cinco anos.

De um modo geral, percebe-se que os alunos com registro de deficiência intelectual, durante todo o período investigado, frequentaram os espaços segregados de ensino de forma mais expressiva e por um tempo maior. Enquanto, os alunos que recebem registro de DI durante o percurso escolar e, até mesmo os alunos com alteração no registro ao longo do período, expressam um número consideravelmente baixo de matrículas no sistema paralelo de ensino em relação ao primeiro grupo.

Dos alunos que frequentaram a instituição especial, os dados revelam que a maior parte destes permanecia retido no 1º e 2º ano das etapas iniciais do ensino fundamental enquanto ali estavam. De forma que os registros revelam recorrência em casos de alunos que frequentavam os primeiros anos do ensino fundamental com idade entre 15 e 17 anos.

As matrículas em instituições paralelas de ensino revelam, portanto, um agravante na escolarização desses indivíduos. Os efeitos no atendimento apontam além de constância na retenção escolar, também recorrentes casos de regressão nas etapas de ensino, que expressam a não escolarização deste público-alvo.

Portanto, não se percebe nenhum efeito positivo na escolarização de alunos que frequentaram as instituições ou classes especiais, a não ser um período de segregação. Tendo em vista que a maior parte desses alunos, após o fechamento/saída das classes especiais ou atendimento em instituições especiais, apresentam uma trajetória marcada por retenção e até mesmo regressão no processo de escolarização.

### **Atendimento educacional especializado**

Trezentos e trinta e oito alunos (338 – 76,99%) dos 439 que possuem frequência constante de matrículas durante o período investigado, receberam o atendimento educacional especializado em algum momento entre 2007 e 2015.

Do conjunto de alunos que possuem registro de deficiência intelectual durante todo o período investigado com frequência constante (72), 53

(73,61%) destes, receberam atendimento educacional especializado. Já o conjunto de alunos que passam a ser registrados com DI durante o percurso escolar com matrículas em todo o período (149), os dados revelam que, 127 (85,23%) destes receberam o AEE em algum momento entre 2007 e 2015. Bem como, 158 (72,47%) dos alunos que tem alteração no registro de deficiência intelectual e possuem frequência constante nas matrículas (218) receberam o atendimento educacional especializado.

Na tabela seguinte (Tabela 18), encontra-se o número de alunos por tempo de atendimento educacional especializado recebido no período investigado.

**Tabela 18** - Período de matrículas com atendimento educacional especializado na trajetória de alunos com frequência escolar constante.

<b>Período de matrícula com AEE</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 ano	101
2 anos	69
3 anos	60
4 anos	44
5 anos	34
6 anos	26
7 anos	4
<b>Total</b>	<b>338</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Dos 338 alunos que receberam o AEE, 101 são atendidos por apenas um ano, enquanto somente 4 alunos recebem o atendimento por sete anos do percurso escolar. Sessenta e nove (69) alunos receberam o atendimento educacional especializado por dois anos e 60 alunos por três anos do período escolar. Outros 44 alunos receberam o AEE durante quatro anos de sua escolarização e 34 receberam o atendimento por cinco anos. Vinte e seis (26) alunos foram atendidos ainda por seis anos do percurso escolar.

Duzentos e noventa e cinco (295) alunos receberam o atendimento educacional especializado na rede pública de ensino. Destes, 199 alunos receberam o AEE na rede municipal, 22 alunos na rede estadual e 74 alunos foram atendidos tanto na rede municipal quanto estadual de ensino em período distintos. No entanto,

37 alunos receberam ainda o atendimento educacional especializado apenas em instituição especial e outros 6 alunos receberam o atendimento tanto na rede pública (4 alunos na rede municipal e 2 alunos na rede estadual) quanto em instituição especial de ensino, em diferentes períodos (ano)).

Em se tratando aos efeitos do AEE, os dados revelam que 143 alunos, dos 338 que receberam o atendimento educacional especializado, sofrem apenas progressão escolar posteriormente ao atendimento. Cento e sete (107) alunos sofrem além de progressão escolar, também retenção em etapa de ensino após o atendimento. Outros 40 alunos sofrem retenção, ao passo que, 1 aluno sofre regressão escolar posterior à matrícula em AEE.

Não é possível identificar os efeitos do atendimento nos percursos escolares de 20 alunos, que evadem ou interrompem após o atendimento educacional especializado, ou ainda, que recebem o atendimento somente no último momento do período investigado (2015).

Cinco (5) alunos apresentam saltos na etapa de ensino após o atendimento educacional especializado e 6 estavam matriculados na EJA enquanto recebiam o atendimento. Dois (2) alunos sofrem progressão escolar e são conduzidos à classe especial posterior ao atendimento, bem como 4 alunos, além de progressão escolar, apresentam encaminhamento à EJA após o AEE.

Dois (2) alunos sofrem progressão escolar e salto em etapa de ensino após receber o atendimento educacional especializado, bem como outro aluno (1) sofre retenção escolar e salto em etapa de ensino posterior ao atendimento. Um (1) aluno sofre ainda retenção e encaminhamento para a educação de jovens e adultos.

Ocorrem ainda efeitos como progressão, retenção e encaminhamento para a EJA, no percurso de 3 alunos após o AEE. Assim como outros 3 alunos que sofrem também progressão, retenção e regressão escolar.

Cumprir destacar os casos de regressão escolar e saltos em etapas de ensino em especial, visto que esses efeitos motivam-se preferencialmente por alteração de escola devido à reclassificação escolar.

Outra evidência que merece destaque refere-se à importância do atendimento educacional especializado na rede pública de ensino. Isso porque, os percursos escolares que indicam exclusivas progressões ocorreram especialmente

nestes espaços (municipal e estadual), enquanto as retenções deram-se, em grande parte, nas instituições especiais.

A exemplo disso, destacamos o percurso escolar de 4 alunos que atingiram o ensino médio até o final do período investigado. Estes não apresentam nenhuma matrícula em instituições ou classes especiais, mas receberam o atendimento educacional especializado por dois e seis anos do percurso escolar.

Deste modo, percebe-se à importante oferta do AEE na rede pública de ensino na escolarização de alunos com DI. Sendo visível o desenvolvimento satisfatório de alunos que receberam o atendimento por um longo período em comparação aos alunos atendidos por apenas um ou dois anos, ou que não receberam o AEE durante o período.

### **Número de escolas frequentadas**

Neste momento, apresentam-se as informações sobre o número de escolas frequentadas pelos alunos com frequência constante (Tabela 19). Representadas pela tabela seguinte:

**Tabela 19** – Número de escolas frequentadas pelos alunos com trajetória escolar constante.

<b>Nº de escolas frequentadas entre 2007-2015</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 escola	16
2 escolas	123
3 escolas	146
4 escolas	82
5 escolas	51
6 escolas	7
7 escolas	11
8 escolas	1
9 escolas	2
<b>Total</b>	<b>439</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Dos 439 alunos que possuem matrículas constantes durante todo o período investigado, 146 tiveram passagem por três escolas distintas, 123 alunos apresentam matrículas em até duas escolas ao longo do período, bem como 82 alunos estiveram matriculados em quatro escolas diferentes.

Cinquenta e um (51) alunos tiveram passagem por cinco escolas distintas, ao passo que 7 alunos frequentaram seis escolas diferentes ao longo do período. Onze (11) alunos estiveram matriculados ainda em sete escolas e 1 indica passagem por até oito escolas diferentes.

Outros 2 alunos frequentaram nove escolas durante todo o período, sendo estes, alunos com alteração no registro de deficiência intelectual durante o percurso escolar. Somente 16 alunos, dos 439 com frequência constante, frequentaram a mesma escola ao longo do período investigado.

### **Ocorrências de ausência de matrícula no início da trajetória**

Quatorze (14) alunos possuem ausência de matrícula no início do período investigado, dado que no momento de ausência do registro possuíam idade inferior a 1 ano. No entanto, por indicarem registro de matrícula em todos os anos após o ingresso escolar, inferiu-se a este conjunto de alunos a classificação de frequência constante, tendo em vista o período de nascimento.

### **Síntese das trajetórias escolares de alunos com frequência de matrículas constantes**

As trajetórias escolares de alunos com frequência de matrículas constantes ocorrem principalmente entre 6 e 15 anos de idade. Faixa etária correspondente à boa parte da idade escolar obrigatória atual (4-17 anos).

Os dados revelam ainda que, 58,54% (257) dos alunos eram do sexo masculino, 40,77% (179) do sexo feminino e 0,69% (3) foram registrados com ambos os sexos ao longo do percurso escolar.

Das trajetórias escolares com matrículas constantes, os alunos com alterações no registro de deficiência intelectual possuem maior representação (218), enquanto os alunos com registro de DI durante todo o período correspondem à

menor parte desses percursos (com 72 alunos). Ao passo que 149 alunos com matrículas constantes recebem o registro de DI durante a escolarização.

Os registros de deficiência intelectual que ocorrem ao longo do percurso escolar acontecem principalmente entre 10 e 11 anos (36 e 37 alunos respectivamente) e aos 9 e 12 anos de idade (25 e 19 alunos respectivamente). Bem como, os registros de DI ocorrem com maior frequência nos 3º e 4º anos do ensino fundamental (com registro de 43 e 52 alunos respectivamente) e em menor número de casos, mas de um modo geral ainda expressivos, sucedem também no 5º ano (26 alunos identificados).

Dos 149 alunos que recebem registro de DI durante a escolarização, 135 frequentavam a rede regular de ensino no momento do registro. Ao passo que 118 estavam matriculados na mesma escola do ano anterior ao registro de deficiência intelectual.

Chamam atenção ainda, os casos de alteração no registro de deficiência intelectual, que, além de representarem um maior conjunto de alunos (218) com frequência de matrículas constante, indicam a alteração do registro em até cinco vezes durante o processo escolar. E ainda, as trajetórias (8 alunos) marcadas por registros distintos (com e sem deficiência intelectual) no mesmo ano, sendo que, 4 destes, ocorreram na mesma escola.

As trajetórias escolares demonstram ainda que 203 atingem os anos finais do ensino fundamental e 38 alunos o ensino médio até o último ano do período investigado (2015). No entanto, é recorrente o alto índice de defasagem entre idade e série. Visto que muitos alunos matriculados nos anos iniciais e finais do ensino fundamental possuíam idade escolar correspondente às etapas do ensino médio.

Cumpram resgatar que 109, dos 203 alunos que atingem os anos iniciais do ensino fundamental, bem como 34, dos 38 alunos que atingem o ensino médio, são representados por alunos com alterações no registro de deficiência intelectual ao longo do período.

Sobre isso, cumpre resgatar que apenas 6 alunos, dos 439 que constituem a categoria de alunos com frequência constante de matrícula, possuem apenas progressão escolar ao longo do percurso escolar. Enquanto as demais trajetórias são marcadas por retenção, frequência em classe especial, EJA e até mesmo regressão escolar.

Dados que exemplificam os casos acentuados de defasagem entre idade e série explicitam a frequência de alunos que entre 14 e 16 anos de idade frequentavam ainda o 1º ano do ensino fundamental, bem como o caso de 1 aluno que, aos 11 anos, frequentava ainda as etapas correspondentes à educação infantil.

Outra informação que merece destaque refere-se ao número de matrículas localizadas por um aluno no mesmo ano de escolarização. Sendo localizadas até 5 matrículas de um aluno durante todo o ano na mesma entidade escolar.

Percebe-se ainda um recorrente encaminhamento de alunos com idade escolar obrigatória à educação de jovens e adultos. Sendo que 43 alunos tinham entre 14 e 17 anos de idade ao serem conduzidos para a EJA.

Esses encaminhamentos precoces, bem como as oscilações presentes entre as mais distintas etapas de ensino, revelam a instabilidade nos percursos escolares de alunos com registro de deficiência intelectual. Demonstram ainda que a frequência escolar constante, bem como as matrículas em etapas de ensino mais avançadas, não significa a efetividade no processo de escolarização desse alunado.

Os dados demonstram ainda que 129 alunos, dos 182 que frequentaram a educação infantil em algum momento entre 2007 e 2015, estiveram matriculados na rede privada de ensino durante esta etapa de escolarização. Destes, 47 alunos frequentaram educação infantil em instituição especial de ensino. Sendo que 31 alunos (dos 47) correspondem aos alunos que possuem registro de deficiência intelectual durante todo o período de investigação.

Oitenta e dois (82) alunos frequentaram classe especial, enquanto 98 apresentam matrículas em instituição especial de ensino. Dos 98 alunos que frequentam instituição especial em algum momento, 51 destes possuem registro de deficiência intelectual durante todo o período.

Percebe-se com os dados de matrículas em instituição especial que, apesar do crescente no número de matrículas na rede regular de ensino (conforme tabela das modalidades), não ocorre uma migração de alunos da modalidade especial (instituição especial) para a rede regular. Visto que 19 alunos frequentavam a instituição especial concomitante a rede de ensino regular. E ainda, 1 dos alunos frequentou a instituição por todo o período de análise (9 anos).

Trezentos e trinta e oito (338) alunos, dos 439 com frequência de matrículas constante, receberam o atendimento educacional especializado. Entretanto, 39 alunos receberam o atendimento em instituição especial, ao passo que os demais ocorrem na rede de ensino regular, de caráter predominantemente público.

Diante dos efeitos do AEE torna-se evidente a importância de sua oferta na rede pública de ensino, pois os percursos escolares que indicam exclusivas progressões ocorreram especialmente nestes espaços (municipal e estadual). Enquanto as retenções deram-se, em grande parte, nas instituições especiais. Uma vez que os atendimentos em instituição especial de ensino, com ou sem atendimento educacional especializado, demonstram um agravante na escolarização desse alunado, que sofre longos períodos de retenção escolar, com poucos, ou nenhum, indicativos de escolarização.

Percebe-se, de um modo geral, a ocorrência de matrícula prioritariamente na rede regular em instituições municipais e estaduais de ensino. Sendo que, as matrículas na rede privada e especialmente na modalidade especial ocorreram principalmente nas etapas referentes à educação infantil e decorrentes do AEE em instituição especial.

De um modo geral, percebe-se que os alunos com registro de deficiência intelectual durante todo o período investigado frequentaram os espaços segregados de ensino de forma mais expressiva e por um período maior.

Somente 16 alunos frequentaram a mesma escola durante todo o percurso investigado, enquanto 123 alunos tiveram passagem por duas escolas distintas e 143 alunos frequentaram três entidades escolares ao longo do período. Ocorre ainda que 2 alunos frequentaram até nove escolas durante o período e 11 alunos tiveram passagem por oito escolas diferentes.

Portanto, trajetórias marcadas por diversas alterações de escola ao longo das trajetórias escolares.

#### **4.3.2 Frequência escolar intermitente**

Cento e oitenta alunos (180 – 14,32%), dos 1.257 com deficiência intelectual que tiveram matrículas registradas na rede municipal de Londrina-PR em

algum ano entre 2007 e 2015, possuem uma trajetória com período de intermitência nas matrículas escolares.

A descrição das trajetórias de alunos com trajetórias intermitentes, estão distribuídas entre 10 diferentes tópicos que abrangem a análise pretendida. São estas: *Caracterização dos alunos; Sobre os registros de deficiência intelectual; Ocorrências de ausência de matrícula no início da trajetória; Sobre os períodos de intermitência escolar; Escolarização segundo etapas de ensino; Matrículas em classe especial; Matrículas em instituição especial; Atendimento educacional especializado; Número de escolas frequentadas e Síntese sobre as trajetórias de alunos com frequência escola intermitente.*

### **Caracterização dos alunos**

O conjunto de alunos com período intermitentes possui faixa etária entre 0 e 51 anos de idade.

Percebe-se uma maior concentração das matrículas nas faixas etárias entre 6 e 10 anos (514 matrículas) e 11 e 15 anos (527 matrículas).

Na tabela seguinte (Tabela 20), encontra-se o número de alunos com trajetória intermitente segundo sexo.

**Tabela 20** – Caracterização, segundo sexo, dos alunos com trajetórias intermitentes.

<b>Sexo</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Ambos</b>	<b>Total</b>
<b>Nº de alunos</b>	78	97	5	<b>180</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Dos 180 alunos com períodos de intermitência escolar, os dados revelam que 97 (53,88%) alunos eram do sexo masculino, 78 (43,33%) eram do sexo feminino, enquanto 5 (2,79%) alunos foram registrados com ambos os sexos ao longo do percurso escolar. Novamente por suspeita de equívoco no momento de preenchimento das informações pessoais do aluno.

## Sobre os registros de deficiência intelectual

Neste momento, encontram-se informações sobre o registro de deficiência intelectual dos alunos com trajetória escolar intermitente.

Na tabela seguinte (Tabela 21), o número de alunos por tipo de registro identificado durante o período investigado.

**Tabela 21** – Ocorrências referentes ao registro de deficiência intelectual dos alunos com trajetória intermitente.

<b>Registro de deficiência intelectual</b>	<b>Nº de alunos</b>
Possuem em todo o período (2007-2015)	51
Recebem durante a escolarização	67
Com alterações no decorrer do período	62
<b>Total</b>	<b>180</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Dos 180 alunos com frequência constante de matrículas, 51 (28,34%) possuem o registro de deficiência intelectual em todo o período investigado (2007-2015). Outros 67 alunos (37,22%) recebem o registro de DI durante o processo de escolarização e 62 alunos (34,44%) apresentam alterações no registro de deficiência intelectual no decorrer do percurso escolar. A respeito dos alunos que recebem o registro de deficiência intelectual durante o percurso escolar, os dados revelam que 9 alunos receberam o registro de deficiência intelectual após um ano de escolarização, 11 alunos após dois anos e 16 alunos após três anos do percurso escolar. Onze (11) alunos também passam a ser registrados com a DI após quatro anos, enquanto 9 alunos recebem o registro após o quinto ano de escolarização. Outros 6 alunos receberam o registro de deficiência intelectual após o sexto ano do percurso escolar, ao passo que 5 alunos foram registrados com tal condição após sete anos de matrículas escolares<sup>44</sup>.

Os dados indicam que a faixa etária predominante do registro de deficiência intelectual ocorre entre 9 e 10 anos de idade, com um número de 15 e 14 alunos identificados respectivamente. Ainda, 8 alunos recebem o registro de DI aos 11 anos de idade, enquanto 7 alunos foram registrados inicialmente aos 12 anos.

<sup>44</sup> Foram considerados somente os períodos com registro de matrícula.

Outros 5 alunos receberam o registro de deficiência intelectual aos 8 anos de idade. As demais idades em que ocorre o registro inicial da DI correspondem à 5, 6, 7, 13, 14, 15, 16, 19 e 47 anos. Com média de 2 alunos identificados por cada uma dessas idades.

Referente a etapa de ensino em que ocorre o registro de deficiência intelectual, percebe-se que 18 alunos passam a ser registrados no 3º ano do ensino fundamental, enquanto 13 alunos recebem o registro no 4º ano. Nove (9) alunos foram registrados no 2º ano do ensino fundamental e outros 9 alunos receberam o registro de DI em atendimento na classe especial. Ainda, 8 alunos foram registrados inicialmente com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental e outros 8 alunos, no 5º ano. A medida que 2 alunos estavam matriculados nas etapas correspondentes a Educação de Jovens e Adultos.

Cinquenta (50) alunos receberam o registro de deficiência intelectual enquanto frequentavam o ensino regular. Quinze (15) estavam matriculados na modalidade especial, sendo que 9 destes, em classes especiais. Outros 2 alunos frequentavam ainda a educação de jovens e adultos no momento do primeiro registro de DI.

Dos 67 alunos que possuem trajetória escolar intermitente e receberam o registro de deficiência intelectual durante a escolarização, 43 recebem o registro de DI na mesma escola em que estavam matriculados no anterior ao registro inicial. E os outros 24 alunos passam a ser lançados com tal condição ao mudarem de entidade escolar.

Em se tratando dos alunos que possuem alterações no registro de deficiência intelectual durante o período investigado, os dados revelam que, dos 62 alunos com trajetória intermitente que tiveram alteração no registro de DI durante o período escolar investigado (2007-2015), 9 alunos estavam registrados com deficiência intelectual no início do percurso, mas deixam de ser registrados posteriormente.

Referente ao número das demais alterações ocorridas nas trajetórias escolares analisadas, percebe-se que 34 alunos sofrem alteração no registro quanto a deficiência intelectual por duas vezes. Outros 13 alunos sofrem alterações no registro por três vezes no período escolar investigado, ao passo que 3 alunos indicam quatro alterações no registro de DI ao longo do percurso escolar.

Da mesma forma que nas trajetórias de alunos com frequência constante de matrículas foram identificadas ocorrências de 3 alunos que recebem, no mesmo ano, registros distintos da deficiência intelectual. No registro das matrículas destes alunos, os mesmos aparecem com registro de DI e ao mesmo tempo (ano) sem a deficiência. Um (1) destes alunos apresenta os dois registros distintos na mesma escola. Isso significa que o aluno é identificado de formas diferentes no mesmo ambiente escolar. Enquanto 2 alunos são registrados diferentemente (com e sem DI) no mesmo ano, em escolas distintas. Sendo 1 destes registrado com deficiência intelectual e múltiplas no mesmo ano.

Referente aos períodos com o registro de DI, os percursos escolares revelam que, 13 alunos possuem a DI por um ano do percurso escolar, enquanto 8 alunos são registrados por dois anos. Sete (7) alunos são lançados com deficiência intelectual por três anos, 9 alunos por quatro anos e 12 são identificados com tal condição por cinco anos. Oito (8) alunos são registrados com DI por seis anos e outros 2 possuem registro de deficiência intelectual por sete anos do percurso escolar.

Considerando os períodos em que os 3 alunos que recebem registros distintos (com e sem DI) no mesmo período, 2 destes são registrados com a DI por seis anos e 1 aluno é registrado com tal condição por sete anos.

### **Ocorrências de ausência de matrículas no início da trajetória**

Oito (8) alunos com trajetória escolar intermitente não possuem matrículas registradas no início do período investigado, por possuírem idade inferior a 1 ano.

Outros 37 alunos não apresentam registro de matrícula com idade superior a 1 ano. Destes, 3 não possuem matrícula em idade obrigatória e outros 31 alunos não estavam matriculados no início do período investigado com idades entre 1 e 5 anos.

### **Sobre os períodos de intermitência**

Noventa e nove (99) alunos possuem período de intermitência por um ano, enquanto 47 alunos apresentam intermitências por dois anos. Ainda, 20

alunos não apresentam registro de matrícula por três anos, 11 alunos não são identificados por quatro anos consecutivos e 3 alunos têm intermitências por cinco anos do percurso escolar.

Cento e quatorze (114) alunos não foram registrados entre 6 e 14 anos de idade, enquanto 17 alunos não foram registrados entre 15 e 17 anos já no momento de obrigatoriedade desta faixa etária. Outros 3 alunos também não foram registrados no período em que se torna obrigatória a escolarização de alunos de 4 e 5 anos de idade.

### **Escolarização segundo etapa de ensino**

Aqui, serão apresentados os dados de trajetória escolar segundo etapa de ensino.

Na tabela a seguir (Tabela 22), veremos o nível de escolaridade atingido pelos alunos com trajetória escolar intermitente até o último registro de matrícula identificado no período investigado.

**Tabela 22** – Etapa de ensino atingida pelos alunos com trajetórias intermitentes até a última matrícula registrada.

<b>Etapa de ensino atingida até a última matrícula registrada</b>	<b>Nº de alunos</b>
Educação infantil	1
Anos iniciais do ensino fundamental	87
Anos finais do ensino fundamental	16
Ensino médio	3
Encaminhado dos anos iniciais (E.F) para EJA	41
Encaminhado dos anos finais (E.F) para EJA	10
Encaminhados da classe especial para EJA	7
Frequentou somente EJA durante todo o período	15
Percurso incomuns (com matrículas em etapas de ensino aleatórias)	-
<b>Total</b>	<b>180</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Partindo para a etapa de ensino, as trajetórias revelam que 87 dos 180 alunos com trajetória intermitente frequentavam até o último momento do percurso analisado as séries iniciais do ensino fundamental. Dezesesseis (16) alunos atingem os anos finais do ensino fundamental (5 alunos atingiram o 6º ano, 5 alunos atingiram o 7º ano, 5 alunos atingiram o 8º ano e 1 aluno estava matriculado no 9º ano no último momento de registro escolar) e apenas 3 alunos alcançam a escolaridade em nível médio. Um (1) estava matriculado na educação infantil, em registro de sua última matrícula (entre 2007 e 2015), por possuir pouca idade (até 6 anos).

Quinze (15) alunos frequentaram apenas a educação de jovens e adultos durante o período investigado, à medida que 41 alunos têm suas trajetórias marcadas por encaminhamento à EJA diretamente dos anos iniciais do ensino fundamental, outros 10 alunos também são conduzidos à EJA após matrículas nos anos finais do ensino fundamental, bem como 7 alunos são encaminhados à educação de jovens e adultos após frequência em classe especial.

Cumprir destacar que dos 41 alunos encaminhados à EJA após matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, 26 destes referem-se a alunos que possuem o registro de deficiência intelectual em todas as matrículas registradas entre 2007 e 2015.

Outra informação relevante quanto aos alunos com registro de DI durante o período, trata-se da escolarização em anos finais do ensino fundamental e nível médio, visto que nenhum aluno do grupo atinge tais níveis de escolaridade. As principais marcas de escolarização deste alunado é, portanto, o encaminhamento à EJA, matrículas nos anos iniciais e frequência na educação de jovens e adultos.

Posteriormente, veremos na tabela seguinte (Tabela 23) o número de alunos com trajetória intermitente por idade de encaminhamento à educação de jovens e adultos.

**Tabela 23** – Idade de encaminhamento para a educação de jovens e adultos dos alunos com trajetória intermitente.

<b>Idade</b>	<b>Nº de alunos</b>
14 anos	2
15 anos	11
16 anos	11
17 anos	13
18 anos	15
19 anos	6
<b>Total</b>	<b>58</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Retomando o encaminhamento dos alunos com trajetória intermitente à EJA, os dados demonstram que, dos 58 alunos conduzidos a estas etapas de ensino, 2 alunos foram encaminhados aos 14 anos de idade, 11 alunos aos 15 anos e outros 11 alunos também foram conduzidos, mas aos 16 anos de idade. Treze (13) alunos ainda foram encaminhados à educação de jovens e adultos aos 17 anos, 15 alunos aos 18 anos de idade e 6 alunos passam a ser registrados em EJA aos 19 anos.

Chama atenção ainda, a baixa faixa etária inicial das matrículas em EJA dos alunos que frequentam este espaço durante todo o período. De modo que 6 alunos, dos 15 que estiveram matriculados em todo o momento na EJA, já estavam matriculados aos 16 e 17 anos de idade em 2007 (primeiro ano do recorte temporal investigado).

Durante o período investigado, notou-se que 83 alunos, dos 180 com trajetória intermitente, frequentaram a educação infantil em algum momento do período investigado. Destes, 42 frequentaram somente pré-escola, atual 1º ano do ensino fundamental, durante o recorte temporal investigado, enquanto 41 alunos apresentavam matrículas também na etapa de ensino de educação infantil correspondente a creche.

Na tabela a seguir (Tabela 24), vejamos o número de alunos que frequentaram as etapas de educação infantil por dependência administrativa.

**Tabela 24** – Número de alunos, com frequência escolar intermitente, que frequentaram em algum momento (entre 2007 e 2015), as etapas de educação infantil por dependência administrativa.

<b>Dependência administrativa</b>	<b>Privada regular</b>	<b>Instituição especial</b>	<b>Pública regular</b>	<b>Pública reg./ Inst. esp.</b>	<b>Total</b>
<b>Nº de alunos</b>	42	19	13	9	<b>83</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Sessenta e um (61 – 73,49%) alunos frequentaram a educação infantil em instituição de caráter privado. Sendo que, 19 destes alunos estavam matriculados em instituição de ensino especial, ao passo que os outros 42 alunos frequentavam a rede regular de ensino em entidade privada.

Treze (13) apresentam matrícula na educação infantil na rede pública e regular de ensino, enquanto 9 alunos possuem matrículas na educação infantil, tanto na rede pública, como em instituição especial.

O conjunto de alunos que mais apresenta matrículas na rede regular de ensino em educação infantil refere-se aos alunos que receberam o registro de deficiência intelectual durante a escolarização. Eles são representados por um número de 43 alunos matriculados em educação infantil na rede regular de ensino (31 alunos na rede privada e 12 alunos na rede pública de ensino).

O mesmo conjunto de alunos, que são registrados com deficiência intelectual ao longo da trajetória escolar, representam 56,63% (47) dos alunos com indicação de matrículas na educação infantil em algum momento do período investigado. Enquanto 20,48% (17 alunos) que frequentaram a educação infantil possuíam o registro de DI durante todo o período, bem como, 22,89% (19 alunos) refere-se às trajetórias escolares com alterações no registro de deficiência intelectual.

De um modo geral, percebe-se que os casos de retenção são frequentes na trajetória desses alunos, principalmente nos percursos escolares de alunos que possuem o registro de deficiência intelectual em todas as matrículas registradas entre 2007 e 2015. Essas trajetórias indicam índices ainda mais preocupantes em relação aos alunos de frequência escolar constante, visto que são percursos marcados por longos períodos de retenção e com pontuais indícios de progressão escolar.

As marcas das trajetórias escolares dos alunos com períodos de intermitência escolar e que possuíam o registro de deficiência intelectual durante todo o período de matrículas investigadas, podem ser melhor exemplificadas nas próximas duas ocorrências escolares abaixo. Pela análise da escolarização segundo as etapas de ensino, identificou-se:

Um (1) aluno que frequentava, aos 16 anos de idade, a 1ª série do ensino fundamental e, após um ano distante da escola (período de intermitência), retorna com matrícula em EJA na etapa correspondente à primeira série dos anos iniciais do ensino fundamental, permanecendo o restante do período, no mesmo nível de escolaridade.

Dentre as trajetórias escolares, chama atenção a matrícula de 1 aluno com 20 anos, matriculado na 1ª série dos anos iniciais que, após um ano sem frequentar a escola, retorna aos 22 anos, matriculado na EJA e em etapa correspondente a que frequentava no período anterior (nos anos iniciais do ensino fundamental).

As grandes alterações existentes na etapa de ensino, como uma progressão que indique grandes saltos entre um ano e outro, são muitas vezes motivadas pela mudança de escola, devido à reclassificação escolar.

Percebe-se que os períodos anteriores à evasão escolar (período que esteve fora da escola) são caracterizados por trajetórias de retenção e muitas intercorrências no ensino, de modo que grande parte dos casos apresenta mudança de escola.

Já nas trajetórias escolares de alunos que recebem o registro de deficiência intelectual durante o percurso escolar e dos alunos que sofrem alterações no registro da deficiência ao longo do período, a defasagem idade-série ocorre de forma menos acentuada.

Entretanto, os dados revelam trajetórias marcadas também por retenção escolar e até mesmo regressão nas etapas de ensino.

A estes conjuntos de alunos, exemplifica-se o caso de 1 aluno que, aos 16 anos de idade, frequentava o 5º ano de ensino fundamental e aos 17 anos evade da escola por um período de 4 anos. Após o retorno em EJA, com 21 anos de idade, frequenta pelos três anos seguintes as etapas correspondentes aos anos iniciais do ensino fundamental.

Mesmo o fato de muitos alunos apresentarem períodos fora de escola em idade escolar obrigatória já se torna um agravante que denuncia a instabilidade e fragilidade na escolarização deste público.

Estes dados direcionam um questionamento a respeito do ensino, do atendimento e da efetividade das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva à pessoa com registro de deficiência intelectual.

### **Matrículas em classe especial**

Neste tópico encontram-se as discussões sobre matrículas de alunos com trajetória escolar intermitente em classes de ensino especiais.

Dos 180 alunos com períodos de intermitência na trajetória escolar, 31 (17,22%) frequentaram classe especial por algum momento do período investigado (2007-2015).

A seguir (Tabela 25), o número de alunos com trajetória intermitente por tempo de matrícula em classe especial.

**Tabela 25** – Período de matrículas em classe especial na trajetória de alunos com frequência escolar intermitente.

<b>Período de matrícula em classe especial</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 ano	6
2 anos	10
3 anos	6
4 anos	2
5 anos	5
6 anos	2
<b>Total</b>	<b>31</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Seis (6) alunos frequentaram classe especial por um ano, 10 alunos frequentaram este espaço por dois anos e outros 6 alunos estiveram matriculados em classe especial por três anos do percurso escolar. Dois (2) alunos frequentaram espaço segregado de ensino da rede de ensino regular por quatro anos, enquanto 5

alunos estiveram matriculados por cinco anos e 2 alunos por seis anos do período investigado.

Os efeitos do atendimento em classe especial não demonstram condições favoráveis a escolarização desses estudantes, uma vez que 18 destes alunos evadem após frequentarem o espaço, enquanto os demais sofrem retenção escolar, são encaminhados à EJA ou em sua minoria (3 alunos) seguem sua escolarização nas etapas comuns do ensino fundamental.

### **Matrículas em instituição especial**

Aqui, distribuem-se os dados sobre matrículas de alunos com trajetória intermitente em instituições especiais de ensino.

Dos 180 alunos que apresentam trajetória escolar com períodos de intermitência escolar, 84 (46,66%) frequentaram instituição especial de ensino em algum momento do período investigado.

Na tabela seguinte (Tabela 26), o número de alunos por tempo de matrícula em espaço de instituição especial durante o período investigado.

**Tabela 26** – Período de matrículas em instituição especial na trajetória de alunos com frequência escolar intermitente.

<b>Período de matrícula em instituição especial</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 ano	21
2 anos	12
3 anos	13
4 anos	14
5 anos	12
6 anos	9
7 anos	3
<b>Total</b>	<b>84</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Destes, 21 alunos estiveram matriculados em espaço paralelo de ensino por um ano do percurso escolar e 12 alunos frequentaram instituição especial por dois anos. Outros 13 alunos apresentam matrículas em instituição especial por

três anos, enquanto 14 alunos estavam matriculados por quatro anos e 12 alunos por cinco anos durante o período analisado. Nove (9) alunos ainda frequentaram espaços paralelos de ensino por seis anos, assim como 3 alunos estiveram matriculados por sete anos do percurso escolar.

Vinte (20) alunos, dos que apresentam matrículas em instituição especial, frequentaram este espaço concomitante à rede de ensino regular por um ano. Três (3) alunos estiveram ainda em ambas as modalidades de ensino (regular e especial/instituição especial) durante dois anos, enquanto 1 aluno frequentou os dois espaços por três anos e outro (1) aluno, por quatro anos da trajetória escolar analisada.

Um (1) dos alunos que frequentou instituição especial também apresenta matrícula concomitante em classe especial por um ano, enquanto outro (1) aluno esteve matriculado tanto em instituição especial como na educação de jovens e adultos por três anos do percurso escolar.

O percurso escolar de um aluno demonstra a fragilidade e a precariedade do ensino em espaços segregados de ensino, pois a frequência quase que exclusiva nesses espaços (2 anos na modalidade regular, 3 anos em classe especial e 3 anos em instituição especial) evidenciam uma trajetória de retenção durante todo o período, o que motiva a permanência deste indivíduo no 1º ano do ensino fundamental aos 14 anos de idade.

Cumprido destacar que 96% (49) dos alunos que possuem o registro de deficiência intelectual durante todo o período investigado (matrículas registradas entre 2007 e 2015) frequentaram instituição especial de ensino e, por isso, representam significativamente (58,33%) o número de matrículas neste espaço. De modo que, 17,86% (15) dos alunos que apresentam matrículas em instituição especial receberam o registro de DI durante a trajetória escolar e 23,81% (20) referem-se a alunos com alterações no registro de deficiência intelectual ao longo do período investigado.

Portanto, as matrículas de alunos com trajetórias intermitentes e que possuem registro de deficiência intelectual durante todo o período investigado (matrículas registradas entre 2007 e 2015) ocorreram predominantemente nas instituições especiais de ensino.

Entretanto, as trajetórias de alunos que recebem o registro de DI durante o processo escolar e dos alunos que sofrem alterações no registro ao longo

do percurso ocorrem principalmente nas escolas públicas e regulares de ensino. De modo que as matrículas em rede privada correspondam principalmente aos alunos matriculados em educação infantil e nas demais matrículas em instituições de ensino especiais.

Sendo assim, as ocorrências de retenção e acentuada defasagem entre idade e série ocorrem com maior intensidade nas trajetórias de alunos que frequentaram por mais tempo as instituições especiais de ensino (alunos com registro de deficiência intelectual em todas as matrículas efetuadas entre 2007 e 2015).

Entretanto, as trajetórias escolares dos demais alunos (os que recebem registro de DI ao longo da escolarização e os que sofrem alterações no registro ao longo do percurso) são, do mesmo modo, marcadas por altos índices de retenção e defasagem escolar com participação e encaminhamentos para a educação de jovens e adultos. Bem como, são frequentes as matrículas em classes e instituições especiais.

São também comuns, nos percursos escolares analisados, matrículas de alunos entre 12 e 16 anos exclusivamente em classes especiais, que por se caracterizar como modalidade substitutiva, não atribui grau de escolaridade. Do mesmo modo que se mostra recorrente a frequência de alunos entre 11 e 15 anos no 1º ano do ensino fundamental matriculados em instituição especial.

### **Atendimento educacional especializado**

A respeito do atendimento educacional especializado, os dados revelam que 122 (67,77%), dos 180 alunos, receberam o atendimento em algum momento do período investigado.

A seguir (Tabela 27), o número de alunos por tempo de AEE recebido durante o período investigado.

**Tabela 27** - Período de matrículas com atendimento educacional especializado na trajetória de alunos com frequência escolar intermitente.

<b>Período de matrícula com AEE</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 ano	64
2 anos	30
3 anos	18
4 anos	5
5 anos	3
6 anos	2
<b>Total</b>	<b>122</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Sessenta e quatro (64) alunos receberam AEE por um ano do percurso escolar, enquanto 30 alunos receberam o atendimento por dois anos. Dezoito (18) alunos foram atendidos por três anos, enquanto 5 alunos receberam o AEE por quatro anos e 3 alunos, por cinco anos. Dois (2) alunos receberam o atendimento educacional especializado por seis anos.

Setenta e oito (78) alunos receberam o atendimento educacional especializado na rede pública de ensino (69 alunos receberam AEE na rede municipal, 6 alunos receberam o atendimento na rede estadual e 3 alunos receberam o AEE em ambas as dependências administrativas ao longo do percurso escolar, em momentos distintos).

Quarenta e quatro (44) alunos receberam o atendimento educacional especializado exclusivamente em instituições especiais de ensino, enquanto 1 aluno recebeu o atendimento tanto na rede regular municipal quanto em instituição especial, em períodos diferentes, durante sua trajetória escolar.

Cumprе evidenciar que, dos 44 alunos que receberam o atendimento educacional especializado em instituição especial, 72,72% (32) destes referem-se a alunos que possuem o registro de deficiência intelectual em todas as matrículas efetuadas entre 2007 a 2015.

Sobre os efeitos do AEE, percebe-se que dos 122 que receberam o atendimento, 40 sofreram progressão escolar posteriormente. Doze (12) alunos sofreram retenção e progressão escolar após o atendimento educacional

especializado, enquanto 19 alunos sofreram retenção escolar. Treze (13) alunos receberam o AEE matriculados na educação de jovens e adultos e outros 8 alunos são encaminhados à EJA após receberem o atendimento.

Um (1) aluno frequentava a classe especial enquanto recebeu o atendimento educacional especializado e outro (1) aluno é encaminhado à classe especial após receber o AEE.

Ainda, 4 alunos sofrem regressão escolar posterior ao atendimento educacional especializado e 2 alunos evadem após receberem o atendimento. Não foi possível identificar os efeitos do atendimento educacional especializado na trajetória escolar de 22 alunos, por receberem o atendimento somente no último ano com registro de matrícula dentro do período investigado (2007 a 2015).

### **Número de escolas frequentadas**

Embora os alunos com trajetórias intermitentes apresentem períodos sem registro de matrícula, ainda assim percebe-se a passagem destes por diversas escolas distintas ao longo do período investigado (Tabela 28).

**Tabela 28** – Número de escolas frequentadas pelos alunos com trajetória escolar intermitente.

<b>Nº de escolas frequentadas entre 2007-2015</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 escola	3
2 escolas	52
3 escolas	62
4 escolas	40
5 escolas	16
6 escolas	4
7 escolas	3
<b>Total</b>	<b>180</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Dos 180 alunos com trajetórias intermitente, apenas 3 frequentaram a mesma escola em todas as matrículas registradas entre 2007 a 2015. Cinquenta e dois (52) alunos tiveram passagem por duas escolas diferentes e 62 alunos foram matriculados em três escolas distintas ao longo do percurso escolar. Outros 40

alunos apresentam matrículas em quatro escolas, enquanto 16 alunos estiveram matriculados em cinco entidades diferentes. Quatro (4) alunos frequentaram seis escolas e 3 alunos tiveram passagem por sete escolas distintas durante o período investigado.

### **Síntese das trajetórias de alunos com frequência escolar intermitente**

A concentração das matrículas de alunos com trajetórias escolares intermitentes ocorreu principalmente entre 6 e 15 anos de idade. Em análise dos dados, percebe-se ainda que 97 (53,88%) alunos eram do sexo masculino, 78 (43,33%) eram do sexo feminino, enquanto 5 (2,79%) alunos foram registrados com ambos os sexos ao longo do percurso escolar.

O grupo de alunos com trajetória intermitente é representado de forma mais expressiva por alunos que recebem o registro de deficiência intelectual ao longo do percurso escolar (67 alunos – 37,22%) e por alunos com alterações no registro da DI durante a escolarização (62 alunos – 34,44%). São 51 (28,34%) alunos, destes com trajetória intermitente, que estiveram registrados com a deficiência intelectual em todas as matrículas efetuadas entre o período de 2007 e 2015.

Considerando os 67 alunos que passam a ser registrados com tal condição durante a trajetória escolar, percebe-se que a faixa etária inicial do registro de DI ocorre entre 9 e 12 anos de idade (15, 14, 8 e 7 alunos respectivamente). Bem como, evidencia-se o 3º e 4º ano (com respectivos 17 e 13 alunos) como etapas de ensino em que são efetuados os registros iniciais de DI.

Ainda sobre o registro da deficiência intelectual, 50 dos 67 alunos que são registrados ao longo do percurso escolar estavam matriculados na rede regular de ensino enquanto receberam o registro inicial. Do mesmo modo que 43 alunos frequentavam a mesma escola do ano anterior à menção primeira de DI no Censo Escolar.

Referente às alterações no registro da deficiência, chama atenção a ocorrência de 34 alunos que sofrem alterações por mais de duas vezes no registro de DI, enquanto os registros de 13 alunos são alterados por mais de três vezes ao longo da trajetória escolar.

Destaca-se ocorrências referente ao registro de DI no percurso escolar de 3 alunos que recebem, no mesmo ano, registros distintos da deficiência intelectual. No registro das matrículas destes alunos, os mesmos aparecem com registro de DI e ao mesmo tempo (ano) sem a deficiência. Um (1) destes alunos apresenta os dois registros distintos na mesma escola. Isso significa que é o aluno é identificado de formas diferentes no mesmo ambiente escolar. Enquanto 2 alunos são registrados diferentemente (com e sem DI) ao mesmo ano, em escolas distintas, sendo 1 registrado com deficiência intelectual e múltiplas no mesmo ano.

Tendo em vista as ocorrências de intermitência escolar, além de casos com ausência de matrículas ao início do período investigado, os dados apontam que 114 alunos não foram registrados entre 6 e 14 anos de idade, enquanto 17 alunos não foram registrados entre 15 e 17 anos já no momento de obrigatoriedade desta faixa etária. Outros 3 alunos também não foram registrados no período em que se torna obrigatória a escolarização de alunos de 4 e 5 anos de idade.

Outras 235 matrículas não foram registradas em idade não obrigatória. Destas, 107 entre 1 e 5 anos de idade, 39 matrículas não registradas entre 15 e 17 anos (no momento de não obrigatoriedade escolar desta faixa etária) e 89 matrículas não efetuadas entre 18 e 50 anos de idade.

Em análise da escolarização segundo a etapa de ensino, percebe-se uma maior concentração de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental até o último registro de matrícula realizado (87 alunos) e a recorrência de encaminhamentos e frequência exclusiva na educação de jovens e adultos, com respectivos 58 e 15 alunos. Somente 16 alunos atingem os anos finais do ensino fundamental e 3 a escolarização em nível médio.

Chama atenção a idade de encaminhamento para a EJA. Sendo que, 37 dos alunos conduzidos a estas etapas e modalidade de ensino tinham entre 14 e 17 anos no momento em que foram encaminhados.

Oitenta e três (83 – 44,38%) dos alunos com trajetória intermitente frequentaram a educação infantil em algum momento do período investigado (2007 a 2015). Destes, 61 alunos estiveram matriculados na rede privada de ensino, dos quais, 19 alunos atendidos exclusivamente em instituições especiais. Outros 13 alunos frequentaram as etapas de educação infantil em instituições de caráter

público e outros 9 estiveram matriculados tanto na rede pública, quanto em instituições especiais enquanto matriculados na educação infantil.

De um modo geral, percebe-se que os casos de retenção são frequentes na trajetória desses alunos, principalmente nos percursos escolares de alunos que possuem o registro de deficiência intelectual em todas as matrículas registradas entre 2007 e 2015.

Essas trajetórias indicam índices ainda mais preocupantes em relação aos alunos de frequência escolar constante, visto que, são percursos marcados por longos períodos de retenção e com pontuais indícios de progressão escolar. Períodos anteriores à evasão escolar são caracterizados por trajetórias de retenção e muitas intercorrências no ensino.

No que se refere às matrículas em espaços de modalidade substitutiva, as trajetórias indicam frequência de 31 (17,22%) alunos nas classes especiais e 84 (46,66%) alunos em instituições especiais de ensino, em algum momento da trajetória investigada.

Quarenta e nove (49 – 46,66%) alunos que frequentaram instituições especiais possuíam o registro de deficiência intelectual durante todo o período investigado. O que representa 96% dos alunos do grupo com tal ocorrência no registro de DI com trajetória intermitente.

Cumprе destacar os recorrentes casos de retenção que são efetivamente mais acentuados nos períodos de matrículas em espaços segregados de ensino.

Dos 180 alunos com trajetória escolar intermitente, 122 (67,77%) destes receberam o atendimento educacional especializado em algum momento do período investigado. Sendo que, 44 destes receberam o AEE exclusivamente em instituição de ensino especial (especialmente os alunos com registro de DI durante todo o período), ao passo que, 78 alunos foram atendidos no âmbito regular de educação.

Somente 3 alunos frequentaram a mesma escola em análise das matrículas efetuadas, enquanto um número expressivo de alunos frequentou duas, três e quatro escolas distintas durante a trajetória escolar (com um número de 52, 62 e 40 alunos representados, respectivamente). Havendo ainda a passagem de 3 alunos por até sete escolas diferentes.

### 4.3.3 Trajetória escolar interrompida

Cento e oitenta e sete (187 – 14,88%) alunos, dos 1.257 com deficiência intelectual que tiveram matrículas registradas na rede municipal de Londrina-PR em algum ano entre 2007 e 2015, possuem uma trajetória com interrupção escolar até 2015.

A descrição das trajetórias de alunos com trajetórias interrompidas, estão distribuídas entre 10 diferentes tópicos que abrangem a análise pretendida. São estas: *Caracterização dos alunos; Sobre os registros de deficiência intelectual; Ocorrências de ausência de matrícula no início da trajetória; Informações sobre a interrupção escolar; Escolarização segundo etapas de ensino; Matrículas em classe especial; Matrículas em instituição especial; Atendimento educacional especializado; Número de escolas frequentadas e Síntese sobre as trajetórias escolares interrompidas.*

Iniciamos, a seguir, com a caracterização deste alunado.

#### Caracterização dos alunos

A faixa etária dos alunos que sofrem interrupção escolar até 2015 se dá entre 3 e 67 anos de idade. Percebe-se uma maior concentração das matrículas nas faixas etárias entre 11 e 15 anos e 16 e 20 anos de idade.

Referente a faixa etária, percebe-se um número superior de alunos com trajetórias interrompida, conforme presente na tabela a seguir (Tabela 29).

**Tabela 29** – Caracterização, segundo sexo, dos alunos com trajetórias interrompidas.

<b>Sexo</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Ambos</b>	<b>Total</b>
<b>Nº de alunos</b>	73	112	2	<b>187</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Dos 187 alunos com deficiência intelectual que possuem interrupção escolar até 2015, 112 (59,89%) destes eram do sexo masculino, 73 (39,04%) do sexo feminino e 2 (1,07%) foram declarados com ambos os sexos no decorrer do percurso escolar.

## Sobre os registros de deficiência intelectual

Neste momento, encontram-se as informações sobre o registro de deficiência intelectual dos alunos com trajetória interrompida.

Iniciamos com a tabela seguinte (Tabela 30), que apresenta o número de alunos pelos registros de deficiência intelectual observáveis durante o período investigado.

**Tabela 30** – As ocorrências referentes ao registro de deficiência intelectual dos alunos com trajetória interrompida.

<b>Registro de deficiência intelectual</b>	<b>Nº de alunos</b>
Possuem em todo o período (2007-2015)	30
Recebem durante a escolarização	39
Com alterações no decorrer do período	118
<b>Total</b>	<b>187</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Dos 187 alunos que constituem o grupo de alunos com interrupção escolar, 30 (16,04%) destes possuem o registro de deficiência intelectual em todas as matrículas registradas entre 2007 e 2015. Trinta e nove (39 – 20,86%) alunos ainda recebem o registro de DI durante a escolarização e 118 (63,10%) alunos sofrem alterações no registro da deficiência intelectual ao longo do período analisado.

Em se tratando dos alunos que recebem o registro de deficiência intelectual durante o percurso escolar, os dados revelam que 9 alunos foram lançados com tal condição após um ano de percurso escolar. Outros 8 alunos receberam o registro de deficiência intelectual após o segundo ano de escolarização, enquanto 11 alunos passam a ser registrados após o terceiro ano de escolarização. Sete (7) receberam o registro de DI após quatro anos do percurso escolar, ao passo em que 1 aluno recebe o registro de deficiência intelectual após cinco anos de escolarização e 3 alunos após o sexto ano.

O registro inicial de deficiência intelectual ocorre principalmente nas idades de 9, 11 e 12 anos, de modo que, 7, 6 e 6 alunos foram identificados,

respetivamente, nas idades mencionadas. Seis (6) alunos passam a receber o registro de DI aos 14 anos, do mesmo modo que 4 alunos passaram a ser registrados aos 10 anos com tal condição. Ocorreu ainda, o registro inicial de DI em alunos com idades correspondentes a 7, 8, 13, 16, 17 e 62 anos. Com média de 1,67 alunos por cada uma das idades correspondentes.

Referente às etapas de ensino de diagnóstico, os dados indicam que 10 alunos receberam o registro de deficiência intelectual no 3º ano do ensino fundamental, 10 alunos no 4º ano e 7 alunos enquanto frequentavam classe especial. Quatro (4) alunos receberam o registro de DI no 5º ano do ensino fundamental, enquanto 2 alunos frequentavam a educação de jovens e adultos. Dois (2) alunos ainda passam a receber com tal condição no 1º ano do ensino fundamental e outros 2 alunos no 2º ano. Um (1) aluno recebeu o registro inicial de DI no 6º ano, enquanto outro aluno (1) recebeu no 7º ano.

Dos 39 alunos que receberam o registro de deficiência intelectual durante o percurso escolar e possuem trajetórias interrompidas até 2015, 30 destes passam a ser registrados com DI na rede regular de ensino. Enquanto 7 estavam matriculados na modalidade especial (exclusivamente em classe especial) e 2 alunos na educação de jovens e adultos.

Trinta e seis (36) frequentavam a rede municipal de ensino no momento do registro inicial de deficiência intelectual, enquanto 3 frequentavam escolas estaduais.

Trinta (30) alunos receberam o registro de DI na mesma escola em que estavam matriculados no ano anterior, por pelo menos um ano do lançamento inicial de deficiência intelectual. E 9 alunos receberam o registro de deficiência intelectual após alteração de entidade escolar.

A respeito dos alunos que sofrem alterações no registro de deficiência intelectual ao longo do período investigado, os dados revelam que 51 alunos estavam registrados com deficiência intelectual no início do percurso, mas deixam de ser registrados posteriormente.

No que diz respeito ao número das demais alterações ocorridas nas trajetórias escolares analisadas, percebe-se que 41 alunos sofrem alteração no registro quanto à deficiência intelectual por duas vezes. Outros, 15 alunos sofrem alterações no registro por três vezes no período escolar investigado, ao passo que 1

aluno indica quatro alterações no registro de DI ao longo do percurso escolar, bem como outro (1) aluno sofre até seis alterações no registro durante a escolarização.

Nove (9) alunos são registrados ainda com deficiência intelectual ao mesmo tempo (ano) em que são lançados sem a condição. Dois (2) destes alunos apresentam os dois registros distintos na mesma escola. Isso significa que o aluno é identificado de formas diferentes no mesmo ambiente escolar. Enquanto, 7 alunos são registrados diferentemente (com e sem DI) no mesmo ano, em escolas distintas.

Em se tratando dos períodos com o registro de deficiência intelectual, os percursos escolares revelam que 34 alunos possuem o registro de DI por um ano do percurso escolar, enquanto 22 alunos são registrados por dois anos. Treze (13) alunos são lançados com deficiência intelectual por três anos, 22 alunos por quatro anos e 12 alunos são identificados com tal condição pelo Censo Escolar da Educação Básica por cinco anos. Cinco (5) alunos são registrados com deficiência intelectual por seis anos e outros 3 alunos possuem registro por sete anos do percurso escolar.

### **Ocorrências de ausência de matrícula ao início da trajetória**

Vinte e dois (22) alunos apresentam ausência de matrículas no início da trajetória investigada. Destes, 12 alunos não foram registrados, no início do período investigado, em idade escolar obrigatória, enquanto 7 alunos possuíam entre 1 e 5 anos de idade neste momento.

### **Informações sobre a interrupção escolar**

A interrupção escolar dos alunos que possuem deficiência intelectual e estiveram matriculados na rede municipal de Londrina-PR, em algum momento entre 2007 e 2015, demonstram que, 14 alunos sofrem interrupção escolar aos 15 anos de idade (9 destes em idade escolar obrigatória, segundo a atual legislação). Outros 28 alunos interrompem a escolarização aos 16 anos de idade (23 destes em idade escolar obrigatória segundo a atual legislação) e 30 alunos sofrem interrupção escolar aos 17 anos (22 destes em idade escolar obrigatória segundo a atual legislação).

Trinta (30) alunos sofrem interrupção escolar em idade escolar obrigatória dos 8 aos 14 anos de idade (1 com escolarização interrompida aos 8 anos, 1 alunos interrompe aos 9 anos de idade, 3 alunos interrompem aos 10 anos, 4 alunos interrompem aos 11 anos, outros 4 alunos interrompem aos 12 anos, 7 alunos sofrem interrupção escolar aos 13 anos e 10 alunos interrompem aos 14 anos).

Oitenta e cinco (85) alunos sofrem interrupção escolar em idade de escolarização não obrigatória, dos 18 aos 68 anos. Sendo que, 33 alunos interrompem sua escolarização aos 18 anos de idade, 12 alunos, aos 19 anos de idade e 14 alunos interrompem aos 20 anos. Outros 4 alunos sofrem interrupção escolar aos 21 anos, 3 alunos interrompem aos 22 anos, 3 alunos interrompem aos 23 anos, 3 alunos interrompem aos 24 anos e 2 alunos interrompem aos 26 anos. Ocorre, ainda, interrupção escolar aos 25, 28, 29, 32, 33, 35, 41, 43,57, 63 e 68 anos de idade. Que possuem a média de 1 aluno por cada uma dessas idades de interrupção escolar.

Considerando, portanto, a atual legislação referente à idade escolar obrigatória, os dados revelam que 84 (44,92%) alunos, do conjunto de estudantes com interrupção escolar, têm sua trajetória interrompida em idade escolar considerada obrigatória.

### **Escolarização segundo etapas de ensino**

Este tópico trata sobre as matrículas de alunos com trajetória interrompida nas etapas de ensino frequentadas.

Na tabela seguinte (Tabela 31), vejamos o nível de escolaridade atingido por estes alunos até o último registro identificado no período investigado.

**Tabela 31** – Etapa de ensino atingida pelos alunos com trajetórias interrompidas até a última matrícula registrada.

<b>Etapa de ensino atingida até a última matrícula registrada</b>	<b>Nº de alunos</b>
Educação infantil	-
Anos iniciais do ensino fundamental	40
Anos finais do ensino fundamental	70
Ensino médio	7
Encaminhado dos anos iniciais (E.F) para EJA	22
Encaminhado dos anos finais (E.F) para EJA	13
Encaminhados da classe especial para EJA	13
Frequentou somente EJA durante todo o período	15
Percursos incomuns (com matrículas em etapas de ensino aleatórias)	7
<b>Total</b>	<b>187</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Em se tratando da escolarização de alunos com interrupção escolar segundo as etapas de ensino, as trajetórias indicam que 40 alunos frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental até o último momento com registros de matrícula.

Vinte e três (23) destas matrículas em anos iniciais referem-se a alunos que recebem o registro de deficiência intelectual durante o percurso escolar. O que representa 58,97% dos alunos com tal ocorrência no registro da DI (conjunto de 39 alunos).

Outros 70 alunos atingem os anos finais do ensino fundamental até a interrupção escolar (36 alunos matriculados no 6º ano do ensino fundamental, 19 alunos matriculados no 7º ano, 10 alunos matriculados no 8º ano e 5 alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental) e apenas 7 alunos frequentavam o ensino médio no último ano de escolarização.

Cumprir destacar que os 7 alunos que atingem a escolarização em nível médio tratam-se de alunos que sofrem alterações no registro de deficiência intelectual ao longo das matrículas registradas entre 2007 e 2014 (visto que nenhum destes alunos possui matrícula em 2015, devido à interrupção escolar).

Quinze (15) alunos frequentavam a educação de jovens e adultos em todo o período investigado. Vinte e dois (22) ainda são encaminhados à EJA após frequência nos anos iniciais do ensino fundamental, do mesmo modo que 13 alunos são conduzidos à educação de jovens e adultos após matrículas em anos finais do ensino fundamental. Outros 13 alunos são encaminhados à EJA após frequentarem classe especial.

Dos alunos que frequentaram EJA durante todo o período investigado, três (3 trajetórias escolares) casos chamam a atenção, referente às idades de matrícula nas etapas correspondentes à educação de jovens e adultos. Os 3 alunos estavam matriculados na EJA com idades entre 14 e 17 anos. Faixa etária consideravelmente baixa, tendo em vista que aos 14 anos estes jovens deveriam estar matriculados, pelo menos, nos anos finais do ensino fundamental.

Ocorrem ainda sete (7) casos incomuns referentes às etapas de ensino. Destes, cinco (5) alunos estiveram matriculados em EJA e em seguida passam a frequentar os anos finais do ensino fundamental. Três (3) destes alunos são matriculados em EJA aos 15 (2 destes alunos) e 16 (1 destes alunos) anos após frequentarem classe especial. No entanto, retornam posteriormente matriculados no 6º ano do ensino fundamental.

Um (1) aluno ainda foi encaminhado com 16 anos à EJA depois de frequentar classe especial e, após 2 anos matriculados na educação de jovens e adultos, é conduzido também ao 6º ano. Outro (1) aluno estava ainda matriculado na EJA em 2007 aos 20 anos e a partir de 2008 encontrava-se matriculado também no 6º ano do ensino fundamental, permanecendo até 2010 no 8º ano com 23 anos.

Outro (1) caso, incomum nos registros em etapa de ensino, indica a matrícula de 1 aluno em EJA, aos 14 anos (em 2007) com posterior frequência nos anos iniciais do ensino fundamental na instituição especial de ensino. Entretanto, após matrículas neste espaço (anos iniciais em instituição especial), o aluno retorna à educação de jovens e adultos, aos 17 anos de idade.

Referente aos encaminhamentos para a educação de jovens e adultos, cumpre retomar a discussão no que tange às idades em que esses alunos são conduzidos à EJA.

A seguir, informações sobre idade de encaminhamento à EJA dos alunos com trajetória interrompida (Tabela 32).

**Tabela 32** – Idade de encaminhamento para a educação de jovens e adultos dos alunos com trajetória interrompida.

<b>Idade</b>	<b>Nº de alunos</b>
14 anos	3
15 anos	11
16 anos	12
17 anos	12
18 anos	7
19 anos	2
22 anos	1
<b>Total</b>	<b>48</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Dos 48 alunos que são encaminhados para a educação de jovens e adultos durante seu trajeto escolar, 3 são conduzidos a este espaço aos 14 anos de idade, enquanto 11 alunos foram encaminhados aos 15 anos e 12 alunos encaminhados aos 16 anos. Outros 12 alunos foram conduzidos à EJA aos 17 anos, do mesmo modo que 7 alunos foram encaminhados aos 18 anos de idade. Dois (2) alunos também foram encaminhados à educação de jovens e adultos com 19 anos, enquanto 1 aluno tinha 22 anos de idade no momento de seu encaminhamento.

Em se tratando da frequência em educação infantil nas trajetórias escolares dos alunos com interrupção escolar, percebe-se que 14 (7,48%) alunos frequentaram, em algum momento de sua escolarização, as etapas correspondentes. Destes, 12 alunos frequentaram a pré-escola (atual 1º ano do ensino fundamental) durante o período investigado. Ao passo que, 2 alunos estiveram matriculados também em creche. Vejamos posteriormente (Tabela 33), o número de alunos que frequentou as etapas de educação infantil por dependência administrativa.

**Tabela 33** – Número de alunos, com frequência escolar interrompida, que frequentaram em algum momento (entre 2007 e 2015), as etapas de educação infantil por dependência administrativa.

<b>Dependência administrativa</b>	<b>Privada regular</b>	<b>Instituição especial</b>	<b>Pública regular</b>	<b>Total</b>
<b>Nº de alunos</b>	6	-	8	<b>14</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Oito (8) alunos que apresentavam matrículas em educação infantil ao longo da trajetória escolar frequentaram as etapas de ensino na rede municipal de educação, enquanto 6 alunos estiveram matriculados na rede privada de modalidade regular.

Cumprе salientar que as matrículas identificadas em algum momento nas etapas de educação infantil correspondem aos alunos que receberam o registro de deficiência intelectual durante o percurso escolar e aos alunos que sofrem alterações no registro de DI ao longo do período investigado. Nenhum dos alunos que apresenta a deficiência intelectual em todas as matrículas registradas frequentou as etapas de educação infantil durante o período analisado.

### **Matrículas em classe especial**

Dos alunos que sofrem interrupção escolar, 67 (35,83%) frequentaram classe especial em algum momento do período investigado.

Na tabela seguinte (Tabela 34), o período de matrículas registradas em classe especial por alunos com trajetória interrompida.

**Tabela 34** – Período de matrículas em classe especial na trajetória de alunos com frequência escolar interrompida.

<b>Período de matrícula em classe especial</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 ano	12
2 anos	25
3 anos	23
4 anos	5
5 anos	2
<b>Total</b>	<b>67</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Destes, 12 alunos frequentaram a classe especial por um ano, enquanto 25 alunos frequentaram o espaço por dois anos do percurso escolar. Vinte e três (23) estiveram matriculados em classe especial por três anos, 5 alunos por quatro anos e 2 alunos frequentaram o espaço por cinco anos durante o período investigado.

### **Matrículas em instituição especial**

Referente às matrículas em instituição especial de ensino, os dados revelam que 12 alunos (6,42%), dos que sofrem interrupção na trajetória escolar até 2015, frequentaram o sistema paralelo de ensino em algum momento do período analisado.

A seguir, o número de alunos por período de matrículas identificadas em instituição especial (Tabela 35).

**Tabela 35** – Período de matrículas em instituição especial na trajetória de alunos com frequência escolar interrompida.

<b>Período de matrícula em instituição especial</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 ano	4
2 anos	3
3 anos	5
<b>Total</b>	<b>12</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Destes, 4 alunos frequentaram instituição especial por um ano, enquanto 3 alunos estiveram matriculados por dois anos e 5 alunos apresentavam matrícula por três anos do percurso escolar investigado.

Embora o baixo número de matrículas em instituição especial de ensino e a frequência quase<sup>45</sup> que predominante nas escolas de rede pública (principalmente municipal), as trajetórias analisadas revelam que as matrículas de alunos com trajetórias interrompidas até 2015 estão, do mesmo modo, representadas por retenção, progressão e até mesmo regressão escolar, com frequência em classe especial e nas etapas correspondentes à educação de jovens e adultos.

Deste modo, os percursos são também representados por alto índice de defasagem entre idade e série, de modo que alunos com 17 anos frequentam o 1º ano do ensino fundamental em instituição especial, bem como matrículas de alunos entre 15 e 18 nos 5º e 6º anos do ensino fundamental. É comum ainda, nas trajetórias destes alunos, a presença de alunos com idade entre 22 e 24 anos no ensino médio.

Percebe-se, portanto, uma incoerência muito grande nos percursos escolares aqui investigados, que denunciam a negligência e o desinteresse frente à educação destes sujeitos e tornam visíveis as marcas de não escolarização.

<sup>45</sup> As matrículas em rede privada referem-se principalmente às matrículas na educação infantil e instituição especial, até então apresentadas.

## Atendimento educacional especializado

Dos alunos com trajetórias escolares interrompidas, percebe-se que, 97 (51,87%) destes receberam o atendimento educacional especializado por algum período dentro do recorte temporal definido (2007-2015).

Veremos a seguir (Tabela 36), o período de matrículas em AEE por alunos com trajetória interrompida.

**Tabela 36** - Período de matrículas com atendimento educacional especializado na trajetória de alunos com frequência escolar interrompida.

<b>Período de matrícula com AEE</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 ano	39
2 anos	37
3 anos	10
4 anos	6
5 anos	3
6 anos	2
<b>Total</b>	<b>97</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Trinta e nove (39) alunos receberam o AEE por um ano do percurso escolar analisado, enquanto 37 alunos receberam o atendimento por dois anos e 10 alunos foram atendidos por três anos. Outros 6 alunos receberam o AEE por quatro anos da trajetória escolar investigada, 3 alunos receberam o atendimento por cinco anos e 2 alunos foram atendidos por seis anos do percurso escolar.

Noventa e dois (92) alunos receberam o atendimento exclusivamente na rede pública de ensino. Destes, 67 alunos receberam o AEE na rede municipal de ensino, 10 alunos na rede estadual e 15 alunos em ambas as dependências administrativas (municipal e estadual) em período distintos do percurso escolar.

Quatro (4) alunos receberam o atendimento educacional especializado exclusivamente em instituição especial de ensino e 1 aluno recebeu o

AEE tanto em instituição especial quanto na rede municipal, em momentos diferentes da trajetória escolar.

Referente aos efeitos do AEE, percebe-se, nas trajetórias escolares, que 49 alunos, dos 97 que receberam o atendimento, tiveram progressão escolar após receberem o atendimento educacional especializado. Dezesseis (16) alunos sofreram progressão e retenção escolar posterior ao atendimento e 12 alunos indicam retenção nas etapas de ensino após receberem o AEE. Outros 9 alunos têm a trajetória interrompida posterior ao atendimento educacional especializado, 4 alunos são encaminhados à educação de jovens e adultos e 1 aluno é encaminhado à classe especial após o atendimento. Um (1) aluno recebeu o atendimento educacional especializado enquanto estava matriculado em EJA e 1 aluno sofre progressão e encaminhamento à educação de jovens e adultos posterior ao AEE. Um (1) aluno sofre regressão escolar e 3 alunos sofrem retenção e indicam saltos nas etapas de ensino após receberem o atendimento.

Em análise dos efeitos posteriores ao atendimento educacional especializado, é perceptível que as ocorrências que indicam regressão escolar e saltos nas etapas de ensino referem-se à mudança de entidade escolar motivada pela reclassificação do aluno.

### **Número de escolas frequentadas**

Neste momento, encontram-se informações sobre o número de escolas frequentadas por alunos com trajetória escolar interrompida (Tabela 37).

**Tabela 37** – Número de escolas frequentadas pelos alunos com trajetória escolar interrompida.

<b>Nº de escolas frequentadas entre 2007-2015</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 escola	31
2 escolas	55
3 escolas	53
4 escolas	28
5 escolas	15
6 escolas	4
7 escolas	1
<b>Total</b>	<b>187</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

A respeito do número de escolas frequentadas, os registros indicam que 31 alunos frequentaram apenas uma escola, 55 alunos estiveram em duas escolas, 53 alunos passaram por até três escolas, enquanto 28 alunos estiveram matriculados em quatro escolas distintas. Quinze (15) alunos tiveram passagem por até cinco entidades escolares, 4 alunos frequentaram 6 escolas, a medida em que 1 alunos apresenta matrículas em 7 escolas distintas durante o percurso escolar investigado.

### **Síntese das trajetórias escolares interrompidas**

O conjunto de alunos com trajetórias interrompidas antes de 2015 possui matrículas predominantemente entre 11 e 15 anos de idade.

Em relação ao sexo destes alunos, os dados revelam que 112 (59,89%) destes eram do sexo masculino, 73 (39,04%) do sexo feminino e 2 (1,07%) foram declarados com ambos os sexos no decorrer do percurso escolar.

Dos 187 alunos com trajetória interrompida, 118 (63,10%) possuem alterações no registro de deficiência ao longo do período investigado. Portanto, um conjunto de alunos com maior representatividade em interrupção escolar. Outros 39 (20,86%) alunos receberam o registro de DI durante o período escolar, enquanto 30 (16,04%) alunos tinham o registro de deficiência intelectual em todas as matrículas efetuadas entre o período de 2007 e 2015.

Referente aos 39 alunos que recebem o registro de deficiência intelectual ao longo do percurso escolar, percebe-se essa ocorrência de forma mais acentuada nas idades de 9, 10, 11, 12 e 14 anos, com um número respectivo de 7, 4, 6, 6 e 6 alunos registrados com tal condição. Bem como, um número expressivo de alunos encontrava-se matriculado no 3º e 4º ano do ensino fundamental e em classes especiais (com número respectivos de: 10, 10 e 7 alunos) no momento de registro inicial da deficiência intelectual no Censo Escolar do período analisado.

De todos os alunos que receberam registro de deficiência intelectual ao longo da trajetória escolar (39 alunos), 30 destes estavam matriculados na rede de ensino regular no momento de registro inicial com DI. Do mesmo modo que 30 alunos foram registrados com tal condição na mesma escola em que foram matriculados no ano anterior sem o registro da deficiência.

No que tange ao conjunto de 118 alunos com alterações no registro de deficiência intelectual ao longo do período investigado, os dados revelam que 51 alunos deixam de ser registrados sem a deficiência intelectual durante a trajetória escolar. Enquanto, 41 alunos possuem mais de duas alterações no registro ao longo do período e 17 alunos sofrem alterações a esse respeito por mais de três vezes no Censo Escolar.

Sobre as inconsistências nos registros de deficiência intelectual, chamam a atenção as trajetórias de 9 alunos registrados com deficiência intelectual ao mesmo tempo (ano) em que são lançados sem a condição. Dois (2) destes alunos apresentam os dois registros distintos na mesma escola. Isso significa que o aluno é identificado de formas diferentes no mesmo ambiente escolar. Enquanto, 7 alunos são registrados diferentemente (com e sem DI) no mesmo ano, em escolas distintas.

Vinte e dois (22) alunos apresentam ausência de matrículas no início da trajetória investigada. Destes, 12 alunos não foram registrados, no início do período investigado, em idade escolar obrigatória, enquanto 7 alunos possuíam entre 1 e 5 anos de idade neste momento.

Outros 84 (44,92%) alunos sofrem interrupção escolar em idade escolar obrigatória<sup>46</sup>. Sendo que 54 alunos tiveram a escolarização interrompida entre 15 e 17 anos de idade e 30 alunos entre 8 e 14 anos.

Já 103 (55,08%) alunos sofrem interrupção escolar em idade escolar não obrigatória. Destes, 18 alunos com idades entre 15 e 17 anos e 85 alunos na faixa etária entre 18 e 68 anos.

Em análise da escolarização segundo a etapa de ensino percebe-se uma maior concentração de alunos nos anos finais do ensino fundamental até o último registro de matrícula realizado (70 alunos) e a recorrência de encaminhamentos e frequência exclusiva na educação de jovens e adultos, com respectivos casos de 48 e 15 alunos. Outros 40 alunos frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental e somente 7 alunos atingem a escolarização em nível médio.

A respeito das idades de encaminhamento para a EJA, chama atenção o baixo índice etário desta população. Sendo que, 38 dos 48 alunos encaminhados a este espaço, possuíam idades entre 14 e 17 anos no momento de encaminhamento. Do mesmo modo que salta aos olhos a idade inicial de 3 alunos na EJA, daqueles frequentaram este espaço durante todo o período investigado, e que possuíam, no registro inicial em EJA, apenas 14 e 17 anos.

Apenas 14 (7,48%) alunos frequentaram a educação infantil em algum momento do período investigado. Todos em modalidade regular de ensino, 8 alunos matriculados em escola pública municipal e 6 frequentando escola de caráter privado no momento de matrícula nas etapas correspondentes a educação infantil.

Cumprir destacar que nenhum dos alunos registrados com a deficiência intelectual em todo o período analisado frequentou as etapas de educação infantil durante o período analisado.

No que se refere às matrículas em modalidade especial substitutiva, as trajetórias indicam a frequência de 67 (35,83%) alunos nas classes especiais e 12 (6,42%) alunos em instituições especiais de ensino, em algum momento da trajetória investigada, com interrupção escolar.

Embora o baixo número de matrículas em instituição especial de ensino e a frequência quase<sup>47</sup> que predominante nas escolas de rede pública

---

<sup>46</sup> Aqui contabiliza-se a idade de interrupção escolar. Portanto, as matrículas posteriores não efetuadas após a interrupção não foram contabilizadas. Ainda que não ocorressem em idade obrigatória.

(principalmente municipal), as trajetórias analisadas revelam que as matrículas de alunos com trajetórias interrompidas até 2015 estão, do mesmo modo, representadas por retenção, progressão e até mesmo regressão escolar, com frequência em classe especial e nas etapas correspondentes à educação de jovens e adultos.

Deste modo, os percursos são também representados por alto índice de defasagem entre idade e série ao indicarem a presença de alunos no primeiro ano do ensino fundamental aos 17 anos de idade, em instituição especial de ensino. Do mesmo modo que foram identificadas matrículas de alunos entre 15 e 18 anos no 5º e 6º ano do ensino fundamental. É comum ainda nas trajetórias destes alunos, a presença de alunos com idade entre 22 e 24 anos no ensino médio.

Dos 187 alunos com trajetória escolar interrompida, apenas 97 (51,87%), pouco mais da metade destes, receberam o atendimento educacional especializado em algum momento do período investigado. Sendo que 5 destes receberam o AEE em instituição de ensino especial, ao passo que 92 alunos foram atendidos no âmbito regular de educação.

Trinta e um (31) alunos frequentaram a mesma escola em análise das matrículas efetuadas, enquanto um número expressivo de alunos frequentou duas, três e quatro escolas distintas durante a trajetórias escolar (com um número de 55, 53 e 28 alunos representados respectivamente). Havendo ainda a passagem de 5 alunos por até seis e sete escolas diferentes ao longo do percurso analisado.

#### **4.3.4 Frequência escolar com intermitência e interrupção**

Sessenta e dois (62 – 4,93%), dos 1.257 alunos com deficiência intelectual que tiveram matrículas registradas na rede municipal de Londrina-PR em algum ano entre 2007 e 2015, possuem uma trajetória com intermitências e interrupção escolar até 2015.

A descrição das trajetórias de alunos com trajetória intermitente e interrompida, estão distribuídas entre 10 diferentes tópicos que abrangem a análise pretendida. São estas: *Caracterização dos alunos; Sobre os registros de deficiência intelectual; Ocorrências de ausência de matrícula no início da trajetória; Informações*

---

<sup>47</sup> As matrículas em rede privada referem principalmente às matrículas na educação infantil e instituição especial, até então apresentadas.

*sobre as intermitências e interrupções escolares; Escolarização segundo etapas de ensino; Matrículas em classe especial; Matrículas em instituição especial; Atendimento educacional especializado; Número de escolas frequentadas e Síntese sobre as trajetórias escolares com intermitência e interrupção escolar.*

Iniciamos a seguir, com a caracterização deste alunado.

### **Caracterização dos alunos**

A faixa correspondente aos alunos que indicam intermitências e interrupção escolar dentro do período investigado é de 2 a 60 anos de idade.

Percebe-se uma concentração de matrículas nas faixas etárias entre 11 e 15 anos e 16 e 20 anos.

Referente a caracterização deste conjunto de alunos segundo sexo, vejamos os dados expressos na tabela seguinte (Tabela 38).

**Tabela 38** – Caracterização, segundo sexo, dos alunos com trajetórias intermitentes e interrompidas.

<b>Sexo</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Ambos</b>	<b>Total</b>
<b>Nº de alunos</b>	21	40	1	<b>62</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Dos 62 alunos com períodos de intermitência e interrupção escolar, os dados revelam que, 40 (64,52%) alunos eram do sexo masculino, 21 (33,87%) eram do sexo feminino, enquanto 1 (1,61%) aluno foi registrado com ambos os sexos ao longo do percurso escolar.

### **Sobre os registros de deficiência intelectual**

Aqui, encontram-se as informações sobre o registro de deficiência intelectual de alunos com trajetórias intermitentes e interrompidas ao longo do período investigado.

A seguir (Tabela 39), o número de alunos pelas ocorrências identificadas referentes aos registros da DI.

**Tabela 39** – As ocorrências referentes ao registro de deficiência intelectual dos alunos com trajetória intermitente e interrompida.

<b>Registro de deficiência intelectual</b>	<b>Nº de alunos</b>
Possuem em todo o período (2007-2015)	13
Recebem durante a escolarização	11
Com alterações no decorrer do período	38
<b>Total</b>	<b>62</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Dos 62 alunos com intermitências e interrupção escolar, 13 (20,97%) possuem o registro de deficiência intelectual em todas as matrículas lançadas no período investigado. Outros 11 (17,74%) alunos recebem o registro de DI durante o processo de escolarização e 38 (61,29%) alunos apresentam alterações no registro de deficiência intelectual no decorrer do percurso escolar.

A respeito dos alunos que recebem o registro de deficiência intelectual durante o percurso escolar, os dados revelam que 4 alunos receberam o registro com tal condição (DI) após dois anos de escolarização, enquanto 5 alunos foram registrados com a deficiência intelectual após três anos do percurso escolar investigado. Dois (2) alunos receberam ainda o registro de DI após o quarto ano de escolarização.

No que diz respeito às idades em que ocorrem os registros iniciais da deficiência intelectual, os dados indicam que 3 alunos passam a ser registrados com DI aos 11 anos de idade. Do mesmo modo que 2 alunos são registrados aos 9 anos, 2 alunos recebem o registro aos 10 anos de idade e outros 2 alunos são registrados com tal condição aos 13 anos. Um (1) aluno recebeu o registro de deficiência intelectual aos 12 anos e outro aluno (1) aos 16 anos de idade.

No que tange às etapas de ensino em que ocorrem o registro inicial da deficiência intelectual, identificou-se que 6 alunos receberam o registro de DI no 4º ano do ensino fundamental, enquanto 2 alunos passam a ser registrados com tal condição no 3º ano do ensino fundamental. Um (1) aluno foi registrado com a deficiência intelectual no 2º ano do ensino fundamental e outro (1) aluno recebeu o registro inicial de DI no 5º ano. Um (1) aluno recebeu ainda o registro de deficiência intelectual frequentando classe especial.

Dez (10) alunos estavam matriculados na rede regular de ensino, enquanto um (1) frequentava a modalidade especial (classe especial) no momento do registro inicial de deficiência intelectual.

Todos os alunos (11) passam a ser registrados com deficiência intelectual enquanto frequentavam a rede municipal de ensino. Destes, 9 alunos foram registrados com tal condição na mesma escola em que estavam matriculados, pelo menos um ano, anteriormente ao registro inicial de DI. Enquanto 2 alunos passam a ser registrados após mudança de escola.

Em se tratando dos alunos que possuem alterações no registro de deficiência intelectual durante o período investigado, os dados revelam que, dos 38 alunos com trajetória intermitente e interrompida que tiveram alteração no registro de DI durante o período escolar investigado (2007-2015), 17 alunos estavam registrados com deficiência intelectual no início do percurso, mas deixam de ser registrados posteriormente.

Nas demais alterações ocorridas, referentes ao registro de deficiência intelectual, as trajetórias demonstram que 13 alunos sofrem alteração no registro quanto à deficiência intelectual ainda por duas vezes. Outros 4 alunos sofrem alterações no registro por três vezes no período escolar investigado, ao passo em que 2 alunos indicam quatro alterações no registro de DI ao longo do percurso escolar.

Dois (2) alunos possuem, no mesmo período, dois registros diferentes (com e sem DI) em escolas distintas, da mesma forma que nos casos identificados em matrículas anteriores (de frequências constantes, intermitentes e interrompidas).

A respeito dos períodos com registro de deficiência intelectual, foi possível identificar que 8 alunos foram registrados com DI somente por um ano no período analisado, enquanto 9 alunos foram lançados com tal condição por dois anos no percurso escolar. Onze (11) alunos tiveram registro de deficiência intelectual por três anos, 8 alunos por quatro anos e 2 alunos foram registrados com DI por seis anos.

### **Sobre os períodos de intermitência**

Trinta e seis (36) alunos apresentam período de intermitência escolar por um ano, enquanto 17 alunos apresentam intermitências por dois anos. Ainda, 5 alunos não apresentam registro de matrícula por três anos e 4 alunos não são identificados por quatro anos por período de intermitências.

Com os períodos de intermitência escolar, constatou-se que 26 alunos não estiveram matriculados em idade escolar obrigatória devido a estas ocorrências. Enquanto outros 2 alunos não estiveram matriculados com idades entre 1 e 5 anos por período de intermitência escolar.

### **Sobre a interrupção escolar**

Referente aos momentos de interrupção escolar, as trajetórias escolares destes alunos revelam que 1 aluno sofre interrupção escolar aos 15 anos, em idade escolar obrigatória, (segundo a atual legislação). Outros 7 alunos interrompem a escolarização aos 16 anos de idade (6 destes em idade escolar obrigatória segundo a atual legislação) e 2 alunos sofrem interrupção escolar aos 17 anos (1 destes em idade escolar obrigatória segundo a atual legislação).

Outros 11 alunos sofrem interrupção escolar em idade escolar obrigatória dos 10 aos 14 anos de idade (1 com escolarização interrompida aos 10 anos, 3 alunos interrompem aos 12 anos de idade, 3 alunos interrompem aos 13 anos e 4 alunos sofrem interrupção aos 14 anos de idade).

Ainda, 41 alunos sofrem interrupção escolar em idade de escolarização não obrigatória, dos 18 aos 61 anos. Sendo que 7 alunos interrompem sua escolarização aos 18 anos de idade, 6 alunos aos 19 anos de idade e 7 alunos interrompem aos 20 anos. Outros 5 alunos sofrem interrupção escolar aos 21 anos, 3 alunos interrompem aos 22 anos e 2 alunos interrompem aos 23 anos de idade. Ocorre ainda, interrupção escolar aos 24, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 39, 41 e 61 anos de idade. Que possuem a média de 1 aluno por cada uma dessas idades de interrupção escolar.

Considerando, portanto, a atual legislação referente à idade escolar obrigatória, os dados revelam que 19 (30,64%) alunos, do conjunto de estudantes

com interrupção escolar, têm sua trajetória interrompida em idade escolar considerada obrigatória.

### **Escolarização segundo etapas de ensino**

Neste momento, apresentam-se os dados de alunos com trajetória intermitente e interrompida pelas matrículas em etapas de ensino.

Na tabela seguinte (Tabela 40), vejamos o nível de escolaridade atingido pelos alunos até a última matrícula registrada no período analisado.

**Tabela 40** – Etapa de ensino atingida pelos alunos com trajetórias intermitentes e interrompidas até a última matrícula registrada.

<b>Etapa de ensino atingida até a última matrícula registrada</b>	<b>Nº de alunos</b>
Educação infantil	-
Anos iniciais do ensino fundamental	18
Anos finais do ensino fundamental	6
Ensino médio	1
Encaminhado dos anos iniciais (E.F) para EJA	10
Encaminhado dos anos finais (E.F) para EJA	6
Encaminhados da classe especial para EJA	7
Frequentou somente EJA durante todo o período	9
Percurso incomuns (com matrículas em etapas de ensino aleatórias)	5
<b>Total</b>	<b>62</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

As trajetórias revelam que 18, dos 62 alunos com trajetórias intermitentes e interrompidas, frequentavam, até o último momento do percurso analisado, as séries iniciais do ensino fundamental. Seis (6) alunos atingem os anos finais do ensino fundamental (3 alunos atingem o 6º ano, 2 alunos atingem o 8º ano e 1 aluno estava matriculado no 9º ano no último momento de registro escolar) e apenas 1 aluno alcança a escolaridade em nível médio.

Nove (9) alunos frequentaram apenas a educação de jovens e adultos durante o período investigado, à medida que 10 alunos têm suas trajetórias

marcadas por encaminhamento à EJA diretamente dos anos iniciais do ensino fundamental. Outros 6 alunos também são conduzidos à EJA após matrículas nos anos finais do ensino fundamental, bem como 7 alunos são encaminhados à educação de jovens e adultos após frequência em classe especial.

Ocorrem ainda cinco (5) casos incomuns no percurso quanto às matrículas em etapas de ensino que envolvem a EJA. Um (1) dos alunos frequentava a educação de jovens e adultos (em 2007 e 2008) aos 15 e 16 anos, posteriormente (em 2009) é matriculado no 6º ano do ensino fundamental e em seguida (2010) retorna para a EJA aos 18 anos de idade. Outro (1 aluno) caso revela ainda um percurso em que no ano de 2008 o aluno frequentava o 2º ano do ensino fundamental e a EJA em escolas distintas, aos 19 anos de idade. Um (1) outro aluno apresenta em seu percurso escolar a passagem pela EJA aos 16 e 17 anos (em 2010 e 2011) entre as matrículas no 4º (2009) e 6º (2012) ano do ensino fundamental. E outro (1) aluno, que estava matriculado em 2009 no 5º ano (com 15 anos), em seguida é encaminhado para a EJA por dois anos (2010 e 2011) e depois retorna matriculado no ensino médio (2012). Outro (1) apresenta ainda extrema inconsistência na sua trajetória escolar, visto que, possui matrícula em classe especial aos 14 anos, em 2007, posteriormente é matriculado na educação de jovens e adultos aos 15 anos. Entretanto, dois anos após (tempo intercalado por evasão escolar/intermitência) sua matrícula em EJA, o aluno retorna matriculado no 1º do ensino fundamental em instituição especial de ensino. E, depois de três anos sem registro de matrícula, retorna novamente matriculado na EJA, aos 21 anos de idade.

Além dessas inconsistências no percurso escolar, que revelam a não escolarização dos estudantes, apesar de estarem matriculados nas etapas correspondentes ao ensino médio, outros aspectos, como a acentuada defasagem entre idade série explicitam a não aprendizagem e efetivação dos direitos desses cidadãos.

Referente às idades de encaminhamento para a EJA, acompanhemos na tabela seguinte (Tabela 41).

**Tabela 41** – Idade de encaminhamento para a educação de jovens e adultos dos alunos com trajetória intermitente e interrompida.

<b>Idade</b>	<b>Nº de alunos</b>
15 anos	3
16 anos	3
17 anos	4
18 anos	5
19 anos	5
20 anos	1
21 anos	1
27 anos	1
<b>Total</b>	<b>23</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Referente às idades de encaminhamento dos alunos à educação de jovens e adultos, os dados revelam que 3 alunos apresentam matrículas na EJA a partir dos 15 anos de idade, bem como outros 3 alunos são encaminhados aos 16 anos. Quatro (4) alunos são conduzidos à educação de jovens e adultos aos 17 anos, 5 alunos aos 18 anos de idade, 5 alunos aos 19 anos, do mesmo modo que 1 aluno é encaminhado aos 20 anos. Um (1) aluno é conduzido ainda à EJA aos 21 anos de idade, ao passo que 1 aluno é conduzido aos 27 anos.

No que tange à faixa etária de frequência dos alunos que apresentavam registro de matrícula na EJA durante todo o período investigado, cumpre destacar que um (1) dos alunos que frequentou a EJA durante todo o período investigado (dos 5 alunos) tinha matrículas neste espaço com idade entre 16 e 22 anos. Bem como outro (1) aluno apresentava matrícula inicial (2007) na EJA aos 19 anos de idade.

Presente de forma ainda mais expressiva que nas demais categorias de análise, os alunos com trajetórias intermitentes e interrompidos apresentam índices elevadíssimos de defasagem escolar (idade x série). Percebe-se comum a frequência de alunos entre 11 e até mesmo 18 anos de idade matriculados no 2º ano

do ensino fundamental, motivados pelos acentuados períodos de retenção entre os momentos de intermitência escolar.

Oito (8 – 12,9%) estiveram matriculados na educação infantil em algum momento do período investigado. Seis (6) destes frequentaram somente pré-escola (atual 1º ano do ensino fundamental) e 2 indicam frequência também na etapa de ensino correspondente à creche.

Em seguida (Tabela 42), o número de alunos que frequentaram etapas de educação infantil pela dependência administrativa em que ocorreram estas matrículas.

**Tabela 42** – Número de alunos, com frequência escolar intermitente e interrompida, que frequentaram em algum momento (entre 2007 e 2015), as etapas de educação infantil por dependência administrativa.

<b>Dependência administrativa</b>	<b>Privada regular</b>	<b>Instituição especial</b>	<b>Pública regular</b>	<b>Total</b>
<b>Nº de alunos</b>	1	3	4	<b>8</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Das matrículas registradas na educação infantil, os dados revelam que 4 alunos frequentaram as etapas de ensino correspondentes a este nível escolar na rede municipal de ensino. Enquanto 3 alunos frequentaram educação infantil nos espaços paralelos de ensino (instituição especial) e 1 aluno em escola privada de caráter regular.

### **Matrículas em classe especial**

Dos 62 alunos que possuem trajetórias escolares intermitentes e interrompidas, 17 (27,42%) destes, frequentaram classe especial em algum momento do período investigado.

Vejamos a seguir (Tabela 43), o período de matrículas de alunos com trajetória intermitente e interrompida nas classes de ensino especiais.

**Tabela 43** – Período de matrículas em classe especial na trajetória de alunos com frequência escolar intermitente e interrompida.

<b>Período de matrícula em classe especial</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 ano	6
2 anos	4
3 anos	5
4 anos	2
<b>Total</b>	<b>17</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Seis (6) alunos apresentam matrículas por um ano em classe especial, ao passo que 4 alunos frequentaram o espaço por dois anos durante o período analisado. Cinco (5) estiveram matriculados em classe especial ainda por três anos e 2 alunos frequentaram este espaço por quatro anos do percurso escolar.

### **Matrículas em instituição especial**

Dezenove (19 – 30,64%) alunos com trajetórias intermitentes e interrompidas frequentaram instituição especial por algum momento do recorte temporal definido.

Na tabela seguinte (Tabela 44), podemos acompanhar o número de alunos por período de frequência em instituição especial.

**Tabela 44** – Período de matrículas em instituição especial na trajetória de alunos com frequência escolar intermitente e interrompida.

<b>Período de matrícula em instituição especial</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 ano	9
2 anos	7
3 anos	2
4 anos	1
<b>Total</b>	<b>19</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Destes, 9 alunos frequentaram o sistema paralelo de educação por um ano, 7 alunos estiveram matriculados por dois anos, 2 alunos por três anos, enquanto 1 aluno frequentou instituição especial por quatro anos do percurso escolar. Cinco (5) alunos frequentaram instituição especial e rede regular de ensino de maneira concomitante por um ano da trajetória escolar.

Deste modo, os dados indicam predominância das matrículas na rede municipal de ensino. Entretanto, as trajetórias são marcadas por atendimento em classe especial e por frequência e encaminhamentos na educação de jovens e adultos.

### **Atendimento educacional especializado**

A respeito do atendimento educacional especializado, os dados indicam que 29 (46,77%) alunos com trajetória escolar intermitentes e interrompidas até 2015 receberam o atendimento em algum momento entre 2007 e 2014)<sup>48</sup>.

Vejamos na tabela posterior (Tabela 45), o número de alunos com trajetória intermitente e interrompida que receberam AEE e por tempo de atendimento durante o período investigado.

**Tabela 45** - Período de matrículas com atendimento educacional especializado na trajetória de alunos com frequência escolar intermitente e interrompida.

<b>Período de matrícula com AEE</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 ano	16
2 anos	5
3 anos	5
4 anos	3
<b>Total</b>	<b>29</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Destes, 16 alunos receberam o AEE por um ano, enquanto 5 alunos receberam por dois anos do percurso escolar. Outros 5 alunos receberam o

<sup>48</sup> Utiliza-se aqui o ano de 2014, visto que se trata de um conjunto de alunos com trajetórias interrompidas antes de 2015.

atendimento educacional especializado por três anos e 3 alunos foram atendidos por quatro anos dentro do período investigado.

Vinte e sete (27) alunos receberam o AEE na rede pública de educação (25 alunos foram atendidos na rede municipal, 1 aluno atendido na rede estadual e 1 aluno recebeu o AEE em ambas as dependências administrativas em momentos distintos de sua escolarização). Um (1) aluno recebeu o atendimento educacional especializado exclusivamente em instituição especial de ensino, enquanto outro (1) aluno recebeu o atendimento tanto em instituição especial, como na rede municipal de ensino, em momentos diferentes do percurso escolar.

No que tange aos efeitos do atendimento educacional especializado, os dados revelam que 7 alunos sofreram progressão escolar, 6 alunos sofrem tanto progressão quanto retenção escolar após o atendimento e 6 alunos permaneceram retidos na mesma etapa de ensino. Três (3) alunos são encaminhados à EJA após receberem o AEE, 5 alunos sofreram interrupção escolar após o atendimento e 2 alunos evadem (período de intermitência).

Quanto aos efeitos negativos posteriores ao atendimento educacional especializado, pode-se deduzir que sejam motivados pela constante alteração escolar dos alunos entre um ano e outro com registro de matrícula.

### **Número de escolas frequentadas**

Ainda que apresentem marcas de longos períodos longe do ambiente escolar, percebe-se na tabela seguinte (Tabela 46), que o número de escolas frequentadas ultrapassa, na maior parte dos casos, matrículas em mais de 2 instituições ao longo do período, pelo mesmo aluno.

**Tabela 46** – Número de escolas frequentadas pelos alunos com trajetória escolar intermitente e interrompida.

<b>Nº de escolas frequentadas entre 2007-2015</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 escola	10
2 escolas	16
3 escolas	22
4 escolas	6
5 escolas	4
6 escolas	3
7 escolas	1
<b>Total</b>	<b>62</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Dos 62 alunos que possuem trajetória intermitente e interrompida dentro do período investigado, 10 frequentaram a mesma escola e todas as matrículas registradas. Dezesesseis (16) alunos apresentam matrículas em até duas escolas ao longo do período, bem como 22 alunos estiveram matriculados em três escolas diferentes.

Seis (6) alunos tiveram passagem por quatro escolas distintas, ao passo que 4 alunos frequentaram cinco escolas diferentes ao longo do período. Três (3) alunos estiveram matriculados ainda em seis escolas, enquanto 1 aluno indica passagem por até sete escolas diferentes.

### **Síntese das trajetórias de alunos com intermitência e interrupção escolar**

O conjunto de alunos com trajetória intermitente e interrompida possui matrículas predominantes entre 11 e 15 anos (181 matrículas) e 16 e 20 anos (91 matrículas).

Dos 62 alunos com períodos de intermitência e interrupção escolar, os dados revelam que 40 (64,52%) alunos eram do sexo masculino, 21 (33,87%) eram do sexo feminino, enquanto 1 (1,61%) aluno foi registrado com ambos os sexos ao longo do percurso escolar.

Treze (13 - 20,97%) alunos possuem o registro de deficiência intelectual em todas as matrículas efetuadas ao longo do período. Onze (11 – 17,74%) alunos recebem o registro de DI ao longo do período analisado, enquanto

38 (61,29%) dos alunos com frequência intermitente e interrupção escolar (62) possuem sucessivas alterações no registro da deficiência intelectual durante o período.

Referente aos 11 alunos que recebem o registro de deficiência intelectual durante a trajetória escolar investigada, percebe-se que as idades de ocorrência do registro inicial encontram-se entre 9, 10 e 11 anos, representadas por respectivos 2, 2 e 3 alunos registrados com tal condição. Da mesma forma que as etapas de ensino em que mais ocorrem registros iniciais da deficiência intelectual são o 3º e o 4º ano do ensino fundamental (etapas representadas por 2 e 6 alunos, respectivamente).

Destes 11 alunos que recebem o registro de DI durante a trajetória escolar, 10 estavam matriculados no ensino regular, ao passo que 1 aluno frequentava a modalidade especial de ensino no momento do registro inicial da deficiência. Nove (9) alunos frequentavam a mesma escola do ano anterior, pelo menos, no período em que são registrados com tal condição.

No que tange ao conjunto de alunos com alterações no registro da deficiência intelectual, os dados apontam que, destes 38 alunos, 17 deixam de ser registrados com a DI após serem assim lançados e, pelo menos 13 alunos, sofrem duas alterações ao longo do período analisado.

Chama atenção ainda, o caso de 2 alunos que possuem, no mesmo período, dois registros diferentes (com e sem DI) em escolas distintas. Da mesma forma que nos casos identificados em matrículas anteriores (de frequências constantes, intermitentes e interrompidas).

Com os períodos de intermitência escolar, constatou-se que 26 alunos não estiveram matriculados em idade escolar obrigatória devido às ocorrências.

Ainda, 19 alunos sofrem interrupção escolar em idade de ensino obrigatória. Destes, 11 alunos, com idades entre 8 e 14 anos, e 8 alunos, com idades entre 15 e 17 anos. Ao passo que 43 interrupções escolares ocorrem em idade de escolarização não obrigatória. Destas, 41 interrupções ocorrem entre 18 e 61 anos de idade e 2 entre 15 e 17 anos.

A respeito da escolarização segundo etapa de ensino percebe-se das trajetórias intermitentes e interrompidas (62 alunos) maior recorrência de

encaminhamento à educação de jovens e adultos, bem como frequência neste espaço de ensino e intercorrências que envolvem a EJA.

Neste sentido, 37 alunos possuem marcas escolares envolvendo a EJA. Vinte e três (23) destes com encaminhamento para a educação de jovens e adultos, 9 alunos com matrículas frequentes neste espaço durante o período investigado e 5 alunos representados pelos casos incomuns de inconsistência que envolvem esta etapa de ensino.

Outros 18 alunos atingem a escolarização em anos iniciais do ensino fundamental. Seis (6) alunos atingem os anos finais e apenas 1 aluno encontrava-se em nível médio de escolarização até a última matrícula registrada.

Presente de forma ainda mais expressiva que nas demais categorias de análise, os alunos com trajetórias intermitentes e interrompidas apresentam índices elevadíssimos de defasagem escolar (idade x série). Percebe-se comum a frequência de alunos entre 11 e, até mesmo, 18 anos de idade matriculados no 2º ano do ensino fundamental, motivados pelos acentuados períodos de retenção entre os momentos de intermitência escolar.

Sobre as idades de encaminhamento à educação de jovens e adultos, os dados revelam a ocorrência de 6 encaminhamentos com idades entre 15 e 17 anos e a frequência constante de um aluno entre 16 e 22 na EJA.

Dos 62 alunos com trajetória intermitente e interrompida, somente 8 (12,9%) alunos frequentaram, em algum momento, a educação infantil. Em que, 4 destes estiveram matriculados na rede municipal, 3 alunos em instituição especial e 1 aluno na rede privada de modalidade regular.

No que tange às matrículas na modalidade de ensino substitutiva, as trajetórias revelam que 17 (27,42%) alunos com trajetória intermitente e interrompida frequentaram classe especial em algum momento do período analisado. Do mesmo modo que outros 19 (30,64%) alunos frequentaram instituição especial.

Somente 29 (46,77%) alunos receberam o AEE especializado por pelo menos um ano. Sendo que, 27 destes ocorreram somente na rede pública de ensino, 1 em instituição especial e outro (1) na rede municipal e na instituição especial em momentos (anos) diferentes.

Dez (10) alunos frequentaram a mesma escola nas matrículas registradas no período investigado. No entanto, 22 alunos frequentaram até três escolas distintas e 16 alunos tiveram passagem por, pelo menos, duas escolas.

#### 4.3.5 Trajetórias escolares com ausência de matrículas no início do período

Duzentos e trinta e nove (242 – 19,25%) alunos, dos 1.257 com deficiência intelectual que tiveram matrículas registradas na rede municipal de Londrina-PR em algum ano entre 2007 e 2015, não possuem registro de matrícula no início do período investigado.

A este grupo compreendem os alunos cujas trajetórias apresentem ausência de matrícula apenas no início do período investigado (2007-2015) em idade superior a 1 ano.

A descrição das trajetórias de alunos sem registro de matrícula ao início do período investigado, estão distribuídas entre 9 diferentes tópicos que abrangem a análise pretendida. São estas: *Caracterização dos alunos; Sobre os registros de deficiência intelectual; Sobre os períodos com ausência de matrícula no início da trajetória; Escolarização segundo etapas de ensino; Matrículas em classe especial; Matrículas em instituição especial; Atendimento educacional especializado; Número de escolas frequentadas e Síntese das trajetórias de alunos com matrículas ausentes no início do período investigado.*

Iniciamos, a seguir, com a caracterização deste alunado.

#### Caracterização dos alunos

A faixa etária correspondente aos alunos com ausência de matrícula ao início do período investigado encontra-se entre 2 e 70 anos de idade.

Percebe-se uma maior concentração das matrículas nas faixas etárias entre 6 e 10 anos e 11 e 15 anos de idade.

Na tabela a seguir, veremos a caracterização deste grupo segundo o sexo (Tabela 47).

**Tabela 47** – Caracterização, segundo sexo, dos alunos com ausência de matrícula no início do período investigado.

<b>Sexo</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Ambos</b>	<b>Total</b>
<b>Nº de alunos</b>	93	147	2	<b>242</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Dos 242 alunos com deficiência intelectual que não apresentam registro de matrícula ao início do período investigado, 147 (60,74%) destes eram do sexo masculino, 93 (38,43%) do sexo feminino e 2 (0,83%) declarados com ambos os sexos no decorrer do percurso escolar.

### **Sobre os registros de deficiência intelectual**

Aqui encontram-se as informações sobre os registros de deficiência intelectual dos alunos com ausência de matrícula no início do período investigado.

A tabela seguinte (Tabela 48) demonstra o número de alunos pelas ocorrências identificadas referente a estes registros no decorrer do recorte temporal.

**Tabela 48** – As ocorrências referentes ao registro de deficiência intelectual dos alunos com ausência de matrícula no início do período investigado.

<b>Registro de deficiência intelectual</b>	<b>Nº de alunos</b>
Possuem em todo o período (2007-2015)	16
Recebem durante a escolarização	192
Com alterações no decorrer do período	34
<b>Total</b>	<b>242</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Dos 242 alunos que não possuem matrículas registradas no início do período investigado, 16 (6,61%) possuem o registro de deficiência intelectual em todo o período investigado (2007-2015). Outros 192 alunos (79,34%) recebem o registro de DI durante o processo de escolarização e 34 alunos (14,05%) apresentam alterações no registro de deficiência intelectual no decorrer do percurso escolar.

A respeito dos alunos que recebem o registro de deficiência intelectual durante o percurso escolar, os dados revelam que 17 alunos receberam o registro de deficiência intelectual após um ano de escolarização, 29 alunos após dois anos e 45 alunos após três anos do percurso escolar. Quarenta e dois (42) alunos também passam a ser registrados com a DI após quatro anos, enquanto 23 alunos recebem o registro após o quinto ano de escolarização. Outros 26 alunos

receberam o registro de deficiência intelectual após o sexto ano do percurso escolar, ao passo que 10 alunos foram registrados com tal condição após sete anos de matrículas.

Tratando-se da idade em que ocorre o registro inicial da deficiência intelectual, os dados indicam que a faixa etária predominante é de 8 a 10 anos de idade, sendo que 31 alunos passam a ser registrados com tal condição aos 8 anos, 41 alunos aos 9 anos e os outros 43 alunos recebem o registro de DI aos 10 anos de idade. Ocorrem registros iniciais da deficiência intelectual também nas idades de 7, 11 e 12 anos, com um número de 23, 17 e 13 alunos registrados respectivamente em cada uma dessas idades. Oito (8) alunos foram registrados ainda aos 6 anos de idade, enquanto 9 alunos passam a receber o registro de DI aos 13 anos. Foram identificados ainda alunos registrados com deficiência intelectual aos 3, 4, 5, 38, 62 e 69 anos, com média de 1,16 alunos por cada idade mencionada.

Referente as etapas de ensino em que estavam matriculados no momento do registro inicial de deficiência intelectual, os dados revelam que 73 alunos são registrados com tal condição no 3º ano do ensino fundamental, bem como, 34 alunos recebem o registro de DI no 2º ano e 33 alunos no 4º ano do ensino fundamental. Vinte e oito (28) alunos passam a ser registrados com a deficiência intelectual ainda no 1º ano do ensino fundamental, enquanto 13 alunos receberam o registro no 5º ano. Oito (8) alunos estavam matriculados em classe especial no momento do registro inicial de DI e 3 frequentavam etapas de ensino correspondentes a EJA.

As trajetórias indicam que 181 alunos estavam matriculados na rede de ensino regular ao receberem o registro de deficiência intelectual, enquanto 8 alunos frequentavam a modalidade especial (exclusivamente classe especial) e, 3 alunos, a modalidade de ensino EJA.

Dos 192 alunos que receberam o registro de deficiência intelectual durante o percurso escolar e não possuíam matrículas ao início do período investigado, 185 destes frequentavam a rede municipal de ensino, 5 alunos estavam matriculados na rede privada e 2 encontravam-se na rede estadual no momento inicial do registro de deficiência intelectual. Sendo que 150 alunos passam a ser registrados com tal condição na mesma escola em que estavam matriculados no ano anterior (ou nos anos anteriores). Ao passo que 42 alunos recebem o registro de DI ao mudarem de escola.

Em se tratando dos alunos que possuem alterações no registro de deficiência intelectual durante o período investigado, os dados revelam que dos 34 alunos com ausência de matrícula no início do período investigado e que sofreram alteração no registro de DI durante o período, 10 alunos estavam registrados com deficiência intelectual no início do percurso, mas deixam de ser registrados posteriormente.

Nas demais alterações ocorridas, referentes ao registro de deficiência intelectual, as trajetórias demonstram que 16 alunos sofrem alteração no registro quanto a deficiência intelectual ainda por duas vezes. Outros, 5 alunos sofrem alterações no registro por três vezes no período escolar investigado, ao passo em que 1 aluno indica quatro alterações no registro de DI ao longo do percurso escolar. Ainda, 2 alunos possuíam, no mesmo período, dois registros diferentes (com e sem DI) em escolas distintas.

Referente aos períodos com registro de deficiência intelectual, os percursos escolares revelam que 10 alunos foram registrados com DI somente por um ano no período analisado, enquanto 8 alunos foram lançados com a deficiência intelectual por dois anos no percurso escolar. Dois (2) alunos tiveram registro de deficiência intelectual por três anos, 1 aluno por quatro anos e 6 alunos por cinco anos. Outros 3 alunos foram lançados com deficiência intelectual por seis anos do percurso escolar, enquanto 4 alunos estavam registrados com tal condição por sete anos do período investigado.

### **Sobre os períodos com ausência de matrícula no início da trajetória**

As trajetórias escolares de alunos que não possuem registro de matrícula ao início do período investigado revelam que, dos 242 alunos com tal frequência escolar, 45 destes não estiveram matriculados em idade escolar obrigatória. Ao passo que um número expressivo, de 187 alunos, não foi matriculado ao início do recorte temporal por possuírem idades entre 1 e 5 anos.

### **Escolarização segundo etapas de ensino**

Neste tópico, encontram-se as informações deste conjunto de alunos segundo as etapas de ensino frequentadas.

Referente aos níveis de escolaridade atingidos até o último registro escolar identificado (no período analisado), acompanhamos, na tabela seguinte (Tabela 49), o número de alunos segundo o conjunto de etapas de ensino.

**Tabela 49** – Etapa de ensino atingida pelos alunos com ausência de matrícula no início do período investigado, até a última matrícula registrada.

<b>Etapa de ensino atingida até a última matrícula registrada</b>	<b>Nº de alunos</b>
Educação infantil	7
Anos iniciais do ensino fundamental	191
Anos finais do ensino fundamental	31
Ensino médio	-
Encaminhado dos anos iniciais (E.F) para EJA	3
Encaminhado dos anos finais (E.F) para EJA	-
Encaminhados da classe especial para EJA	-
Frequentou somente EJA durante todo o período	10
Percursos incomuns (com matrículas em etapas de ensino aleatórias)	-
<b>Total</b>	<b>242</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Dos 242 alunos sem registro de matrícula no início do período investigado, 191 destes frequentavam os anos iniciais até 2015. Trinta e um (31) alunos atingiram os anos finais de ensino fundamental (23 alunos matriculados no 6º ano até o último registro identificado, 3 alunos matriculados no 7º ano, 4 alunos matriculados no 8º ano e 1 aluno matriculado no 9ª ano), bem como 10 alunos frequentaram a educação de jovens e adultos em todas as matrículas registradas no período analisado.

Sete (7) alunos frequentavam a educação infantil por possuírem 6 anos ou menos no último ano de matrícula investigada e nenhum aluno atingiu a escolarização em nível médio. Três (3) alunos foram ainda conduzidos à EJA após frequentarem os anos iniciais do ensino fundamental.

Referente à faixa etária de frequência exclusiva na educação de jovens e adultos, chama atenção 1 aluno que frequentou a EJA com idade entre 14 e 21

anos (2008-2015), tendo em vista que 14 anos é idade obrigatória no ensino fundamental, onde de fato, deveria estar matriculado. Este é um dos alunos que não frequentavam a escola em idade obrigatória no ano anterior (13 anos), de modo que se suponha um retorno diretamente na EJA em idade precoce, por supostamente, ter vivenciado uma conturbada trajetória escolar. Como nos percursos até então analisados.

Na tabela seguinte (Tabela 50), pode-se visualizar as idades de encaminhamento para a educação de jovens e adultos dos alunos com ausência de matrículas no início do período investigado.

**Tabela 50** – Idade de encaminhamento para a educação de jovens e adultos dos alunos com ausência de matrícula no início do período investigado.

<b>Idade</b>	<b>Nº de alunos</b>
14 anos	1
17 anos	2
<b>Total</b>	<b>3</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Outro aspecto que cabe destaque, é a idade de encaminhamento à EJA. Dos 3 alunos que são conduzidos a este espaço após frequentarem os anos iniciais do ensino fundamental, 1 destes foi encaminhado aos 14 anos e 2 alunos aos 17 anos de idade.

Cumpram evidenciar novamente a recorrência na defasagem escolar (de idade e série) destes alunos, que indicam em suas matrículas a ocorrência de pelo menos dois anos de atraso escolar, em relação à idade e etapa de ensino consideradas satisfatórias.

Apesar de não se tratar de um índice de defasagem tão acentuado como nas demais categorias já investigadas, ainda assim, são percebidas algumas trajetórias escolares de ocorrências mais agravantes. A exemplo disso, pode-se citar que pelo menos 5 alunos que sofreram alterações no registro de deficiência intelectual ao longo do período investigado estavam matriculados no 1º ano do ensino fundamental com idades entre 10 e 16 anos. Do mesmo modo que o único

aluno que atinge os anos finais do ensino fundamental, com a trajetória marcada pelo registro constante da deficiência intelectual nas matrículas, frequentava aos 17 anos o 8º ano.

Um número de 172 (71,07%) alunos frequentou a educação infantil em algum momento do período investigado. Destes, 125 alunos estiveram matriculados apenas em pré-escola (atual 1º ano do ensino fundamental), enquanto 47 alunos frequentaram também a etapa de ensino correspondente a creche.

Sobre as dependências administrativas em que ocorreram as matrículas nas etapas de educação infantil, acompanhemos na tabela seguinte (Tabela 51).

**Tabela 51** – Número de alunos, com ausência de matrícula no início do período investigado, que frequentaram em algum momento (entre 2007 e 2015), as etapas de educação infantil por dependência administrativa.

<b>Dependência administrativa</b>	<b>Privada regular</b>	<b>Instituição especial</b>	<b>Pública regular</b>	<b>Total</b>
<b>Nº de alunos</b>	57	19	96	<b>172</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

As matrículas em educação infantil distribuíram-se em 96 alunos matriculados na rede municipal, 57 alunos matriculados na rede privada de ensino regular e 19 alunos que frequentaram as etapas referentes à educação infantil em instituições especiais de ensino.

### **Matrículas em classe especial**

Somente 6 (2,48%) dos alunos com trajetórias sem registro de matrículas ao início do período investigado frequentaram classe especial.

A seguir, o número de alunos por tempo de frequência em classe especial (Tabela 52).

**Tabela 52** – Período de matrículas em classe especial na trajetória de alunos com ausência de matrícula no início do período investigado.

<b>Período de matrícula em classe especial</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 ano	2
2 anos	3
3 anos	1
<b>Total</b>	<b>6</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Destes, 2 alunos estiveram matriculados neste espaço por um ano do percurso escolar, ao passo que, 3 alunos frequentaram classe especial por dois anos e 1 aluno por três anos no período analisado.

### **Matrículas em instituição especial**

Entretanto, um número maior de alunos (41 – 16,94%) frequentou o sistema paralelo de ensino em algum momento do período investigado. Conforme podemos perceber na tabela seguinte (Tabela 53).

**Tabela 53** – Período de matrículas em instituição especial na trajetória de alunos com ausência de matrícula no início do período investigado.

<b>Período de matrícula em instituição especial</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 ano	10
2 anos	9
3 anos	9
4 anos	3
5 anos	8
6 anos	2
<b>Total</b>	<b>41</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Destes, 10 alunos estiveram matriculados em instituição especial por um ano, do mesmo modo que 9 alunos frequentaram instituição por dois anos e outros 9 alunos possuem matrículas neste espaço por três anos do percurso escolar. Três (3) estiveram matriculados em instituição especial por ainda quatro anos, enquanto 8 alunos frequentaram o sistema paralelo de ensino por cinco anos e 2 alunos por seis anos.

Três (3) dos alunos que frequentaram instituição especial em algum momento apresentam matrículas concomitantes ao ensino regular por um ano de suas trajetórias investigadas.

### **Atendimento educacional especializado**

Referente ao atendimento educacional especializado, as trajetórias revelam que 176 (72,72%) dos alunos sem registro de matrícula ao início do período investigado receberam o atendimento em algum momento (2008 e 2015)<sup>49</sup>.

Na tabela seguinte (Tabela 54), encontra-se o número de alunos que receberam AEE por período de atendimento durante o recorte temporal investigado.

**Tabela 54** - Período de matrículas com atendimento educacional especializado na trajetória de alunos com ausência de matrícula no início do período investigado.

<b>Período de matrícula com AEE</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 ano	83
2 anos	47
3 anos	22
4 anos	15
5 anos	5
6 anos	4
<b>Total</b>	<b>176</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Destes alunos, 83 receberam o AEE por um ano do percurso escolar, enquanto 47 alunos receberam o atendimento por dois anos. Outros 22

<sup>49</sup> Considera-se aqui o período inicial, o ano de 2008. Visto que se trata de um conjunto de alunos que não possuem registro de matrículas ao início do período investigado.

alunos receberam o atendimento educacional especializado por três anos e 15 alunos foram atendidos por quatro anos do percurso escolar analisado. Cinco (5) alunos também receberam o AEE por cinco anos e 4 alunos receberam o atendimento por seis anos da escolarização.

Cento e sessenta e cinco (165) alunos receberam o atendimento na rede pública de educação (154 alunos atendidos na rede municipal, 1 aluno atendido na rede estadual e 10 alunos atendidos em ambas as dependências administrativas ao longo do percurso escolar, porém em momentos distintos). Nove (9) alunos receberam o AEE exclusivamente em instituição especial de ensino e 2 alunos receberam o atendimento tanto na rede municipal quanto no sistema paralelo de educação em momentos diferentes ao longo da escolarização.

No tange aos efeitos do atendimento educacional especializado, as trajetórias escolares investigadas indicam que 47 alunos sofrem progressão escolar após receberem o atendimento. Trinta e seis (36) alunos sofrem progressão e retenção escolar posterior ao AEE, bem como 31 alunos permanecem retidos na mesma etapa de ensino após o atendimento. Outros 6 alunos sofrem regressão escolar, que se motiva visivelmente pela alteração de escola. Enquanto 1 aluno recebeu o atendimento na educação de jovens e adultos e ali permaneceu na mesma etapa de ensino.

Outros casos em que se percebe a influência da mudança escolar na reclassificação do grau de escolaridade trata-se de 1 aluno que sofre, além de regressão escolar, também retenção em etapa de ensino posterior ao atendimento educacional especializado. Do mesmo modo que 1 aluno indica ainda progressão e regressão escolar após o atendimento educacional especializado. Outro (1) aluno apresenta ainda como efeito do AEE a regressão, progressão e retenção escolar.

Não foi possível acompanhar os efeitos do AEE na trajetória de 52 alunos, visto que receberam o atendimento apenas no último ano de investigação (2015), dos quais não se pode inferir o encaminhamento no ano posterior ao atendimento.

Cabe destacar a necessidade do AEE na rede regular de ensino, visto que na trajetória de um dos alunos que atinge os anos finais do ensino fundamental (8º ano) registra-se 4 anos de atendimento. Assim, é possível inferir a importância que se tem no atendimento educacional especializado junto a rede pública e regular de ensino.

## Número de escolas frequentadas

Percebe-se, na tabela seguinte (Tabela 55), um número expressivo de alunos que frequentaram mais de 2 instituições de ensino durante o período investigado.

**Tabela 55** – Número de escolas frequentadas pelos alunos com ausência de matrícula no início do período investigado.

<b>Nº de escolas frequentadas entre 2007-2015</b>	<b>Nº de alunos</b>
1 escola	40
2 escolas	79
3 escolas	72
4 escolas	35
5 escolas	10
6 escolas	4
7 escolas	1
8 escolas	1
<b>Total</b>	<b>242</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Dos 242 alunos sem registro de matrículas no início do período investigado, 40 destes frequentaram somente uma escola, enquanto 79 alunos estiveram matriculados em duas escolas distintas ao longo da trajetória analisada. Setenta e dois (72) alunos tiveram passagem por três escolas ao longo do período escolar e 35 alunos frequentaram até quatro escolas diferentes. Dez (10) alunos estiveram matriculados em cinco escolas distintas, bem como 4 alunos frequentaram seis escolas, 1 aluno frequentou sete escolas e outro (1) aluno esteve matriculado em até oito escolas diferentes.

## **Síntese das trajetórias de alunos com matrículas ausentes no início do período investigado**

Percebe-se uma maior concentração das matrículas de alunos com ausência de matrículas ao início do período investigado, nas faixas etárias entre 6 e 10 anos (1.216 matrículas) e 11 e 15 anos de idade (460 matrículas).

Dos 242 alunos com deficiência intelectual que não apresentam registro de matrícula no início do período investigado, 147 (60,74%) destes eram do sexo masculino, 93 (38,43%) do sexo feminino e 2 (0,83%) declarados com ambos os sexos no decorrer do percurso escolar.

No que se refere aos registros de deficiência intelectual, as trajetórias revelam que, deste conjunto de alunos, somente 16 (6,61%) receberam o registro em todas as matrículas efetuadas no período analisado. Cento e noventa e dois (192 – 79,34%) alunos passam a ser registrados com tal condição durante a escolarização, portanto, um número expressivo de alunos neste conjunto. E 34 (14,05%) alunos sofrem alterações no registro de DI ao longo do período.

Os dados revelam que a faixa etária em que mais ocorre o registro de deficiência intelectual dos alunos assim registrados durante a escolarização, encontra-se entre 7 e 12 anos de idade. De modo que 22 alunos foram registrados aos 7 anos, outros 22 alunos foram registrados com a condição aos 8 anos de idade, 41 alunos recebem o registro de DI aos 9 anos, 42 alunos são registrados com a deficiência intelectual ao 10 anos, 17 alunos aos 11 anos e 14 alunos são assim registrados aos 12 anos de idade.

Referente à etapa de ensino em que ocorrem os registros iniciais da deficiência intelectual, percebe-se que estes ocorrem no 2º, 3º e 4º ano do ensino fundamental. Com respectivos 34, 73 e 33 alunos registrados.

Dos 192 alunos que recebem o registro de DI ao longo da trajetória escolar investigada, 181 destes frequentavam a rede regular de ensino no registro inicial da deficiência, enquanto 8 alunos frequentavam a modalidade substitutiva/especial e 3 alunos a educação de jovens e adultos.

Centos e cinquenta (150) alunos frequentavam a mesma escola do ano anterior, pelo menos, no registro inicial de DI, ao passo que os outros 42 alunos são registrados com tal condição ao mudarem de escola.

A respeito dos 34 alunos que sofrem alterações no registro de deficiência intelectual ao longo da trajetória escolar, os dados indicam que 10 destes deixam de ser registrados com a deficiência ao longo do percurso, 16 alunos sofrem pelo menos duas alterações no registro e 5 alunos apresentam até três alterações durante o período analisado.

As trajetórias escolares de alunos que não possuem registro de matrícula no início do período investigado revelam que, dos 242 alunos com tal frequência escolar, 45 destes não estiveram matriculados em idade escolar obrigatória. Ao passo que um número expressivo, de 187 alunos, não foi matriculado ao início do recorte temporal por possuírem idades entre 1 e 5 anos.

Em análise da escolarização segundo etapa de ensino, os dados revelam uma maior concentração de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental (191), enquanto 31 atingem os anos finais e 10 frequentavam a educação de jovens e adultos. Nenhum aluno com ausência de matrícula no início do período investigado atinge a escolarização em nível médio.

Apesar de não se tratar de um índice de defasagem tão acentuado, como nas demais categorias já investigadas, ainda assim, foram percebidas algumas trajetórias escolares de ocorrências mais agravantes. A exemplo disso, pode-se citar que, pelo menos, 5 alunos que sofreram alterações no registro de deficiência intelectual ao longo do período investigado estavam matriculados no 1º ano ensino fundamental com idades entre 10 e 16 anos. Do mesmo modo que o único aluno que atinge os anos finais do ensino fundamental, com a trajetória marcada pelo registro constante da deficiência intelectual nas matrículas, frequentava aos 17 anos o 8º ano.

Três (3) alunos também são encaminhados à EJA. Dois (2) destes aos 17 anos de idade e 1 aluno aos 14 anos.

Chama atenção que 1 dos alunos que frequentava a EJA em todas as matrículas efetuadas no período analisado (10) tinha entre 14 e 21 anos nos registros a este espaço.

Cento e setenta e dois (172 – 71,07%) alunos frequentaram a educação infantil em algum momento do período investigado. Sendo que 96 destes estiveram matriculados na rede pública de ensino, 57 alunos matriculados na rede privada em modalidade regular e 19 alunos frequentaram as etapas de ensino correspondentes à educação infantil em instituições especiais de ensino.

No que refere-se às matrículas na modalidade de ensino substitutiva/especial, percebe-se que apenas 6 (2,48%) alunos frequentaram classe especial em algum momento (entre 2008<sup>50</sup> e 2015), enquanto 41 (16,94%) alunos estiveram matriculados em instituição especial.

Cento de setenta e seis (176 – 72,72%), dos 242 com ausência de matrículas ao início do período investigado, receberam atendimento educacional especializado por pelos menos um ano da trajetória escolar. Cento de sessenta e cinco (165) destes atendimentos ocorreram na rede pública de ensino ou em instituições especiais e 2 deles tanto na rede municipal quanto em instituição especial, em momento distintos da trajetória.

Quarenta (40) alunos frequentaram a mesma escola em todo o período de matrículas registradas. Ao passo que 79 alunos frequentaram duas escolas e 72 alunos tiveram passagem por até três escolas distintas.

#### **4.3.6 Trajetórias escolares com limitado registro de matrículas**

Este grupo constitui percursos escolares com matrículas registradas por um, dois e até três anos durante o período investigado (2007-2015). Foram identificados cento e quarenta e sete (147) alunos com baixas informações escolares. Destes, trinta (30) alunos possuem apenas um ano com registro de matrícula durante o período investigado, enquanto cinquenta e sete (57) alunos encontram-se matriculados por dois anos (43 alunos com 2 anos de matrículas consecutivas e 14 alunos com matrículas intercaladas). Sessenta alunos possuem ainda três anos com registro de matrícula, sendo 48 alunos registrados em três anos consecutivos e outros 12 alunos em três anos intercalados do período.

Faixa etária correspondente a este grupo caracteriza-se entre 0 e 51 anos de idade.

Mesmo com poucas matrículas registradas neste conjunto de alunos, os dados revelam que 80 (54,40%) alunos eram do sexo masculino, enquanto 67 (45,60%) eram do sexo feminino.

---

<sup>50</sup> Não considera-se 2007 como ano inicial, visto que trata-se de um conjunto de alunos que não possuem matrículas no início do período investigado por pelo menos um ano.

Referente aos percursos analisados, os dados revelam que, cinquenta e dois (52) alunos, dos 147 que constituem este subgrupo, possuem ausência de matrícula em idade escolar obrigatória.

Quatro (4) dos alunos investigados (147), tinham apenas 1 ano de idade entre 2013 e 2015. De modo que dois (2) alunos estavam matriculados no 1º e 2º ano de idade em 2014 e 2015. Um (1) aluno esteve matriculado somente em 2015 com 1 ano de idade e outro (1) aluno, apresenta 3 anos de matrícula em 2013, 2014 e 2015, com 1, 2 e 3 anos de idade.

Dos alunos com um ano de matrícula registrada, todos possuem evidentemente o registro de deficiência intelectual (visto que possuir o registro de tal condição era um dos critérios de seleção do aluno), ao passo que dezoito (18) dos alunos que têm 2 anos de registro de matrículas apresentam o diagnóstico de DI por apenas 1 dos anos. Já os alunos que possuem registro de matrícula por 3 anos, vinte e três (23), demonstram o registro de DI por apenas 1 ano, enquanto treze (13) alunos possuem registro de tal condição por 2 anos.

Trinta e um (31) alunos deste subgrupo receberam o atendimento educacional especializado no período investigado. Destes, vinte e quatro (24) receberam o atendimento por 1 ano, seis (6) alunos por 2 anos e um (1) aluno pelos 3 anos com registro de matrículas localizadas. Três (3) alunos receberam o atendimento em instituição especial de ensino, ao passo que os demais atendimentos ocorreram na rede pública de educação.

Referente à escolarização segundo etapa de ensino, os dados revelam uma frequente participação na educação de jovens e adultos. Sendo que, pelo menos sessenta e sete (67) alunos tiveram passagem pela EJA no período investigado. Chama atenção o baixo índice etário dos alunos que frequentavam este espaço, que demonstra matrículas iniciais de, pelo menos, 47 alunos com idade entre 14 e 17 anos.

Vinte e seis (26) alunos frequentaram ainda classe especial (13 alunos frequentaram o espaço por 1 ano, 9 alunos por 2 anos e 4 alunos frequentaram por 3 anos). Enquanto vinte e sete (27) apresentam matrículas em instituição especial em algum momento do período investigado (19 alunos frequentam instituição por 1 ano, 7 alunos por 2 anos e 1 aluno frequenta por 3 anos). Destes, nove (9) frequentaram o ensino regular no mesmo ano em que estavam matriculados na instituição especial, sendo que cinco (5) destes estavam

matriculados em EJA no ensino regular e um (1) em classe especial no mesmo período.

#### **4.4 – Análise de dados: as marcas das trajetórias escolares**

Neste momento, apresenta-se a análise e discussão teórica das trajetórias escolares de alunos com deficiência intelectual matriculados na rede municipal de Londrina-PR entre os anos de 2007 e 2015.

Tendo sido feita toda a descrição dos dados investigados, optamos por analisar e nos debruçar com maior atenção sobre as marcas mais frequentes e casos atípicos da escolarização dos alunos com deficiência intelectual que expressam, segundo os microdados do Censo Escolar da Educação Básica, a realidade do processo escolar deste alunado.

Diante disso, as análises serão apresentadas por eixos temáticos, em decorrência dos dados investigados durante todo o processo de coleta, tratamento e descrição do material obtido.

A intitulação e ordem de exposição dos eixos encontram-se da seguinte forma: A educação de jovens e adultos na perpetuação da segregação escolar; Acesso, permanência e escolarização: a incompletude da política educacional inclusiva; Educação infantil: a omissão que se agrava; Os registros de deficiência intelectual: suas inconsistências e implicações; Continuidade à segregação escolar: as matrículas em classes e instituições especiais; A importância do Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino; Sexo e raça: desigualdade de acesso?

Iniciamos com a discussão sobre a constância das trajetórias escolares associadas à educação de jovens adultos.

#### **A educação de jovens e adultos na perpetuação da segregação escolar**

Ao acompanhar as matrículas escolares deste conjunto de alunos ao longo do período investigado, percebe-se a educação de jovens e adultos como uma constante nas trajetórias de alunos com deficiência intelectual que frequentaram a rede municipal de ensino de Londrina-PR.

Entre os 1.110 alunos com as trajetórias analisadas<sup>51</sup>, 248 alunos foram encaminhados para a educação de jovens e adultos durante o processo escolar ou frequentaram este espaço durante todo o período investigado. Destes, 99 foram encaminhados sem concluir os anos iniciais do ensino fundamental, outros 45 alunos encaminhados nos anos finais, 42 após frequentarem a classe especial e 62 alunos que estiveram durante todo o período matriculados nas etapas correspondentes à EJA. Pela descrição destes dados percebe-se ainda que a ocorrência dos 17 percursos incomuns (com saída e retorno) localizados nas trajetórias escolares deste conjunto de alunos (1.110) envolviam a EJA enquanto etapa de ensino.

No entanto, não se percebe uma função positiva do encaminhamento ou presença da EJA no processo escolar destes alunos, visto que a maior parte destes não apresentam um desenvolvimento efetivo nas etapas de ensino correspondentes. Muitos permanecem retidos por anos na mesma etapa de ensino e mesmo depois de encaminhados à EJA dos anos iniciais ou finais do ensino fundamental protagonizam a recorrência da não aprendizagem consequentes da retenção escolar.

Sobre isso, as relações estabelecidas entre a pessoa com deficiência (público alvo da educação especial) e a educação de jovens e adultos por Gonçalves (2012) são pertinentes aos processos escolares investigados neste estudo.

Segundo Gonçalves (2012), assim como o desenvolvimento histórico da educação especial, a EJA também se configura por um espaço de segregação escolar, “[...] pois nela encontram-se as pessoas que foram excluídas da educação formal na idade adequada” (GONÇALVES, 2012, p. 32).

Mesmo porque, segundo a autora, o surgimento destas duas modalidades educacionais esteve marcado por processos complexos de configuração no âmbito educacional. A educação especial, vinculada a uma perspectiva médica-psicológica e distanciada do trabalho efetivamente pedagógico, e a educação de jovens e adultos, que surge mediante aspectos comunitários de

---

<sup>51</sup> Foram localizados 1.257 alunos, no entanto 147 destes possuíam 3 anos ou menos de matrículas registradas e, por isso, não tiveram suas trajetórias analisadas referentes ao processo escolar pelas etapas de ensino.

forma mais expressiva do que sua real necessidade de efetivação sobre os direitos de educação para todos (Gonçalves, 2012).

Gonçalves (2012) explica que, para os alunos com NEE que frequentaram a educação de jovens e adultos, este espaço é compreendido muito mais como um ambiente de inserção social do que de efetiva escolarização. E que, por muitas vezes, as recorrências nas retenções acabam estimulando a desistência escolar.

Percebe-se na EJA a extensão dos processos de segregação escolar da educação especial, que ocorrem além da distribuição pelo espaço físico, também mediante o abandono das atividades pedagógicas que favoreçam a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. E, portanto, “a EJA como uma extensão da Educação Especial pode ser mais um espaço segregação que mantém atividades sem fins pedagógicos, favorecendo a não escolarização, a repetência e a evasão” (GONÇALVES, 2012, p. 33).

O estudo realizado por Carvalho (2007) exemplifica essa afirmação. Segundo a autora, a aplicação de programas e a ação dos professores da EJA que recebem alunos com necessidades educacionais especiais demonstram uma percepção de impossibilidade e incapacidade de aprendizado desses alunos. O que atesta as ações de não aprendizagem e simplificação dos trabalhos e atividades desenvolvidas pelos seus profissionais. Caracterizando mais um aspecto da segregação de alunos com deficiência intelectual no encaminhamento à educação de jovens e adultos.

Outro aspecto que envolve este volume de alunos matriculados na educação de jovens e adultos refere-se à idade de encaminhamento a este espaço de ensino. Em que pelo menos 161 alunos tinham 17 anos ou menos no momento de matrícula inicial em EJA. Destes, 10 alunos possuíam 14 anos de idade, enquanto outros 36 alunos possuíam 15 anos, 44 alunos tinham 16 anos de idade e 41 alunos tinham 17 anos de idade quando encaminhados à educação de jovens e adultos.

No ano de 2013, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 4º, amplia a faixa etária obrigatória das matrículas na educação básica, de modo que um dos deveres do Estado com a educação pública é o de efetivar a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]” (BRASIL, 1996). Sendo assim, o encaminhamento precoce à

educação de jovens e adultos, em idade de escolarização obrigatória, constatada pela análise dessas trajetórias escolares, denuncia a irregularidade legal na efetivação deste direito básico de acesso à educação básica reconhecida pelas etapas de educação infantil, ensino fundamental e médio.

Trata-se de um processo escolar contrário a legislação nacional de educação que fere os direitos legais destes jovens, garantidos por meio da frequência escolar nas etapas de educação básica dos 4 aos 17 anos de idade.

Nota-se um agravante nas trajetórias escolares deste alunado, tendo em vista a aceleração no encaminhamento para a continuidade de processos ainda mais segregativos. E, apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) garantir a ruptura das condições de segregação escolar, observa-se a operação de novas formas no modo como ocorre este movimento mediante as percepções sobre a pessoa com deficiência e a ao espaço da EJA, que favorecem a perpetuação da exclusão desses sujeitos do convívio social.

Tais condições evidenciam a falta e a necessidade de políticas públicas educacionais direcionadas aos jovens e adultos com NEE que ofereçam de forma efetiva as possibilidades de participação social para a superação dos processos de marginalização e segregação desses indivíduos. As atuais políticas do campo educacional mostram-se insuficientes e “[...] não propõem condições de superação das desigualdades sociais aos deficientes [...]”, mas ocorrem de forma adversa, para a manutenção das desigualdades e preservação dos modos excludentes de escolarização e atuação social (GONÇALVES, 2012, p. 26).

### **Acesso, permanência e escolarização: a incompletude da política educacional inclusiva**

Retomando a discussão teórica realizada, sabe-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) surge e se desenvolve como forma de minimizar os processos históricos de segregação sofridos pelo público-alvo da educação especial. Os princípios legais da política de educação inclusiva compreendem a adaptação curricular, formação profissional, atendimento educacional especializado e uma série de medidas que devam garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem no âmbito da escola regular.

Neste sentido, evidenciam-se as falhas na efetivação das garantias de direitos desses cidadãos enquanto alunos da escola regular do município de Londrina-PR, devido aos casos de alunos com trajetórias intermitentes e interrompidas, sobretudo em período de idade escolar obrigatória.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação é dever da família e do Estado e o ensino deverá ser ministrado, conforme artigo 3º, inciso I, “em igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”. Para cumprimento deste dever o Estado deve garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1996). Portanto, é inconcebível o distanciamento de crianças e jovens em faixa etária de ensino obrigatória da educação formal brasileira.

Entretanto, as trajetórias investigadas revelam que 158 alunos não tiveram matrículas registradas em idade escolar obrigatória por período de intermitência escolar<sup>52</sup>. Enquanto outros 103 alunos sofreram interrupção escolar com a faixa etária escolar obrigatória.

Esse número expressivo de alunos com percursos escolares marcados pela frequência irregular no decorrer dos anos demonstra as possibilidades existentes e ilegais de descaso e de imprudência a que são expostos os processos educacionais das crianças e jovens registrados com deficiência intelectual.

Percebe-se que a educação, enquanto direito social explícito no campo normativo da Constituição Federal (1988) e, especialmente, na Lei de Diretrizes e da Educação Nacional (1996), expressa-se de diferentes formas no plano da vida social. Que, por sua vez, não é direito garantido e efetivado de igual maneira pelos diferentes grupos sociais na sociedade capitalista. Uma vez que,

Se o reconhecimento jurídico parte de uma necessidade social, essa necessidade revela-se por sua vez contraditória de, ao mesmo tempo, afirmar o acesso à educação como condição da cidadania e da igualdade e de limitar a sua efetivação de acordo com a correlação de forças das diferentes classes e grupos sociais (SOUZA; TAVARES, 2013).

---

<sup>52</sup> Neste momento foram considerados todas as trajetórias escolares identificadas, dos 1.257 alunos, inclusive daqueles que possuíam 3 anos ou menos de registro escolar. Visto que os dados sobre os períodos de evasão escolar em idade obrigatória não possibilitam nenhum equívoco a este respeito.

Os direitos sociais, conquistados historicamente como luta das necessidades humanas, são expressão do acesso desigual aos bens produzidos historicamente que foram propositalmente causados e que serão sucessivamente limitados e interceptados. Logo, compreende-se a exclusão dos sujeitos minoritários<sup>53</sup> do acesso e permanência de direitos educacionais, sobretudo dos indivíduos intelectualmente improdutivos para o desenvolvimento econômico do sistema capitalista, estes com deficiência intelectual.

Ainda que o conjunto de trajetórias escolares compreenda um número expressivo de alunos com frequência de matrículas constantes (439 alunos com registro de matrícula em todo o período investigado/ 2007-2015), percebe-se que as falhas na execução da política de educação inclusiva não se tratam apenas da permanência escolar, mas também da escolarização e dos processos de aprendizagem efetivos, tendo em vista o alto índice de defasagem entre idade e série dos alunos matriculados durante todo o período decorrente dos inúmeros casos de retenção escolar consecutivas. Que revelam a presença de alunos com 14 anos ou mais no 1º ano do ensino fundamental.

No que tange às etapas iniciais do ensino fundamental e a reprovação escolar, cumpre destacar a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

Tornando, portanto, prejudiciais e ilegais os casos de reprovação escolar nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Da mesma forma, estas trajetórias escolares (de alunos com matrículas constantes) demonstram a desatenção e o relapso dos sistemas de ensino frente às ocorrências atípicas de regressão e saltos descontínuos que são

---

<sup>53</sup> No sentido de inferiores.

desencadeados principalmente pela mudança de escola. Embora reconhecida em lei (artigo 21º da LDB), a reclassificação irregular evidencia a instabilidade escolar e a não-aprendizagem destes alunos devido à sequência irregular, além de inconstante, de suas matrículas.

Outra realidade, presente nas trajetórias escolares investigadas (1.110 alunos), que dá indícios de exclusão desta população ainda que garantidos o acesso e a permanência<sup>54</sup>, refere-se à rotatividade escolar destes estudantes. Os dados revelam a passagem de alunos por até 9 escolas distintas durante o período investigado (2007-2015). O que significa a mudança de escola em cada ano da trajetória escolar.

Percebe-se o quanto cada um desses aspectos validam um percurso escolar insatisfatório e precário na vida de crianças e jovens com deficiência intelectual. A condição se agrava ao serem somados todos os fatores aqui mencionados, dentre eles a evasão escolar (especialmente em idade escolar obrigatória), as sucessivas retenções nas etapas de ensino, o alto índice de defasagem entre idade e série e a rotatividade escolar.

Mesmo que os dados revelem um maior conjunto de alunos com frequência constante nas matrículas e um aumento no número de alunos com NEE (especialmente com DI) na rede regular de ensino no decorrer dos últimos anos (Tabela 8), torna-se evidente que o problema de acesso à educação não se “[...] resolve simplesmente com professores e vagas nas escolas. É necessário, também, que os candidatos à escola tenham condições de ingressar e permanecer na escola, com sucesso, pelo tempo a que têm direito” (FERRARO; MACHADO, 2002, p. 217).

A universalização do ensino deve garantir não somente o acesso, mas a permanência com a oferta de uma educação de qualidade que promova, efetivamente, a aprendizagem e apropriação dos conhecimentos sistematizados. Por esse motivo, pode-se afirmar que este processo não ocorre de forma igualitária, considerando as matrículas não registradas em idade de ensino obrigatória e os processos excludentes no interior do âmbito escolar.

---

<sup>54</sup> No sentido de possuir matrícula em todos os anos investigados.

## **Educação infantil: a omissão que se agrava**

Com as análises apresentadas até então, torna-se nítida a omissão do Estado no seu dever de garantir o acesso e a permanência escolar, bem como a efetiva escolarização de crianças e jovens com idade entre 4 e 17 anos.

Do mesmo modo ocorre com o acesso às etapas de educação infantil investigadas nas trajetórias escolares de alunos com deficiência intelectual matriculados na rede municipal de Londrina-PR (2007-2015).

Entretanto, as baixas matrículas em etapas de educação infantil identificadas na análise dos percursos escolares retratam uma condição ainda mais acentuada da omissão do poder público frente ao referido nível de escolarização.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996),

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Trata-se da etapa inicial do ensino escolar, com fundamental importância para os processos de aprendizagem e socialização, sobretudo quando parte-se dos pressupostos Vygotskianos de que a cultura e as relações com o ambiente e com outros sujeitos são a base para a construção do ser social, histórico e cultural (BARROS, 2014). Sendo assim,

“[...] quanto maior for o arsenal de conhecimento da realidade cultural acumulada pelas gerações precedentes apresentados à criança, maior será sua condição de internalização da cultura e maior a probabilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (BARROS, 2014, p. 344).

Isso demonstra a importância da interação social no desenvolvimento das crianças menores, especialmente na participação da educação em nível pré-escolar. Visto que trata-se de um espaço de educação formal que tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos (físicos, intelectuais, psicológicos e sociais).

Segundo Bueno e Meletti (2011, p. 1), diversos estudos indicam que a educação infantil é a “fase ideal para que alunos com deficiência sejam incorporados

à escola no sentido do favorecimento de seu desenvolvimento e aprendizagem”. Para estes autores, a importância das etapas de ensino que antecedem o ensino fundamental para o desenvolvimento de crianças com deficiência “[...] tem sido reiterada pela quase unanimidade dos especialistas” (BUENO; MELETTI, 2011, p.2). Insistindo sobre a necessidade destes alunos usufruírem do máximo de oportunidades e experiências próprias do ensino pré-escolar ainda que necessitam de um apoio especializado para a sua participação, os estudos da área validam os aspectos positivos da inclusão desde a educação infantil para a formação e participação social (BUENO; MELETTI, 2011).

Por outro lado, a restrição ao acesso, a omissão de oferta, a idade mínima referente a obrigatoriedade escolar (6 anos até 2012 e 4 anos a partir de 2013) enfim, tudo que motiva e justifica a ausência nas etapas de educação infantil, retiram destes alunos a oportunidade da participação social nos primeiros anos, postergando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Por este motivo, um número expressivo de alunos que não frequentaram a educação infantil, pelo menos durante o período investigado, demonstram os efeitos dessa omissão que agrega prejuízos a trajetória futura de escolarização. Sendo que o desenvolvimento decorrente da frequência e participação nas etapas de educação infantil fundamentalmente contribuem nas atividades escolares e sociais posteriores, como bem percebido nos percursos escolares aqui investigados.

O que justifica a necessidade de discussão sobre a temática. Como luta pela garantia dos direitos educacionais que contribuem tão fortemente para o processo de inclusão escolar e de mudança sobre a percepção dos sujeitos com deficiência. Que favorecem a superação de processos excludentes e a valorização da participação social.

### **Os registros de deficiência intelectual: suas inconsistências e implicações**

Pletsch (2013) explica que há uma dificuldade de conceituação da deficiência intelectual em decorrência das distintas abordagens e discussões realizadas pelas diferentes áreas do conhecimento, como neurologia, psicologia, antropologia, sociologia, etc. Especialmente, por ser tratar de uma deficiência de aspecto intelectual que não pode, de modo geral ou diretamente, ser atribuída a

causas físicas ou visivelmente perceptíveis no comportamento humano, como ocorre no caso da pessoa com alguma deficiência física, com surdez ou cegueira (VYGOTSKI, 1997).

Estas implicações de aspectos imprecisos e complexos sobre a definição da deficiência intelectual são refletidas e percebidas no campo educacional, por constituir um campo social que compreende, também, o desenvolvimento do raciocínio/intelecto humano.

Diante disso, vejamos na tabela seguinte (Tabela 56) os registros sobre a deficiência intelectual identificados no decorrer das trajetórias escolares investigadas.

**Tabela 56** – Sobre os registros de deficiência intelectual<sup>55</sup>.

<b>Registros</b>	<b>Nº de alunos</b>
Possui DI durante todo o período	182
Recebe registro de DI durante a escolarização	458
Sofre alterações no registro de DI ao longo da escolarização	470
<b>Total</b>	<b>1 110</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Referente aos registros de deficiência intelectual, percebe-se que dos 1.110 alunos cujas trajetórias escolares foram analisadas<sup>56</sup>, 182 (14,48%) alunos possuíam o registro de deficiência intelectual durante todo o período de matrículas registradas, 458 (36,44%) alunos receberam o registro de deficiência intelectual durante o percurso escolar (após 2007, pelo menos) e 470 (37,39%) alunos sofrem alterações nos registros de deficiência intelectual ao longo da trajetória investigada. Outros 147 (11,69%) tratam-se dos alunos que constituem um conjunto de trajetórias com poucos registros de matrícula (três anos ou menos)

<sup>55</sup> Cumpre destacar que a classificação destes registros foi percebida na análise das trajetórias do período investigado (2007-2015). Por isso, trata-se de uma categorização autoral e que considera esses fatos no recorte temporal definido. Sabe-se da possibilidade de alunos que possuem o registro de DI durante todo o período terem, de fato, sido registrados com tal condição durante o processo escolar. No entanto, há uma limitação no trabalho com os microdados que não permite acessar essa informação. Nos anos anteriores a 2007 (ano base dessa pesquisa) a coleta e divulgação dos dados não direcionavam o aluno com essa abrangência de informações, considerando que este trabalho ocorria mediante dados gerais sobre a instituição escolar.

<sup>56</sup> Reiterando que 147 (11,69%) alunos constituem um conjunto de trajetórias com poucos registros de matrícula (três anos ou menos) durante o período analisado e que, por este motivo, não se encontram classificados na tabela 57.

durante o período analisado e que por este motivo, não se encontram classificados na tabela anterior.

Evidencia-se uma problemática no que tange ao registro da deficiência intelectual devido ao elevado número de alunos com alterações no registro durante o processo escolar.

Não é possível saber se todos os alunos lançados com deficiência intelectual possuem efetivamente o diagnóstico. Suspeita-se que não, devido às inúmeras inconsistências identificadas pelos registros de DI. Fator que revela irresponsabilidade no preenchimento dos dados e insignificância atribuídas ao registro e suas implicações no desenvolvimento destes sujeitos.

Segundo Corrêa (2013), o laudo e, portanto, o modo como são percebidos estes indivíduos no ambiente escolar acarretam prejuízos irreversíveis nos processos educativos e de participação social. Sendo assim, os lançamentos infundados em que se revelam as trajetórias aqui investigadas contribuem para o processo de segregação de pessoas que, em grande parte dos casos, podem não possuir, verdadeiramente, tal condição.

Em relação a isso, retomemos aqui a análise dos dados da tabela 7 sobre o número de alunos com DI no município de Londrina-PR, que ultrapassam de 60% dos alunos com alguma NEE no período de 2007 a 2015. Dados que não equivalem à pesquisa divulgada pela OMS, que indica não ultrapassar de 2% os casos de pessoas com deficiência intelectual da população mundial com alguma deficiência.

Portanto, um aspecto preocupante nas trajetórias escolares dos alunos com alterações no registro de deficiência intelectual, tendo em vista os efeitos danosos que estes podem motivar no processo de aprendizagem.

No que se refere aos alunos registrados com a deficiência intelectual durante a trajetória escolar (no período investigado), veremos os momentos iniciais desses registros relacionados a faixa etária, etapa de ensino e espaço escolar.

Na tabela seguinte (Tabela 57) vejamos as faixas etárias em que ocorrem os registros iniciais da deficiência intelectual.

**Tabela 57** – Idade de registro inicial da deficiência intelectual.

<b>Idade</b>	<b>Nº de alunos</b>
2 - 4 anos	7
5-7 anos	55
8-10 anos	226
11-13 anos	143
14-16 anos	21
17-19 anos	2
28 +	4
<b>Total</b>	<b>458</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Os dados revelam que, de uma totalidade de 458 alunos que receberam o registro de deficiência intelectual ao longo do percurso escolar, 226 tinham entre 8 e 10 anos de idade e 143 alunos tinham entre 11 e 13 anos. Tratando-se da faixa etária com maior ocorrência inicial dos registros de deficiência intelectual. Outros 55 alunos receberam o registro de tal condição com idade entre 5 e 7 anos, enquanto 21 alunos tinham entre 14 e 16 anos de idade. Ocorreram ainda registros de deficiência intelectual entre 2 e 4 anos (7 alunos), entre 17 e 19 anos (2 alunos) e aos 28 anos de idade ou mais.

Portanto, uma maior ocorrência de registros iniciais entre os 8 – 10 anos de idade.

Na tabela seguinte (Tabela 58), a etapa de ensino do registro inicial de deficiência intelectual destes alunos.

**Tabela 58** – Etapa de ensino de registro inicial da deficiência intelectual.

<b>Etapa de ensino registro de DI inicial</b>	<b>Nº de alunos</b>
Educação infantil (creche)	2
1º ano	45
2º ano	56
3º ano	146
4º ano	114
5º ano	52
6º ano	1
7º ano	1
Classe especial	32
Educação de Jovens e Adultos	9
<b>Total</b>	<b>458</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Percebe-se que um número expressivo de 146 alunos recebeu o registro de deficiência intelectual no 3º ano do ensino fundamental, enquanto 114 alunos estavam no 4º ano do ensino fundamental no momento do registro inicial da deficiência. Outros 56 alunos receberam o registro com tal condição no 2º do ensino fundamental, ao passo que, 52 alunos frequentavam o 5º ano no registro inicial de deficiência intelectual. Quarenta e cinco (45) alunos estavam matriculados no 1º ano do ensino fundamental, 32 frequentavam classe especial no momento inicial do registro de DI. Nove (9) alunos estavam matriculados na educação de jovens e adultos, 2 alunos na educação infantil (creche) e 1 aluno no 6º e 7º (1 aluno) ano do ensino fundamental ao serem registrados inicialmente com a deficiência intelectual.

Outro aspecto em que se debruçou a investigação sobre o lançamento inicial da deficiência intelectual refere-se a entidade escolar em que este ocorre pela primeira vez. Verificadas duas principais ocorrências: 1) quando o aluno recebeu o registro inicial de DI na mesma escola em que estava matriculado no ano anterior sem possuir tal condição ou 2) quando o aluno recebe o registro ao mudar de escola. Conforme apresentadas na tabela seguinte (Tabela 59).

**Tabela 59** – Escola em que ocorre o registro inicial de deficiência intelectual em relação ao ano que antecede este registro.

<b>Escola de registro inicial</b>	<b>Mesma escola</b>	<b>Ao mudar de escola</b>	<b>Total</b>
<b>Nº de alunos</b>	350	108	<b>458</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos microdados do Censo Escolar 2007-2015.

Verifica-se que 350 alunos são registrados com tal condição na mesma escola do ano que antecede este registro inicial de deficiência intelectual, enquanto 108 alunos recebem o registro de DI ao mudarem de escola, quando comparados o ano de registro inicial de deficiência intelectual e o ano anterior a este registro.

Quando relacionamos estes momentos de registro inicial da deficiência intelectual que se referem à faixa etária e etapa de ensino, percebemos uma ocorrência superior destes casos nas idades entre 8 e 10 anos, com frequência no 3º e 4º ano e, com menor índice, no 2º e 5º ano do ensino fundamental.

Suspeita-se que as etapas do 3º e 4º ano como espaços de registro inicial da DI se deva pelo objetivo atribuído aos primeiros três anos do ensino fundamental como um ciclo/fase de alfabetização escolar (BRASIL, 2010). De modo que a chegada ao 3º ano do ensino fundamental sem o desenvolvimento da leitura e escrita motivam a atribuição de problemas na aprendizagem. Consequentemente relacionados a algum distúrbio orgânico.

Enquanto o 3º ano refere-se à etapa de ensino que fecha este ciclo da alfabetização escolar, o 4º ano é etapa que recebe os alunos não alfabetizados e, que pelo mesmo motivo, implica o registro de tal condição (deficiência intelectual).

Em ambos os casos (etapas de ensino) há indícios de que a motivação para o registro de deficiência intelectual decorra do desenvolvimento insatisfatório das competências curriculares exigidas. Que pode não estar relacionada, de fato, a distúrbios orgânicos.

O registro da deficiência intelectual na mesma escola, após sucessivas reprovações, reforça estes indícios. Fica evidente a estreita relação entre insucesso escolar que antecede o registro de deficiência intelectual à atribuição da DI. Mediante a realidade de um processo escolar insatisfatório que foge das expectativas.

Ainda que possam não existir em parte dos casos, os laudos psicológicos

[...] prescrevem teoricamente uma resposta para “saciar” o que já é ideologicamente construído, e, portanto, afirmar a anormalidade de outrem em detrimento da normalidade posta, na qual provavelmente se inclua o avaliador (psicólogo) e toda a sua construção academicista (CORRÊA, 2013, p. 58).

De forma que o registro da deficiência intelectual contribui para o processo de “[...] segregação e a discriminação de crianças - a pretexto de problemas ou dificuldades de aprendizagem - através da realização de laudos e o seu consequente encaminhamento” (CORRÊA, 2013, p. 58).

### **Continuidade à segregação escolar: as matrículas em classes e instituições especiais**

A educação especial é uma modalidade educacional que perpassa todos os níveis e etapas de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) garante em seu artigo 58º que o atendimento ao público-alvo da educação especial (educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), deva ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Ou seja, nas escolas e classes comuns, como forma de minimizar/erradicar os processos excludentes e discriminatórios do âmbito educacional e social (BRASIL, 2008).

A referida lei (9.394/96), no seu artigo 60º também sugere e ampara, por meio de apoio técnico e financeiro, a participação de instituições privadas e especializadas no atendimento educacional de crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De modo que,

**Parágrafo único.** O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Devendo, portanto, ocorrer de toda e qualquer forma a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular. Ainda que necessitem de atendimento nos espaços e instituições especializadas em período de contra turno escolar.

No entanto, as trajetórias escolares aqui investigadas revelam períodos de matrículas exclusivas em instituições especiais, que ferem o direito destes estudantes de participação na escola comum e revelam processos contrários aos das políticas de educação inclusiva.

Segundo Vygotski (1997) as escolas especiais surgem e tem sob orientação o olhar clínico dos atendimentos vinculados ao desenvolvimento e integridade física dos sujeitos com deficiência. Ao mesmo tempo em que são encobertas por uma prática pautada nos aspectos de falta e ausência exercidas pela percepção da incapacidade da aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos que frequentam este espaço.

Meletti (2006) e Pletsch (2013) chamam a atenção pelo reconhecimento de instituições especiais enquanto espaços apropriados para o atendimento educacional, à medida em que os objetivos, os profissionais que a compõe e as atividades desenvolvidas neste local não viabilizam o desenvolvimento de capacidades educativas assim como exigidas e administradas na escola regular. Visto que há valorização e efetiva prática do atendimento clínico em detrimento do trabalho pedagógico.

Sobretudo, a categorização e separação dos sujeitos em ambientes especializados contribuem para o processo de segregação destes sujeitos. Pois, além de agregar por condições, que, ideologicamente, desfavorecem esses indivíduos perante os compreendidos “normais”, os espaços de atendimento especial restringem ao sujeito a possibilidade de participação e um amplo repertório de vivências, que contribuem para a construção do ser social. Haja vista que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre mediante a interação com o meio e com os outros (VYGOTSKI, 1997).

Não só as matrículas em instituições especiais de ensino revelam a segregação destes sujeitos, mas a frequência em classes especiais demonstra, de um outro modo, como esse processo se consolidou no âmbito escolar. Conforme a discussão realizada, a criação das classes especiais no âmbito da escola regular implicou uma nova forma de segregação. Desta vez, dentro da escola comum.

Por se tratar de um espaço de atendimento específico e exclusivo a alunos com NEE - especialmente de alunos com deficiência intelectual leve - a classe especial configurou-se como mais um sistema paralelo de ensino. Servindo como manutenção de classes produtivas e homogêneas e provocando a segregação escolar destes sujeitos (FERREIRA, 1995).

Os dados da Tabela 8, que se refere a modalidade de ensino em que frequentaram os alunos com deficiência intelectual no período de 2007-2015, revelam também que não há uma migração dos alunos da modalidade especial para o ensino regular. Tendo em vista que os dados de modalidade substitutiva ultrapassam os dados do ensino regular em todo o período, exceto em 2011, ano de implantação do AEE. Porém, sem indicar grande diferença e com retorno de um incremento na modalidade especial em 2012, tanto quanto ocorre no ensino regular.

Considerando o número expressivo de 457 alunos (dos 1.110 analisados) que frequentou as classes (203 alunos) ou instituições especiais (254 alunos) de ensino, em algum momento de 2007 a 2015, percebe-se nas trajetórias aqui investigadas que os processos de inclusão escolar estão longes de serem efetivados a alunos com NEE. Sobretudo daqueles registrados com deficiência intelectual.

É nítida, portanto, a omissão do Estado em vários aspectos da educação especial no Brasil. Que se revela preocupantes sobre a realidade educacional desta população. Sem esquecer da possibilidade de um outro montante de alunos que nunca estiveram nem mesmo matriculados na rede de ensino regular (municipal), com matrículas constantes em instituições especiais, que não foram identificados neste estudo, que tinha como critério a passagem (alguma matrícula entre 2007 e 2015) pela rede municipal de educação do município de Londrina-PR.

### **A importância do Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino**

Uma série de prerrogativas surgem aliadas a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva como forma de garantir e valorizar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos sujeitos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Dentre elas a oferta do atendimento educacional especializado (AEE).

Conforme o artigo 3º do Decreto 7.611 de 2.011, são objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Uma das fundamentais proposições para a efetivação das políticas educacionais inclusivas, o atendimento educacional especializado, é disposto em salas de recursos multifuncionais no período de contra turno escolar do ensino regular. Com recursos pedagógicos e de acessibilidade que valorizem a participação e aprendizagem, considerando as necessidades específicas dos alunos (BRASIL, 2009a). Trata-se de uma condição indispensável para adaptação das necessidades individuais das crianças e jovens que possuem NEE.

Entretanto, a análise das trajetórias escolares de alunos com deficiência intelectual no município de Londrina-PR, demonstra a omissão deste direito a boa parte desta população, tendo em vista que, dos 1.257 alunos investigados, 495 não receberam o atendimento em nenhum momento do período analisado.

E ainda, dos alunos que receberam o AEE, poucos foram atendidos no decorrer de todo o período investigado, sendo que boa parte teve esse direito educacional garantido por apenas um ano do percurso escolar.

Além disso, percebem-se grandes efeitos quanto a falta e a oferta do atendimento educacional especializado nos percursos escolares aqui investigados.

Em relação à frequência escolar, é evidente a importância do atendimento para a continuidade dos estudos, considerando que o grupo de alunos com o maior índice em AEE (338 de 439 - 76,99% do grupo) possui matrículas em todo o período investigado (constante). Principalmente em contraste com o conjunto de alunos com trajetórias intermitentes e interrompidas, que apresenta um número de atendimento educacional especializado consideravelmente baixo (29 de 62 – 46,77% do grupo).

As investigações deram, também, grande visibilidade sobre a relevância dos espaços públicos de ensino, sobretudo municipais, quanto a oferta do atendimento educacional especializado relacionada ao processo de escolarização destes estudantes.

Isso porque, ao analisarmos os níveis de escolaridade atingidos e a encaminhamento das matrículas pelas etapas de ensino, percebemos o impacto do AEE nos casos de sucesso escolar e redução da defasagem entre a idade e a série. O atendimento educacional especializado ofertado em todos os anos do percurso escolar, ou em boa parte deste, implica nos casos de sucessivas progressões escolares e, conseqüentemente, na chegada ao mais alto nível de escolarização da educação básica, o ensino médio. Como nos casos investigados por este estudo, em que o atendimento educacional especializado ofertado de forma contínua na rede pública (municipal) de ensino promove com êxito a aprendizagem e desenvolvimento efetivos e contribui, da mesma forma, para a redução dos índices de evasão pelo insucesso escolar decorrentes da omissão deste direito educacional.

Por outro lado, é necessário retomar sobre as fragilidades das políticas educacionais inclusivas referente ao atendimento educacional especializado discutidas por Michels e Garcia (2014) em momentos anteriores deste trabalho.

Ao identificamos a recorrência da oferta do AEE em espaços paralelos de ensino, percebemos a vulnerabilidade desta população frente às contradições legislativas. Estas permitem, não somente a atuação das entidades especiais na promoção da política educacional inclusiva, como subsidiam, por meio do Poder Público, a manutenção de práticas segregativas, tendo em vista os contrastes existentes nas trajetórias de alunos que receberam o AEE na escola regular e daqueles atendidos em instituição especial, quando estes últimos sofrem progressivas retenções escolares após o atendimento educacional especial.

Evidentemente que muitos aspectos da política educacional inclusiva necessitam ser revistos e dialogados, a fim de empregar ao Estado a responsabilidade integral referente a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entretanto, demonstra-se incontestável a oferta do AEE na rede pública de ensino como disposição capaz de garantir a escolarização, apesar de suas necessidades de aprimoramento.

## Sexo e raça: desigualdade de acesso?

Por fim, mas não menos importante, faz-se necessário discutir o perfil dos estudantes cujas trajetórias foram investigadas.

Segundo o Gráfico 2, que refere-se a raça deste conjunto de alunos, percebe-se certa disparidade de acesso entre alunos do sexo feminino e masculino<sup>57</sup>. Enquanto, 732 (58,23%), dos 1.257 alunos eram alunos do sexo masculino, 512 (40,73%) eram alunos do sexo feminino e 13 (1,04%), alunos foram registrados com ambas atribuições de sexo no decorrer da trajetória escolar (entre 2007 e 2015). Sobre esta última ocorrência identificada, suspeita-se o equívoco ou erro no momento de preenchimento dos dados, uma vez que o lançamentos por sexo oscilavam ao longo dos anos, apresentando-se de forma desarticulada.

Quando partimos para análise da disparidade de alunos por sexo percebe-se o proeminente número de estudantes do sexo masculino em relação ao número de alunos do sexo masculino.

Segundo Germano e Meletti (2018, no prelo), os dados de matrícula do município de Londrina-PR, referentes ao sexo da população de estudantes com algumas NEE, acompanham a média percentual dos alunos com DI aqui investigados no decorrer dos anos (2007 a 2015), que se caracterizam por um percentual de 58,82% de alunos do sexo masculino e 41,18% de estudantes do sexo feminino.

Entretanto, os dados da população geral de estudantes do município se contrapõem a esse percentual, apresentando-se de forma menos desigual no que tange a caracterização segundo sexo. De modo que, entre 2007 e 2015 a média de alunos do sexo masculino matriculados em Londrina-PR correspondia a 51% dos estudantes, enquanto 49% tratavam-se de alunos do sexo feminino.

Segundo Pereira (2016, p. 53), a divisão sexual está inscrita pela construção histórica da divisão de

[...] atividades produtivas e a oposição do universo público, masculino, que atribuiu aos homens o monopólio das atividades oficiais e o privado, feminino, sobretudo o confinamento no espaço doméstico com as atividades associadas à reprodução biológica

---

<sup>57</sup> As nomenclaturas utilizadas para denominar sexo correspondem as terminologias oficiais do Censo Escolar.

(materna). A divisão do trabalho fortemente sexuada, com as posições oferecidas às mulheres inculcadas pela família e pela ordem social, com o pretexto de vocação, direcionam as mulheres a tarefas subalternas, por sua submissão e abnegação.

Por sua vez, incorporadas aos espaços públicos, reforçadas e retificadas pelo Estado com a perspectiva conservadora da família patriarcal. Que retiram da mulher, dentre inúmeras ocupações sociais, a oportunidade de acesso igualitário à educação escolar formal (PEREIRA, 2016).

Ainda que os embates históricos tenham motivado sucessivos avanços na participação social da mulher, os dados revelam que há muito a ser alcançado. Visto que a questão de sexo potencializa a desigualdade de acesso escolar à mulheres/meninas com necessidades educacional especiais.

Referente ao perfil racial, os dados revelam que as médias percentuais (entre 2007-2015) de toda a população escolar e dos alunos com NEE no município de Londrina-PR encontram-se equivalentes ao perfil étnico-racial dos alunos com deficiência intelectual aqui investigados (Gráfico 2) (GERMANO; MELETTI, 2018).

De modo que a população escolar geral de Londrina entre 2007 e 2015 indica uma média de 22,36% de alunos que não declararam raça/cor, 57,58% dos alunos eram da raça branca, 2,18% eram da raça preta, 16,37% eram da raça/cor parda, 1,17% dos alunos eram da raça/cor amarela e 0,34% dos alunos eram indígenas<sup>58</sup>. Quanto aos alunos com NEE, a média percentual indica que, 22,10% destes não declararam raça/cor, 56,34% eram da raça/cor branca, 2,83% eram da raça/cor preta, 17,20% dos alunos eram da raça/cor parda, 1,36% dos alunos eram da raça/cor amarela e 0,17% eram indígenas.

Os dados da população escolar do estado do Paraná, também acompanham os índices raciais das matrículas do município, com um percentual de 25,61% alunos não declarados, 54,86% de alunos brancos, 1,26% de alunos pretos, 17,43% de alunos da raça parda, outros 0,57% declarados de raça amarela e 0,27% alunos indígenas.

---

<sup>58</sup> Torna-se evidente o valor acentuado de alunos não declarados em relação a população de alunos com DI aqui investigados. Entretanto, cabe ressaltar que, diferente da caracterização apontada ao grupo de alunos com DI, não foi atribuída a classificação de alunos registrados com duas ou mais raças. Visto que a média de caracterização das demais matrículas ocorreu pela análise anual dos alunos e não pelo código do aluno, assim como na análise das trajetórias.

Sendo assim, perante a caracterização racial não foram percebidas desproporções entre os índices estadual (toda a população escolar) e municipal (toda a população escolar e somente alunos com NEE) em relação ao perfil dos alunos registrados com deficiência intelectual, cujas trajetórias escolares foram aqui investigadas. Embora, o estudo de Pereira (2016) revele a desvantagem racial em que se encontra submetida a população negra (pretos e pardos) em outras regiões país (a exemplo do Sudeste), no que refere-se a garantia de direitos educacionais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, objetivou-se analisar a trajetória de alunos com registro de deficiência intelectual que estiveram matriculados na rede municipal de ensino de Londrina-PR, em algum ano, do período entre 2007 e 2015. Adotou-se, como sustentação teórica, o materialismo-histórico dialético para interpretação da realidade.

A pesquisa pautou-se em uma perspectiva social da deficiência, com base principal na obra de Vygotski (1997). Para o autor, a deficiência é uma construção social decorrente da interação do sujeito detentor de uma carência orgânica com o meio social. A percepção sobre essa limitação orgânica pode ser compreendida de formas diferentes nas distintas organizações sociais, mas no modo de produção capitalista está pautada fundamentalmente na manutenção da ordem sociometabólica do capital, que constrói uma percepção desfavorável dos sujeitos que possuem alguma limitação. O que prejudica a participação social destes sujeitos, tornando-a praticamente nula e ínfima (MÉSZÁROS, 2008; VYGOTSKI, 1997).

No campo educacional, podemos citar três grandes etapas que constituíram marcas históricas de segregação desta população. A primeira, pela negação de qualquer forma ou oportunidade de ensino, especialmente nos casos mais acentuados/graves de deficiência. O segundo, marcado pelo atendimento clínico oferecido pelos espaços paralelos e segregados de ensino. E o terceiro, pela frequência em classe especial no âmbito da escola regular.

Como tentativa de minimizar ou extinguir os impactos discriminatórios e excludentes da educação oferecida em espaços paralelos de ensino à população com deficiência, é desenvolvida, em 2008, a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O documento visa, por meio de princípios legais, garantir o atendimento prioritário de alunos com NEE na classe comum da rede de ensino regular. Principalmente, por meio da adaptação física e curricular dos espaços e métodos educacionais, do atendimento educacional especializado e das atividades executadas por profissionais com especialização adequada. Entre um conjunto de outras determinações que asseguram a execução de práticas educacionais inclusivas.

Constituiu-se, desde então, uma série de prerrogativas para a efetivação do acesso, da permanência e da escolarização de alunos com NEE no âmbito da escola comum, a fim de ampliar e promover a participação escolar e social destes sujeitos (BRASIL, 1996).

Os dados municipais identificados neste estudo, que acompanham a realidade nacional, revelam um aumento expressivo das matrículas de alunos com NEE na última década, desde a implantação das políticas educacionais inclusivas, sobretudo, de alunos com deficiência intelectual (GOES, 2014). O aumento no número de matrículas dessa população estimulou a investigação das trajetórias escolares de alunos com registro de deficiência intelectual (DI) matriculados na rede municipal (regular) de Londrina-PR, objetivo geral desta pesquisa.

As análises direcionadas sobre as marcas das trajetórias investigadas demonstram que, apesar do aumento do número de matrículas de alunos com DI na modalidade de ensino regular, o número de matrículas na modalidade especial não sofreu um decréscimo em boa parte do período investigado. Os dados indicam a permanência dos alunos em modalidade substitutiva e o acesso de novos alunos na rede de ensino regular.

A análise das trajetórias revelou que o incremento de matrículas na rede de ensino regular não exprime a efetivação das políticas educacionais inclusivas em sua plenitude. Isso porque, novas formas de exclusão são percebidas nos processos escolares destes alunos, que não tiveram a garantia da permanência e do efetivo processo de escolarização.

Dentre os diferentes aspectos que denunciam essa realidade, damos destaque para o alto índice de defasagem entre idade e série decorrentes dos sucessivos períodos de retenção escolar. Como exemplo, retomamos os casos inquietantes de alunos que frequentavam, aos 14 anos ou mais, o 1º e o 2º ano do ensino fundamental.

Este contraste entre os objetivos marcados pelas atuais políticas públicas de inclusão e a realidade do processo de escolarização dessa população é exemplo dos limites ideológicos impostos pelo capital, como apontados por Marx e Engels (2010) e Mészáros (2008). Para os três autores, as transformações sociais pautadas em leis e documentos oficiais estão circunscritas pelos interesses de conservação da estrutura básica da sociedade, isto é,

Por mais diferentes que sejam as medidas propostas para alcançar esse objetivo [...] o conteúdo permanece o mesmo. Este conteúdo é a transformação da sociedade por um processo democrático – porém, uma transformação no interior dos limites da pequena burguesia (MARX; ENGELS, 2010, p. 117).

Além disso, a ausência de matrículas em idade escolar obrigatória revelou a violação dos direitos desses cidadãos e a omissão do Estado no seu dever de garantir a educação básica a alunos com idade entre 4 e 17 anos de idade. Omissão potencializada pelo financiamento de instituições paralelas e segregadas de ensino no estado do Paraná. Medida oposta à legislação nacional, que valoriza a participação desses sujeitos na escola comum com o reconhecimento de princípios necessários a execução das políticas educacionais inclusivas (BRASIL, 1996).

Em análise das trajetórias, a Educação de Jovens e Adultos mostra-se como mais um espaço de preservação de processos educacionais excludentes, devido ao número expressivo de encaminhamentos e a estagnação nas etapas de ensino correspondentes.

Segundo Gonçalves (2012), a EJA compreende uma modalidade de ensino ofertada a pessoas que não concluíram a escolarização em idade adequada - vítimas, por sua vez, do abandono e displicência do Estado - e, por este motivo, constitui-se como um ambiente segregado de ensino, que potencializa e corrobora com a exclusão de alunos com deficiência intelectual do ensino regular no tempo previsto e habitual. Principalmente, nos casos de encaminhamentos antecipados e ilegítimos de alunos que deveriam frequentar obrigatoriamente a educação básica.

Uma série de inconsistências nos processos escolares demonstra a instabilidade educacional a que estão submetidos estes alunos. A rotatividade excessiva por diferentes escolas durante o período investigado e as inconsistências dos registros de deficiência intelectual, que implicam, de inúmeras formas, na percepção deste sujeito, na garantia de direitos como o AEE, nas práticas educativas e, conseqüentemente, em toda a sua experiência no âmbito escolar e social.

Os períodos de frequência em instituições e classes especiais de ensino revelam o desvio dessa realidade frente à política nacional de educação inclusiva, quando o acesso à rede regular também não garante, unicamente, a efetivação destes direitos. Vez que, não são assegurados princípios normativos para a estabilidade e escolarização desta população na escola comum.

Exemplifica-se o percentual de 39,38% de alunos que não receberam o atendimento educacional especializado em nenhum momento do período investigado. E ainda, a possibilidade de oferta do AEE em instituição especial.

Por outro lado, faz-se necessário manifestar a importância do atendimento educacional especializado ofertado pela rede pública de ensino, sobretudo na rede municipal. Os eventuais sucessos escolares observados, como o baixo/nulo índice de defasagem entre idade e série com matrícula no ensino médio e anos finais do ensino fundamental, foram motivados pelo atendimento educacional especializado contínuo em estâncias públicas de ensino. Informações que expressam as possibilidades de desenvolvimento desta população, quando amparadas e compreendidas em suas potencialidades e não, em razão de suas limitações, como sugerido pela perspectiva social de deficiência defendida nesta pesquisa (VYGOTSKI, 1997).

Ainda assim, o aumento das matrículas de alunos com deficiência intelectual na escolar regular não significa, no município de Londrina-PR, o sucesso das políticas educacionais inclusivas. Em oposição, trata-se de uma realidade preocupante, visto que este público atinge 60% de representatividade dos alunos com NEE no município, enquanto a pesquisa da OMS indica não passar de 2% os casos de DI na população com alguma deficiência.

Corrêa (2013) explica este movimento de diagnóstico como forma de justificativa para o insucesso escolar, que atribui ao aluno a responsabilidade pela não aprendizagem e explica o número expressivo de alunos com DI e as frustrações de seus percursos escolares. Ao mesmo tempo, na percepção social da DI, segregam e marginalizam estes indivíduos da participação social.

Diante de todas as evidências sobre a trajetória escolar de alunos com registro de DI que já estiveram matriculados da rede regular municipal, pode-se inferir por fim, que a realidade educacional desta população no município de Londrina-PR é indigna e perturbadora, visto que tais informações, das quais grande parte violam os direitos assegurados, denunciam o desprezo e o abandono do Poder Público frente à educação de pessoas com deficiência intelectual. A percepção sobre tal condição desempenha a função de atestado social sobre o insucesso escolar. Quando na verdade, o discurso das políticas de educação inclusiva, têm por finalidade a superação de práticas e processos educacionais excludentes.

Ao retomarmos a discussão de Vygostki (1997), sobre os desafios sociais impostos à deficiência intelectual e sua percepção enquanto um fim em si mesmo e não como um processo, constatamos que estes não foram superados. Vez que, constitui-se própria da organização capitalista a contradição e a manutenção da ordem social vigente, que confere ao sujeito com deficiência o atributo de incapaz e improdutivo e anula profundamente suas oportunidades de participação social (MÉSZÁROS, 2008).

Entende-se, como uma limitação deste estudo, que as inúmeras discussões possíveis sobre o cenário escolar exposto não foram esgotadas. Sugere-se a necessidade de investigações futuras sobre as trajetórias observadas. Para que contribuam para a reflexão dos processos educacionais e da percepção social do sujeito compreendido com deficiência intelectual, a caminho da tomada de consciência e possível transformação dessa realidade.

## REFERÊNCIAS

BARROS, M. S. F. **O Ensino e sua importância para o desenvolvimento psíquico da criança de 0 a 3 anos:** uma análise à luz da Teoria Histórico Cultural. Ciências & Cognição, vol. 19, p. 342-351, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a.

\_\_\_\_\_. Código Penal. 1940.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 13 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Censo Demográfico,** 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm> Acesso em: 17. jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 25 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Que altera a Lei nº 9.394/96. Brasília: 2013a. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** Brasília: 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados Censo Escolar 2007.** Brasília: 2007. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> > Acesso em: 13 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados Censo Escolar 2008.** Brasília: 2008a. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> > Acesso em: 13 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados Censo Escolar 2009**. Brasília: 2009b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>> Acesso em: 13 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados Censo Escolar 2010**. Brasília: 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados Censo Escolar 2011**. Brasília: 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>> Acesso em: 13 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados Censo Escolar 2012**. Brasília: 2012. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>Acesso em: 13 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados Censo Escolar 2013**. Brasília: 2013b. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>Acesso em: 13 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados Censo Escolar 2014**. Brasília: 2014. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>Acesso em: 13 mai. 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados Censo Escolar 2015**. Brasília: 2015. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

BUENO, J. J. S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO, J. J. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008, p. 43-63.

BUENO, J. G. S. MELETTI, S. M. F. **As políticas de escolarização de alunos com deficiência na educação infantil: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros.** Anpae, 2011, Mato Grosso do Sul – MS. Disponível em: <http://ppeeess.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/meletti-bueno-2011-anpae.pdf>. Acesso em: 09 de jun. 2017.

CARVALHO, M. F. **Reflexões sobre a inclusão de Jovens e adultos com deficiência mental na EJA.** In: XVI COLE, 2007, Campinas. ANAIS 16º COLE. Campinas: ALB, 2007.

COGGIOLA, Osvaldo. Análises concretas da luta de classes. In: NETTO, J. P. (org.). **Curso livre Marx-Engels: a criação destruidora.** São Paulo, SP: Boitempo, Carta Maior, 2015, p. 55-72.

CÔRREA, T. C. **Avaliação, diagnóstico e encaminhamentos de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina-PR.** 129 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina - UEL. Londrina – PR, 2013.

EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária.** (Tradução António Sousa Ribeiro). Porto Alegre, RS: Edições Afrontamento, 1976.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Duhring.** (Tradução Nélio Schneider), São Paulo, SP: Boitempo, 2015.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de políticas educacional. In: ARAÚJO, R. M. L; RODRIGUES, D. S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas, SP: Editora Alínea. 2008.

FERRARO, Alceu Ravello. **Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista.** Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67). jan./abr. 2012. p. 129-146.

FERRARO, A. R.; MACHADO, N. C. F. **Da universalização do acesso à escola no Brasil.** Educação & Sociedade, nº 79, p. 213-241, ago. 2002.

FERRARO, A. R.; ROSS, S. D. **Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar.** Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 71, p. 1-26, 2017.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença.** 3 ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1995.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, local, v.1, n.1, p. 45-60, 2003.

GATTI, Bernadete. **Estudos quantitativos em educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GERMANO, J.; MELETTI, S. M. F. **Censo escolar da educação básica**: uma análise das matrículas de alunos com deficiência intelectual no município de Londrina entre os anos de 2007 a 2015. VI Seminário Internacional: A produção do conhecimento no campo da Educação Especial. PUC – SP, 2018. No prelo.

GOES, Ricardo Schers de. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual**: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil. 122 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP, 2014.

GOFFMAN, Ervin. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. (Tradução Mathias Lambert). 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004.

GONÇALVES, T.G.G.L. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos**: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 75 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina - UEL. Londrina – PR, 2012.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. (Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder), 6. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1970.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Área territorial oficial**. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/areaterritorial/area.shtm>>. Acesso em: 4 jun. 2016.

JANNUZZI, Gilberta. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Revista Brasileira de Ciência e Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p.9-25, maio 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, EDUR, v. 34, n. 12, p. 49-63, jan./jun. 2012.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. 2. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2009.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino em Marx e Engels**. Germinal: Marxismo e educação em debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, ago. 2010.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 2012.

MARX, K; ENGELS; F. **A ideologia alemã**. (Tradução Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano). - São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cultura, Arte e Literatura.** Trad. de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do partido comunista.** (Tradução Luciano Cavini Martorano). - São Paulo, SP: Martin Claret, 2014.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** (Tradução Jesus Ranieri). São Paulo, SP: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **O capital.** (Tradução Rubens Enderle). São Paulo: Boitempo, 2013.

MELETTI, S. M. F. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta.** 2006. 125 f. Tese (Doutorado) - Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo - SP, 2006.

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

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** (Tradução Isa Tavares), 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

MICHELS, M. H; GARCIA, R. M. C. **Sistema educacional inclusivo:** conceito e implicações na política educacional brasileira. Caderno Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio/ago. 2014.

NETTO, J. P; BRAZ, M. **Economia política:** uma introdução crítica. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

NETTO, Mario Borges; LUCENA, Carlos. A luta pela instrução pública na obra de Marx e Engels. In: LUCENA, Carlos; OMENA, Adriana; LIMA, Antônio Bosco de. **Trabalho, Estado e Educação:** considerações teóricas. Uberlândia: Navegando Publicações. 2016. p. 55-82.

NOMA, A. K.; BARBIERI, A. F. Estado, governo e políticas na transição do século XX para o XXI. In: NOMA, A. K.; TOLEDO, C. A. A (Org.). **Políticas e gestão da educação.** Maringá: Eduem, 2017, p. 19-39.

NOMA, Amélia Kimiko; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Trabalho, educação e sociabilidade na transição do século XX para o XXI: o enfoque das política educacionais. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan. **Trabalho, Educação e Sociabilidade.** 1. ed. Marília: Práxis, 2010. p. 193-210.

NORONHA, L. F. F. **Educação de adultos com deficiência intelectual grave: entre a exclusão social e o acesso aos direitos de cidadania.** 2014. 138 f. Tese (Doutorado) – Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP, 2014.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco.** São Paulo, SP, Boitempo, 2003. 150 páginas.

OMS, **World Report on Disability.** 2011.

PARANÁ. SUED/SEED. Resolução 3.600/2011. Autoriza a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. 2011.

PEREIRA, M. G. D. P. N. **Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros.** 142 f. Tese (Doutorado) - Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP, 2016.

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização do aluno com deficiência intelectual...Apesar do diagnóstico. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. Escolarização de alunos com deficiências. Campinas, SP: Mercado Letras. 2013.

RAGO FILHO, Antonio. A crítica ao idealismo: política e ideologia. In: NETTO, J. P. (org.). **Curso livre Marx-Engels: a criação destruidora.** São Paulo, SP: Boitempo, Carta Maior, 2015, p. 31-54.

RIGOTTI, J. I. R; CERQUEIRA, C. A. As bases do INEP e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações. In: RIOS-NETO. E. L. G.; RIANI, J. L. R. **Introdução à demografia da educação.** Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais – ABEP, 2004. p. 73-87.

SASS, Odair; MINHOTO, M. A. P. Indicadores e Educação no Brasil: a avaliação como tecnologia. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação,** Campo Grande, MS, v. 17, n. 33, p. 63-81, jan./jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, ANPED, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação,** Caxambu, MG, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SOUZA, A. R.; TAVARES, T. M. **A política educacional como ferramenta para o direito à educação: uma leitura das demandas por educação e as propostas do plano nacional de educação.** In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. J. S (Org.). Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013, p. 53-71.

TONET, Ivo. **Sobre o socialismo.** São Paulo: Instituto Lúkács. 2. ed. 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V:** Fundamentos de defectología. (Tradução Julio Guillermo Blank), Madrid: Visor, 1997.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. (Tradução Sandra Guardini Peschanski), São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

## APÊNDICES





**ANEXOS**

## ANEXO A

### Ilustração do passo a passo para tratamento dos dados no SPSS (continua)

#### Primeira etapa

a) Abrir o arquivo com os dados de matrículas do Paraná, no SPSS (um ano por vez), conforme o exemplo a seguir:

	ANO_CEN...	PK_COD_MATRICUL A	FK_COD_ALUNO	NU_DIA	NU_MES	NU_ANO	NUM_IDADE_REFERENC IA	NUM_IDADE	NU_DUR_ES COLARIZAC AO	NU_DUR_A V_COMP_I ESMA...
1	2013	16668048	112760709425	29	7	1999	13	14	245	
2	2013	16668051	113169480560	6	9	1999	13	14	245	
3	2013	16668064	120054605406	13	5	1998	15	15	245	
4	2013	16668817	114887715616	12	11	1999	13	14	245	
5	2013	16668843	112314619934	18	6	1998	14	15	245	
6	2013	16668845	123939012059	24	11	1999	13	14	245	
7	2013	16667189	118777811347	31	12	1998	14	15	245	
8	2013	16667121	113207942112	30	11	1999	13	14	245	
9	2013	16667122	118777811690	12	2	1999	14	14	245	
10	2013	16667123	110867743700	15	7	1999	13	14	245	
11	2013	16667125	116471379349	7	5	1999	14	14	245	
12	2013	16667126	112755003234	18	6	1999	13	14	245	
13	2013	16667184	113888243881	9	6	1999	13	14	245	
14	2013	16668005	123939007217	8	8	1999	13	14	245	

Fonte: Página software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.

b) Selecionar na barra inferior, a visualização de variável. Em seguida, localizar as variáveis correspondentes à deficiência intelectual, código do município da escola e dependência administrativa da escola. Em cada uma dessas, na coluna de nomenclatura “Tipo”, certificar-se que esteja em tipo “numérico”, da mesma forma que na coluna “Medir”, esteja em “escala”.

## Ilustração do passo a passo para tratamento dos dados no SPSS (continuação)

\*2013 - PR.sav [Conjunto\_de\_dados1] - IBM SPSS Statistics Editor de dados

Arquivo Editar Visualizar Dados Transformar Analisar Marketing direto Gráficos Utilitários Janela Ajuda

	Nome	Tipo	Largura	Decimais	Rótulo	Valores	Ausente	Colunas	Alinhar	Medir	Função
37	ID_POSSUI_NEC_ESPECIAL	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
38	ID_TIPO_NEC_ESP_CEGUEIRA	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
39	ID_TIPO_NEC_ESP_BAIXA_VISAO	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
40	ID_TIPO_NEC_ESP_SURDEZ	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
41	ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_AUDITIVA	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
42	ID_TIPO_NEC_ESP_SURDO_CEGUEIRA	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
43	ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_FISICA	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
44	ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_MENTAL	Numérico	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Direito	Escala	Entrada
45	ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_MULTIPLAS	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
46	ID_TIPO_NEC_ESP_AUTISMO	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
47	ID_TIPO_NEC_ESP_ASPIRGER	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
48	ID_TIPO_NEC_ESP_RETT	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
49	ID_TIPO_NEC_ESP_TDI	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
50	ID_TIPO_NEC_ESP_SUPERDOTACAO	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
51	ID_TIPO_REC_ESP_LEDOR	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
52	ID_TIPO_REC_ESP_TRANSCRICAO	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
53	ID_TIPO_REC_ESP_INTERPRETE	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
54	ID_TIPO_REC_ESP_LIBRAS	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
55	ID_TIPO_REC_ESP_LABIAL	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
56	ID_TIPO_REC_ESP_BRILLE	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
57	ID_TIPO_REC_ESP_AMPLIADA_16	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
58	ID_TIPO_REC_ESP_AMPLIADA_20	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
59	ID_TIPO_REC_ESP_AMPLIADA_24	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
60	ID_TIPO_REC_ESP_NENHUM	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
61	ID_INGRESSO_FEDERAIS	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
62	FK_COD_MOD_ENSINO	Numérico	3	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
63	FK_COD_ETAPA_ENSINO	Numérico	4	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
64	PK_COD_TURMA	Numérico	11	0		Nenhum	Nenhum	11	Direito	Escala	Entrada
65	FK_COD_CURSO_PROF	Numérico	9	0		Nenhum	Nenhum	9	Direito	Escala	Entrada

Visualização de dados Visualização da variável

Fonte: Página software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.

\*2013 - PR.sav [Conjunto\_de\_dados1] - IBM SPSS Statistics Editor de dados

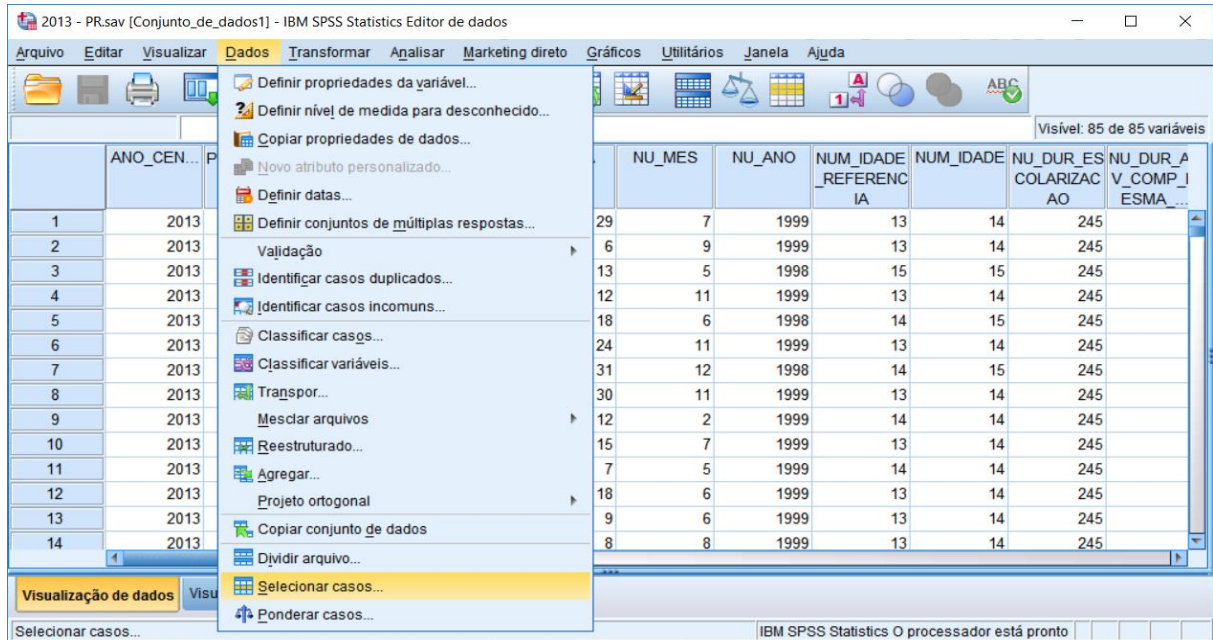
Arquivo Editar Visualizar Dados Transformar Analisar Marketing direto Gráficos Utilitários Janela Ajuda

	Nome	Tipo	Largura	Decimais	Rótulo	Valores	Ausente	Colunas	Alinhar	Medir	Função
69	FK_COD_ESTADO_ESCOLA	Numérico	3	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
70	SIGLA_ESCOLA	Seqüência	2	0		Nenhum	Nenhum	2	Esquerdo	Nominal	Entrada
71	COD_MUNICIPIO_ESCOLA	Numérico	9	0		Nenhum	Nenhum	9	Direito	Escala	Entrada
72	FK_CODIGO_DISTRITO	Numérico	9	0		Nenhum	Nenhum	9	Direito	Nominal	Entrada
73	ID_LOCALIZACAO_ESC	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
74	ID_DEPENDENCIA_ADM_ESC	Numérico	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Direito	Escala	Entrada
75	DESC_CATA_ESCOLA_PRIV	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
76	ID_CONVENIADA_PP_ESC	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
77	ID_TIPO_CONVENIO_PODER_PUBLICO	Numérico	2	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada

Fonte: Página software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.

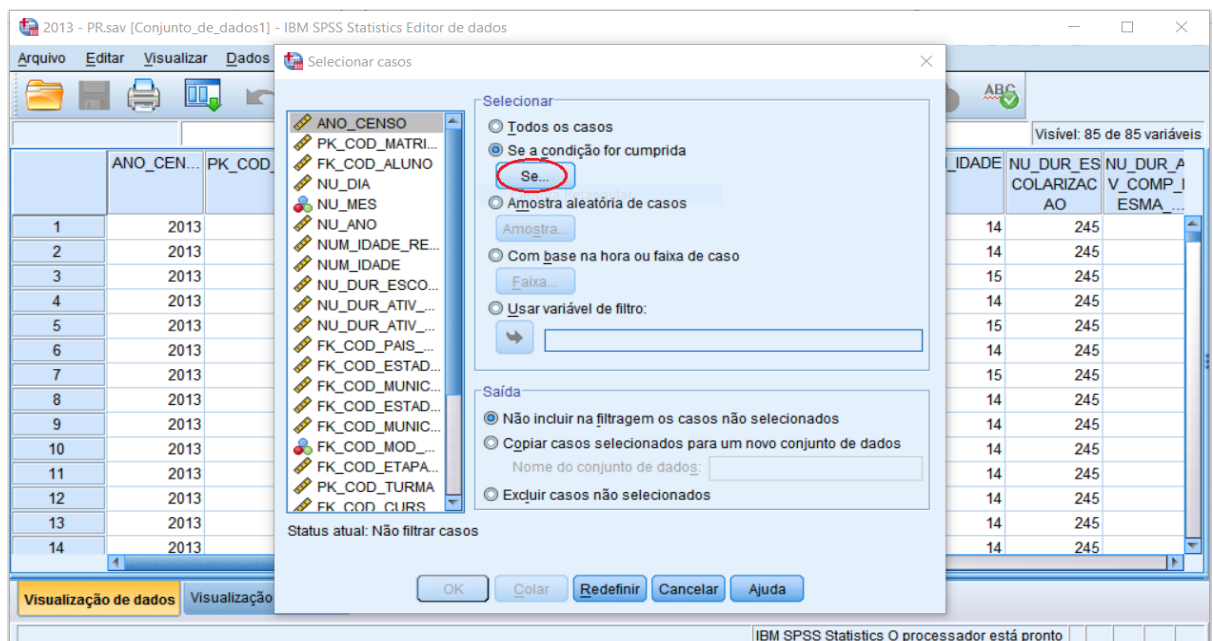
## Ilustração do passo a passo para tratamento dos dados no SPSS (continuação)

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



Fonte: Página software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 20.

d) Na janela que abre posteriormente, selecionar: Se a condição for cumprida, em seguida, Se....

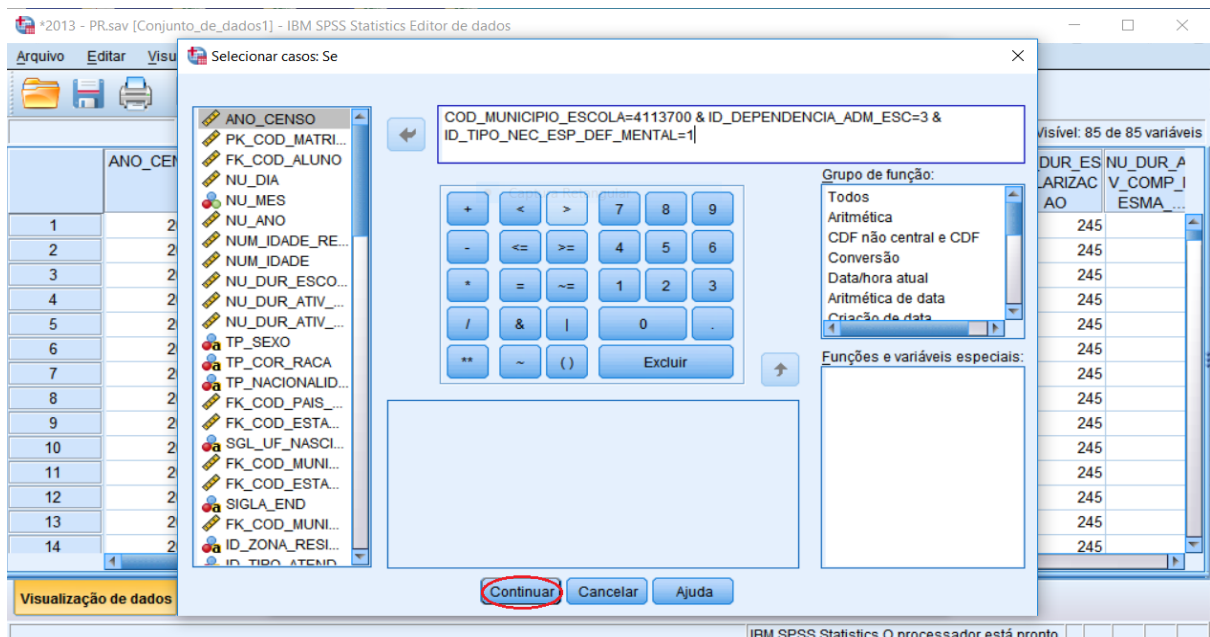


Fonte: Página software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 20.

e) Selecionar as variáveis desejadas e incluir, conforme a fórmula existente na

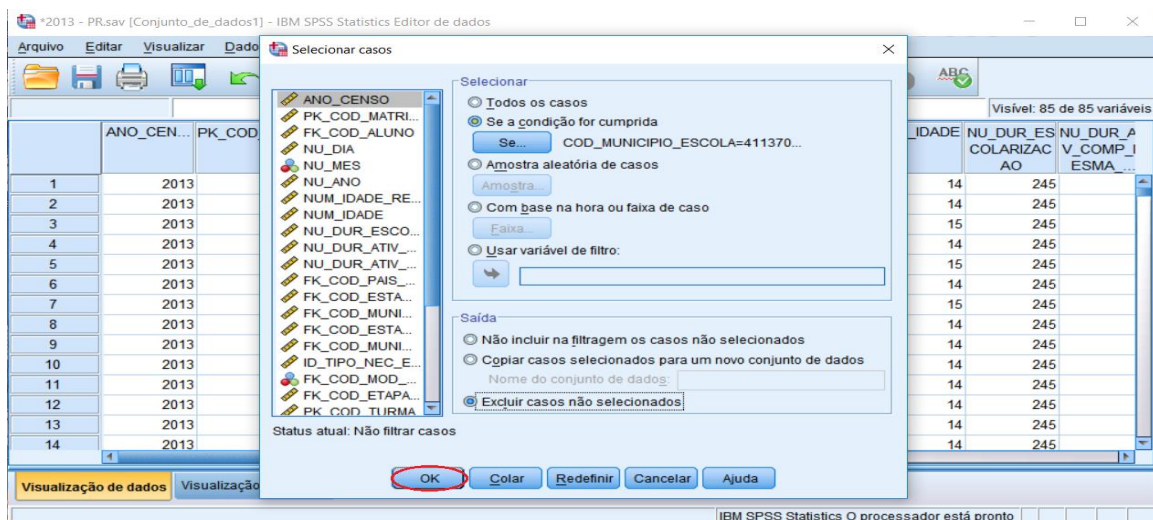
## Ilustração do passo a passo para tratamento dos dados no SPSS (continuação)

imagem, os códigos respectivos ao interesse de cada variável. Sendo assim: no código de município escola, atribui-se o código do município de Londrina-PR (4113700), segundo o IBGE. Atribuir à dependência administrativa, o número três (3) correspondente à rede municipal. E à deficiência intelectual, atribui-se o número um (1), uma vez que pretende-se identificar os alunos que possuem tal condição.



Fonte: Página software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.

f) Após clicar em “Continuar”, deve-se selecionar a opção “Excluir casos não selecionados” e dar sequência à identificação dos casos, clicando em “OK”.



Fonte: Página software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.

## Ilustração do passo a passo para tratamento dos dados no SPSS (continuação)

### Segunda etapa

Replicar procedimento a) da primeira etapa.

b) Depois, em “visualização da variável” (que seleciona-se na barra inferior da página), deve-se localizar no arquivo, somente a variável referente ao código de “numérico”, da mesma forma que na coluna “Medir” a alternativa esteja em “escala”.

2013 - PR.sav [Conjunto\_de\_dados1] - IBM SPSS Statistics Editor de dados

Arquivo Editar Visualizar Dados Transformar Analisar Marketing direto Gráficos Utilitários Janela Ajuda

	Nome	Tipo	Largura	Decimais	Rótulo	Valores	Ausente	Colunas	Alinhar	Medir	Função
58	ID_TIPO_REC_ESP_AMPLIADA_20	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
59	ID_TIPO_REC_ESP_AMPLIADA_24	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
60	ID_TIPO_REC_ESP_NENHUM	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
61	ID_INGRESSO_FEDERAIS	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
62	FK_COD_MOD_ENSINO	Numérico	3	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
63	FK_COD_ETAPA_ENSINO	Numérico	4	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
64	PK_COD_TURMA	Numérico	11	0		Nenhum	Nenhum	11	Direito	Escala	Entrada
65	FK_COD_CURSO_PROF	Numérico	9	0		Nenhum	Nenhum	9	Direito	Escala	Entrada
66	COD_UNIFICADA	Numérico	2	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
67	FK_COD_TIPO_TURMA	Numérico	3	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
68	PK_COD_ENTIDADE	Numérico	9	0		Nenhum	Nenhum	9	Direito	Escala	Entrada
69	FK_COD_ESTADO_ESCOLA	Numérico	3	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Escala	Entrada
70	SIGLA_ESCOLA	Seqüência	2	0		Nenhum	Nenhum	2	Esquerdo	Nominal	Entrada
71	COD_MUNICIPIO_ESCOLA	Numérico	9	0		Nenhum	Nenhum	9	Direito	Escala	Entrada
72	FK_CODIGO_DISTRITO	Numérico	9	0		Nenhum	Nenhum	9	Direito	Nominal	Entrada
73	ID_LOCALIZACAO_ESC	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
74	ID_DEPENDENCIA_ADM_ESC	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
75	DESC_CATA_ESCOLA_PRIV	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
76	ID_CONVENIADA_PP_ESC	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
77	ID_TIPO_CONVENIO_PODER_PUBLICO	Numérico	2	0		Nenhum	Nenhum	8	Direito	Nominal	Entrada
78	ID_MANT_ESCOLA_PRIVADA_EMP	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
79	ID_MANT_ESCOLA_PRIVADA_ONG	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
80	ID_MANT_ESCOLA_PRIVADA_SIND	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
81	ID_MANT_ESCOLA_PRIVADA_SIST_S	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
82	ID_MANT_ESCOLA_PRIVADA_S_FINS	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
83	ID_DOCUMENTO_REGULAMENTACAO	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
84	ID_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
85	ID_EDUCACAO_INDIGENA	Seqüência	1	0		Nenhum	Nenhum	1	Esquerdo	Nominal	Entrada
86											

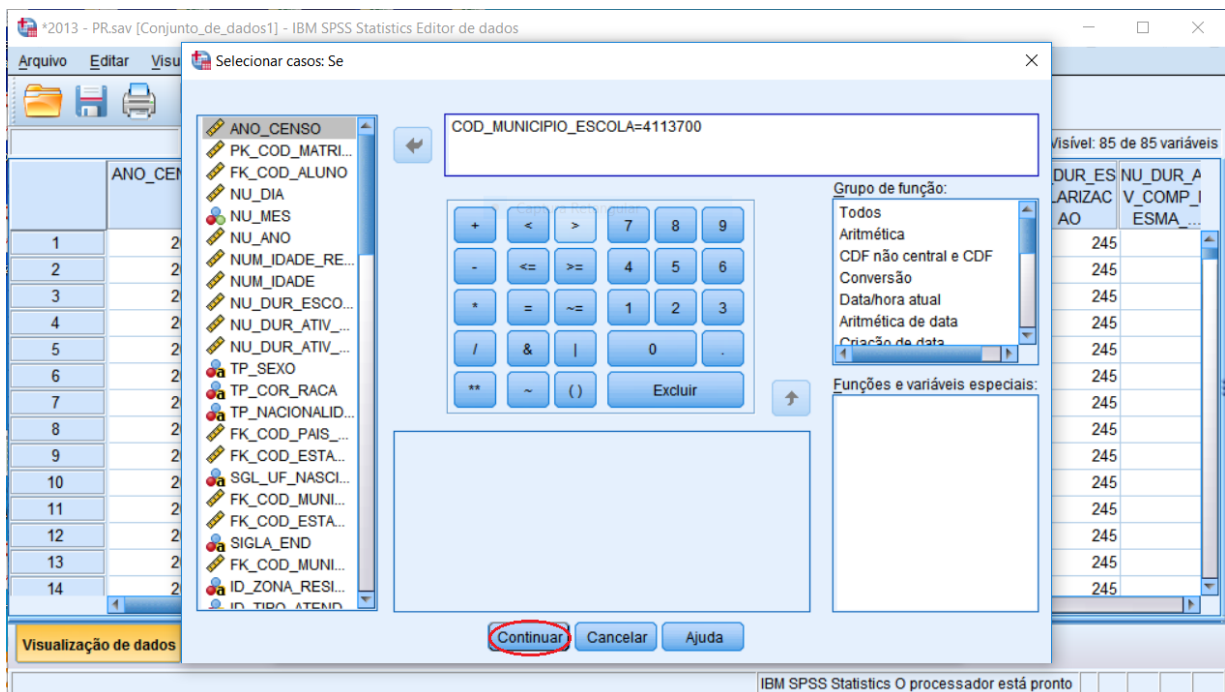
Visualização de dados Visualização da variável

Fonte: Página software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.

Replicar procedimentos c) e d) da primeira etapa.

e) Localizar a variável corresponde ao código de município da escola e atribuir à ela, juntamente com a fórmula na imagem representada, o número do município, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

## Ilustração do passo a passo para tratamento dos dados no SPSS (continuação)



Fonte: Página software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.

Replicar passo f) da primeira etapa.

### **Terceira etapa**

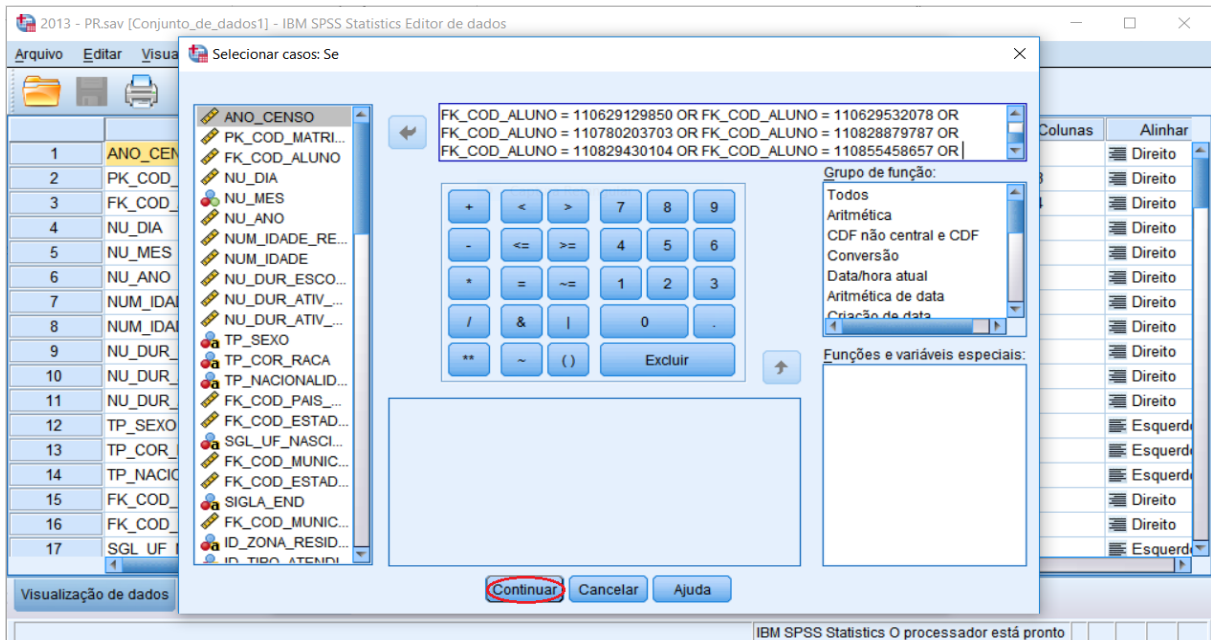
Replicar etapa a) da primeira etapa.

Na sequência, replicar processo c) e d) da primeira etapa.

Em seguida, já na opção de selecionar casos, localizou- a variável corresponde ao código de aluno e aplicou-se a fórmula representada na imagem seguinte, que consiste em buscar múltiplos código/alunos e suas informações em um mesmo processo.

## Ilustração do passo a passo para tratamento dos dados no SPSS (continuação)

Entre a fórmula deve-se inserir os códigos de buscas desejados.



**Fonte:** Página software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.

Aplicada a fórmula para busca dos códigos desejados, o processo seguinte refere-se ao procedimento f) da primeira etapa, que exclui os casos não selecionados e inicia as buscas dos casos pelo banco de dados.