

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Kelly Almeida Santos

**DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
ingresso e progressão de alunos do CIEJA-Campo Limpo, da Rede Municipal de Ensino
de São Paulo**

Mestrado em Educação, História, Política, Sociedade.

**São Paulo
2021**

Kelly Almeida Santos

**DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
ingresso e progressão de alunos do CIEJA-Campo Limpo, da Rede Municipal de Ensino
de São Paulo**

Mestrado em Educação, História, Política, Sociedade.

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

**São Paulo
2021**

Banca examinadora

AGRADECIMENTO À AGÊNCIA DE FOMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88887.286107/2018-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.286107/2018-00.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aqui a todos que contribuíram para que este estudo fosse concretizado:

A Deus.

Ao Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, pela orientação, por caminhar ao meu lado neste processo tão desafiador, pelos ensinamentos fundamentais à minha formação profissional e como ser humano.

À Prof.^a. Dr.^a. Carla Cazelato Ferrari, pelas contribuições na elaboração do projeto de pesquisa e no exame de qualificação.

À Prof.^a Dr.^a. Pamela Tezzele, pela leitura minuciosa deste trabalho e pelas contribuições no exame de qualificação.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, pelos estudos e orientações compartilhados em aula, em especial, aos professores doutores Odair Sass e Alda Junqueira Marim, pela sensibilidade e generosidade com que compartilharam seus conhecimentos.

Aos colegas das disciplinas que fizeram com que esse caminho fosse mais leve.

À grande amizade e companheirismo de Matheus Céfaló, Anna Castelo, Tatiane Diniz e Patrícia Coutinho.

À Betinha, secretária do programa EHPS, sempre acolhedora e atenciosa.

Aos profissionais do Cieja Campo Limpo, pelos quais tenho profunda admiração; aos funcionários terceirizados, coordenadores, professores e especialmente Diego Elias, Êda Luiz, Tânia, Geórgia e Billy, que receberam com muito carinho o tema desta pesquisa.

À Juliana Magalhães, pelo carinho e acolhida nos momentos difíceis.

À Tatiane Ferreira, pelas contribuições carinhosas na elaboração das tabelas do Excel.

À Eliete Almeida, pelo amor e apoio diário.

À minha mãe Magnólia e ao meu irmão Fábio, pelo amor, companheirismo e apoio na conclusão deste mestrado.

À minha amada filha Sofia, que acordava comigo todas as madrugadas para estudar.

Em especial ao Thiago Moreira e à Mariana Fonte Boa, pela generosidade e pelo carinho em compartilharem seus conhecimentos acadêmicos e por me apoiarem de forma tão intensa nesta trajetória.

Aos queridos educandos do CIEJA Campo Limpo.

SANTOS, Kelly Almeida. DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ingresso e progressão de alunos do CIEJA-Campo Limpo, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa, com foco no ingresso e progressão de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos – EJA -, teve por objetivo: a) Descrever e analisar a composição desse alunado pelo tipo de deficiência ou TGD, idade, cor/raça e sexo; e b) Descrever e analisar os procedimentos utilizados para o direcionamento dos alunos com deficiência para os agrupamentos de estudo, bem como a progressão por eles experimentada desde o seu ingresso até o ano da coleta de dados. Para o cumprimento desses objetivos foi realizada pesquisa de campo com base nos dados documentais de identificação dos alunos e dos relatórios pedagógicos emitidos pelo Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA - Campo Limpo, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que receberam tratamento estatístico, para sua organização em tabelas, que possibilitaram a análise da caracterização desse alunado, bem como dos processos de encaminhamento inicial para os agrupamentos que compõem a sua estrutura curricular e a progressão escolar. Os achados mais importantes foram: a) com relação à caracterização: o número de alunos com deficiência do sexo masculino foi expressivamente superior ao do sexo feminino, mais de 50% eram afrodescendentes e, em sua maioria, jovens com concentração entre 15 a 39 anos; e b) com relação à escolarização: a avaliação pedagógica inicial evidenciou incompatibilidade entre o nível de aprendizagem apresentado e a série final registrada em seus documentos escolares; a grande maioria dos alunos foi encaminhada para os agrupamentos de acordo com a avaliação pedagógica, que evidenciou incompatibilidade com os registros oficiais da trajetória escolar anterior e, por fim, constatou-se índices relativamente baixos de progressão escolar dentro do próprio CIEJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. EJA. Aluno com Deficiência. Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos. CIEJA. Acesso escolar. Progressão escolar.

SANTOS, Kelly Almeida. DISABILITY AND EDUCATION IN YOUNG AND ADULT: entry and progression of students from CIEJA - Campo Limpo - **Campo Limpo, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo, 2021. Dissertation (Master's in Education: History, Politics, Society) - Graduate Studies Program in Education: History, Politics, Society, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.**

ABSTRACT

This research, focusing on the entry and progression of students with disabilities in Youth and Adult Education – EJA -, had as aim: a) Describe and analyze the group composition of these students by type of disability or TGD, age, color/race and gender; and b) Describe and analyze the procedures used for directing students who have disabilities into study groups, as well as the progression they experience from the time they join the group until the year of data collection. For the fulfillment of these objectives, a field research was conducted based on student identification documents and pedagogical reports issued by the Integrated Center for Youth and Adult Education - CIEJA - Campo Limpo, of the São Paulo Municipal Education Network, which received statistical processing for their organization in tables that made it possible to analyze the characterization of these students, as well as the processes of initial referral to the groupings that compose the curricular structure and their school evolution. The most important findings were: a) with regard to characterization: the number of male students with disabilities was significantly larger than that of female students, more than 50% were of African ancestry, and the majority were young people with a concentration ranging from 15 to 39 years old; and b) with respect to the level of schooling: the initial pedagogical evaluation evidenced a mismatch between the level of learning presented and the final grade registered in their school documents; the vast majority of students were directed to the groupings according to the pedagogical evaluation, which evidenced incompatibility with the official records of the previous school experience and, finally, there were relatively low rates of school improvement within CIEJA itself.

Keywords: Youth and Adult Education. EJA. Student with Disability. Municipal Education Network of São Paulo. Integrated Center for Youth and Adult Education. CIEJA. School access. School Level Progression.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Definição do problema, objetivos e hipótese de pesquisa.....	15
Procedimentos de pesquisa.....	16
Organização dos dados coletados.....	19
CAPÍTULO 1 - OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	21
1.1 A Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo.....	23
1.2 A educação especial e alunos com deficiência.....	32
1.3 O aluno com deficiência na Educação de Jovens e Adultos	34
CAPÍTULO 2 - O CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CIEJA CAMPO LIMPO.....	38
2.1 Estrutura física e organização de funcionamento.....	39
2.2 Organização pedagógica.....	42
2.3 O planejamento coletivo das atividades pedagógicas.....	48
2.4 Integração entre educação e trabalho: cursos de qualificação e projetos de inserção	49
2.5 O contraturno e as atividades direcionadas aos alunos com deficiência: o diferencial do CIEJA-CL.....	53
2.6 Projetos: Café Terapêutico e Mexa-se.....	55
CAPÍTULO 3 - CARACTERIZAÇÃO E INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DO CIEJA CAMPO LIMPO.....	58
3.1 Caracterização dos alunos com deficiência do CIEJA-CL.....	61
3.2 Os processos de escolarização de alunos no CIEJA-CL.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICE – Planilha de coleta de dados CIEJA Campo Limpo.....	88
ANEXO I – Fotografias do CIEJA-CL.....	97
ANEXO II – Critérios para promoção de agrupamento – CIEJA-CL - 2019	102
ANEXO III – Referencial para estudo de caso de alunos com deficiência.....	107
ANEXO IV – Relatórios pedagógicos iniciais – CIEJA-CL.....	109
ANEXO V – Categorização das designações de deficiência constantes dos prontuários dos alunos.....	115

LISTA DE FIGURAS, TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

FIGURAS

Figura 1	Acesso ao site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SED)	18
Figura 2	Acesso ao site Escola Online (EOL)	19
Figura 3	Evasão na educação de jovens e adultos (EJA, por distrito, São Paulo/SP (2016).....	29
Figura 4	Reprovação na educação de jovens e adultos (EJA), por distrito, São Paulo/SP (2016).....	30
Figura 5	Curso de Gastronomia Periférica.....	50

TABELAS

Tabela 1	Evolução do número de matrículas em CIEJAs e EMEFs (2003-2012)....	26
Tabela 2	Alunado da educação especial matriculado na educação básica, por tipo de deficiência (2019) Distribuição das matrículas de alunos com e sem deficiência no CIEJA-CL (2019).....	36
Tabela 3	Distribuição das matrículas de alunos com e sem deficiência no CIEJA-CL (2019).....	61
Tabela 4	Distribuição dos alunos matriculados no CIEJA por deficiência (2019)....	62
Tabela 5	Distribuição dos alunos com deficiência matriculados no CIEJA, por faixa etária (2019).....	64
Tabela 6	Distribuição dos alunos com deficiência matriculados no CIEJA, por sexo (2019).....	65
Tabela 7	Distribuição dos alunos com deficiência matriculados no CIEJA, por raça/cor (2019).....	66
Tabela 8	Distribuição dos alunos com deficiência do CIEJA-CL por turma ou agrupamento da escola anterior, com base no histórico escolar (2019)....	68
Tabela 9	Distribuição para os módulos dos alunos com deficiência, com base na avaliação inicial (2019).....	69
Tabela 10	Distribuição pelas salas dos alunos com deficiência matriculados no CIEJA, no ingresso em (2019).....	71
Tabela 11	Intervalo, em anos, do reagrupamento dos alunos, em relação ao encaminhamento no ingresso.....	72
Tabela 12	Distribuição dos alunos pelos módulos em 2019, em relação ao encaminhamento inicial.....	74

QUADROS

Quadro 1	Relação das unidades de CIEJAs no município de São Paulo.....	27
Quadro 2	Correspondência entre o Ensino Fundamental Regular, a Educação de Jovens e Adultos o a EJA/CIEJA-CL.....	42
Quadro 3	Correspondência entre o Ensino Fundamental Regular, os módulos da EJA/CIEJA e os agrupamentos do CIEJA- CL – 2019.....	43

GRÁFICOS

Gráfico 1	Porcentagem de pessoas que não concluíram o ensino fundamental, segundo a faixa etária, no município de São Paulo em 2010.....	24
-----------	--	----

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVE	Auxiliares de Vida Escolar
APABB	Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência.
APA	American Psychological Association
APE	Assistente Pedagógica Educacional
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CEU	Centro Educacional Unificado
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CMCT	Centro Municipal de Capacitação e Treinamento
CID	Classificação Internacional de Doenças
CH	Ciências Humanas
CPS	Centro Paula Souza
DRE-CL	Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo
EMEF	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EMEFM	Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio
EMEB	Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos
EOL	Escola On Line
ITS/BRASIL	Instituto de Tecnologia Social
JBD	Jornada Básica Docente
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
JEX	Jornada Especial de Horas-aula excedentes
LC	Linguagens e Códigos
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEA	Projeto Especial de Ação
TGD	Transtornos Globais do desenvolvimento
RME/SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SME/SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais

*Gosto no presente de encontrar bem as
pessoas que no passado eram
consideradas sem futuro.*

Sérgio Vaz

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por finalidade analisar e compreender o processo de encaminhamento dos alunos com deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) para os seus agrupamentos de aprendizagem, conforme avaliação pedagógica/estudo de caso realizado para a efetivação da matrícula no momento do ingresso, utilizado por um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), na rede municipal de ensino de São Paulo (RME/SP).

O interesse sobre o tema tem origem a partir da minha atuação como professora em uma das unidades de Centro integrado de educação de jovens e adultos da rede municipal de São Paulo, o CIEJA Campo Limpo, localizado no município de São Paulo, onde leciono há três anos para alunos que estão no processo de alfabetização inicial.

No decorrer do ano letivo, este CIEJA recebe novas matrículas de educandos, inclusive de alunos com deficiência e/ou TGD. Diante disso, me preocupei em pesquisar como se dá o processo de ingresso e agrupamento dos alunos com deficiência e/ou TGD, tendo em vista que na unidade pesquisada existe uma quantidade expressiva de matrículas de alunos com deficiência.

O intuito foi verificar, pela documentação analisada, se existe alguma orientação da Secretaria Municipal de Educação (SME/SP) para esse processo e identificar quais são os procedimentos utilizados pela unidade escolar para definir em quais agrupamentos de estudos e/ou salas de aulas os alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que apresentam alguma deficiência foram inseridos.

Segundo as normas complementares da portaria n.º 9.032, de 04/12/17 da SME/SP, no art. 3º consta que, para ingressar em qualquer um dos módulos de um CIEJA, o munícipe deverá possuir idade mínima de 15 anos completos.

Quanto ao público-alvo do Atendimento Educativo Especializado (AEE), o decreto n.º 57.379 de 13/10/16, em seu art. 2º, ratifica que:

Serão considerados público-alvo da Educação Especial os educandos e educandas com: I - deficiência (visual, auditiva, física, intelectual, múltipla ou com surdocegueira); II - transtornos globais do desenvolvimento - TGD (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância); III - altas habilidades. (SÃO PAULO, 2016a, p. 1).

A quantidade de alunos que necessitam de atividades desenvolvidas pela área da educação especial, para complementar ou suplementar a formação ocorrida anteriormente no ensino regular vem aumentando significativamente a cada ano. De acordo com o Censo

Escolar de 2018, no Brasil, o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns, incluídos ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Tal incremento tem sido encarado pelos pesquisadores da área de forma bastante distinta. De um lado, há uma avaliação bastante otimista, como a de Siems (2012, p. 63), para quem a ampliação:

registrada no volume de matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica em geral, pode ser atribuída tanto à transferência de alunos já matriculados em serviços especializados como classes especiais e escolas especiais para turmas de ensino regular, como a uma ampliação dos processos de conscientização e da atuação dos movimentos sociais de representação das pessoas com deficiência, no sentido de assegurar o acesso ao sistema regular de ensino. (SIEMS, 2012 p. 63).

Ainda segundo a mesma autora, embora o aumento de matrículas de alunos com deficiência na EJA esteja ocorrendo de maneira mais acentuada nos últimos anos, como consequência da própria ampliação do acesso desses indivíduos ao ensino regular de maneira geral, o Censo escolar da educação de jovens e adultos não apresenta “isoladamente os dados referentes aos alunos com deficiência, o que dificulta estabelecer um recorte fundamentado desse crescimento” (SIEMS 2012, p. 63).

Nesse sentido, Moreira e Carvalho (2014) enfatizam que a falta de pesquisas neste campo sinaliza a invisibilidade desse grupo de estudantes, evidenciando a exclusão educacional e a precariedade de políticas públicas que proporcionem o acesso e a permanência desses alunos em suas trajetórias na educação básica.

Essa perspectiva permanece vigente, pois outros autores, como Leite e Campos (2018, p. 18), argumentam que a temática:

de trajetória escolar dos estudantes com deficiência na EJA é pouco discutida no contexto educacional brasileiro, o que justifica a necessidade de estudos, uma vez que, seguindo o movimento inclusivo, a EJA apresenta-se como possibilidade educativa para as pessoas que historicamente foram marginalizadas da escola regular. (LEITE; CAMPOS, 2018 p. 18).

A aceção em considerar que os estudos que relacionam a EJA e alunos com deficiência são escassos, frente à relevância e complexidade que o tema exige, parece estar mudando, pois, embora não existam muitos estudos sobre o problema, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), já se contam com alguns trabalhos, entre eles os de Bueno; Meletti (2011), Caiado (2011) e Meletti (2012).

Para esses autores, o aumento de matrículas de alunos com deficiência na EJA parece evidenciar outra faceta, na medida em que as:

matrículas de alunos com deficiência em idade compatível para frequentar a educação básica corresponde a pouco mais de um por cento do total, enquanto que as matrículas de alunos na EJA (ou seja, aqueles que apresentam defasagem em idade/série) correspondem a quase doze por cento das matrículas totais da EJA, o que mostra que boa parte dos alunos que frequentaram o ensino básico com idade adequada está sendo incorporada pela educação de jovens e adultos (GONÇALVES, BUENO; MELETTI, 2013, p. 412).

Ou seja, o crescimento de matrículas verificado na EJA pode ser uma demonstração de um dos problemas que abarca toda a educação básica no país, que é a evasão escolar e, mais recentemente, nos níveis insatisfatórios de aprendizagem em relação às séries alcançadas, resultado de barreiras excludentes ainda existentes dentro da instituição escolar, e que redundam em retorno à escola por meio da EJA.

Os dados apresentados por Lebrão (2019) são ainda mais contundentes, em relação a alunos com deficiência intelectual que não apresentaram rendimento satisfatório em sua trajetória escolar e migraram para a EJA para continuar seus estudos, contribuindo assim para o aumento do número de alunos com deficiência e/ou TGD na EJA:

Em 2007 as matrículas de alunos com deficiência correspondiam a 53,8% do total e as dos demais alunos a 46,2%. Em 2018, as primeiras corresponderam a 65% contra 35% das matrículas dos demais alunos. (LEBRÃO, 2019, p. 32).

O perfil da população da EJA atualmente, além de apresentar características como a da juvenilização¹, ou seja, o crescente número de jovens presentes nas salas de aula desta modalidade educativa, também tem contado com a elevação de matrículas de alunos com deficiência.

Frente ao exposto é que se justifica e se insere a realização desta pesquisa sobre a população da EJA, de forma a melhor compreender as novas necessidades e demandas colocadas por este público nos últimos anos, seja com relação à matriz curricular a ser utilizada, ao material didático, métodos de ensino ou pelas formas de encaminhamentos que as escolas lançam mão para direcionar esses estudantes ao ano/série/agrupamento de estudo

Definição do problema, objetivos e hipótese de pesquisa.

Com este estudo, pretende-se responder ao seguinte **problema de pesquisa**: Quais os procedimentos utilizados por um Centro integrado de Educação de Jovens e Adultos para

¹ Juvenilização é o rejuvenescimento da população que frequenta a EJA. A presença significativa de jovens, inclusive adolescentes, é o resultado de uma migração do ensino regular para o ensino da EJA.

direcionar os alunos ingressantes que apresentam alguma deficiência aos seus agrupamentos de estudos?

O **objetivo geral** é identificar, por meio de análise documental, quais procedimentos são utilizados pela unidade escolar para o encaminhamento de alunos com deficiência para seus agrupamentos de estudo. Como **objetivos específicos** destacam-se:

- i)* Verificar quantos discentes com deficiência encontram-se matriculados no CIEJA-CL;
- ii)* Identificar as deficiências dos alunos da educação especial que frequentam a unidade escolar;
- iii)* Analisar o perfil dos estudantes dessa unidade escolar por idade, cor/raça, sexo e nível de escolaridade anterior ao ingresso nessa modalidade de ensino;
- iv)* Analisar os procedimentos utilizados para o encaminhamento dos alunos com deficiência aos agrupamentos de estudo.

De forma sintética, a **hipótese** que guiou esta investigação é a de que os estudantes com deficiência que chegam ao CIEJA-CL são encaminhados para a série/ano/agrupamento de estudo correspondente tendo em vista o histórico escolar do documento oficial emitido pela escola anterior e a avaliação diagnóstica realizada na unidade.

Procedimentos de pesquisa

Com o intuito de responder à pergunta da pesquisa, optou-se por analisar, como fonte de informação primária, os prontuários online e físicos dos alunos com deficiência e/ou TGD do CIEJA Campo Limpo, localizado no município de São Paulo. A pesquisa documental pode ser definida como aquela que investiga informações em documentos que não receberam tratamento científico, como relatórios, cartas e diários, ou como em nosso caso os prontuários institucionais. Na pesquisa documental, a análise do pesquisador deve ser mais cautelosa, considerando-se que os documentos não receberam um tratamento analítico, ou pode ser reelaborada de acordo com os objetivos da pesquisa (OLIVEIRA, 2007).

O projeto de pesquisa foi apresentado ao Coordenador Geral (diretor) do CIEJA-CL, a fim de obter a autorização para sua realização, que foi prontamente concedida, para iniciar a coleta de informações. Definiu-se com o diretor, as secretárias e as coordenadoras, os dias e horários para a coleta de informações sobre os educandos. O responsável pela instituição

apresentou uma lista dos alunos com deficiência utilizada para o transporte escolar gratuito (TEG), e foi a partir desta lista que se deu início à coleta de dados.

A pesquisa de campo foi estruturada em duas fases: a primeira teve como objetivo coletar informações junto à equipe gestora da unidade educacional pesquisada. A segunda fase teve como finalidade a transferência dos dados coletados para uma planilha do Excel² e elaboração de tabelas para análise e caracterização dos discentes do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – Campo Limpo (CIEJA-CL).

Para o desenvolvimento da primeira fase foi realizada a coleta de dados na secretaria do CIEJA-CL. As seguintes informações foram solicitadas à unidade escolar: a) nome do aluno (omitido na pesquisa); b) sexo; c) data de nascimento; d) deficiência; e) raça/cor; f) histórico escolar da escola anterior; g) ano de ingresso; h) agrupamento de ingresso; i) agrupamento atual; j) sala de ingresso - R – regular ou E – especial. O acesso às informações por meio eletrônico foi realizado em dias e horários agendados pela gestão, quando a pesquisadora foi recebida pelas secretárias que disponibilizaram um computador para pesquisa online nos sites geridos pela SME/SP, o *Escola online* (EOL), e pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP), a *Secretaria Digital* (SED), acessados apenas com autorização dos funcionários da secretaria do CIEJA, sendo, por este motivo, imprescindível a presença de um responsável pelo espaço que disponibilizasse o acesso, bem como acompanhasse nosso procedimento de pesquisa. As duas secretarias digitais EOL e SED foram utilizadas para compor com detalhes os dados da pesquisa, pois nem todos os educandos tiveram sua trajetória escolar em unidades municipais de São Paulo desde a educação infantil.

No EOL só é possível ter acesso às informações das escolas municipais de São Paulo. Se um educando teve sua trajetória escolar em escolas estaduais ou privadas não haveria meios para acesso ao seu prontuário e, conseqüentemente, às informações de sua escolarização anterior ao CIEJA-CL não poderiam ser obtidas. Diante dessa falta de informação no referido site, fez-se necessário acessar a SED, que disponibiliza informações do educando desde a educação infantil, sendo escola municipal, estadual ou privada.

De posse da lista de alunos com deficiência, cedida pelo gestor, iniciou-se a coleta de dados nos sites mencionados, por meio do levantamento da ficha de cada aluno individualmente. Na falta de informações online, foram solicitados os prontuários físicos. No

² A planilha de coleta de dados encontra-se no apêndice (p. 87) para consulta.

que diz respeito ao acesso a esses prontuários, era necessário fornecer o nome do educando para que a secretária o localizasse na pasta do arquivo da escola.

Segundo a SED, esse programa foi criado para centralizar e facilitar todas as operações que envolvem a gestão diária da administração escolar, os professores, os alunos e seus responsáveis, e é personalizada para cada tipo de usuário. O objetivo é atualizar e obter informações sobre a vida escolar dos educandos.

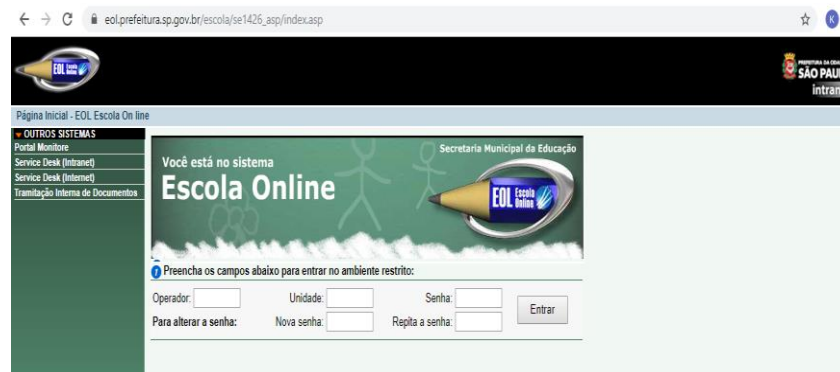
Os pais podem acessar o boletim escolar dos filhos por meio do RG e senha; os alunos podem acessar os cadernos do aluno e enviar fotos para emissão da carteirinha escolar; as escolas e as diretorias de ensino podem acompanhar o calendário escolar, registrar avaliações e homologar matrizes curriculares.

Figura 1 – Acesso ao site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SED)



Fonte: <https://sed.educacao.sp.gov.br>.

As informações que, por algum motivo, não estavam disponíveis na SED, foram coletadas em outro site, o EOL, gerido pela SME/SP, que tem por objetivo proporcionar segurança, simplificação e agilização no tratamento das informações relacionadas aos processos administrativos da escola, tais como matrículas, vagas, dados cadastrais de alunos e de professores, histórico escolar, qualificação de servidores, atribuição de aulas e remoção de professores. Para o acesso ao site também foi necessária a liberação por senha pelas secretárias.

Figura 2 - Acesso ao site Escola Online (EOL)

Fonte: <https://sed.educacao.sp.gov.br>

Organização dos dados coletados

As informações coletadas foram inseridas no editor de planilhas Microsoft Office Excel, o que permitiu calcular, resumir e analisar os dados de forma sistematizada. Os dados como nome, sexo e data de nascimento foram de fácil acesso, tendo em vista que essas informações são as mais solicitadas para preenchimento de documentos escolares; quanto à categoria “deficiência”, o acesso às informações foi mais difícil, pois, no documento apresentado pelo CIEJA, uma quantidade expressiva de alunos com deficiência estava nomeada como TGD, isso porque a sigla engloba diversos transtornos e deficiências, mas não os especifica; e é desta forma que a unidade escolar é instruída pela SME/SP para o preenchimento de seus documentos. Esse tipo genérico de informação dificultou caracterizar de forma real os sujeitos desta investigação, fazendo-se necessária a procura nos prontuários físicos dos educandos por algum laudo que identificasse suas deficiências, as quais foram inseridas em duas colunas na planilha do Excel, a coluna de deficiência e a coluna de deficiência especificada, que foram posteriormente comparadas.

A coleta dos dados referente à cor/raça foi disponibilizada tanto de forma online quanto nos prontuários físicos, pois não é uma informação de fácil acesso, já que ela não constava da lista apresentada pelo gestor, sendo necessário procurá-la também nos prontuários físicos. É importante frisar que não há possibilidade de se verificar se foi uma autodeclaração ou se a declaração foi feita pela própria família, tendo em vista que o educando pode ter um comprometimento cognitivo que o impeça de entender este questionamento.

A coluna que apresenta as informações sobre o histórico escolar emitido pela escola anterior aponta qual série/ano o aluno frequentou antes do CIEJA. Nesta coluna foi necessário fazer uma correspondência com os agrupamentos de estudos da unidade escolar, tendo em vista que não se utiliza neste espaço o conceito de ano/série e sim de módulo.

As demais informações sobre ano de ingresso no CIEJA, agrupamento de ingresso, agrupamento atual e se o educando entrou em sala regular ou especial foram coletadas em sua grande maioria no site EOL, pois é nele que se encontram informações específicas sobre o CIEJA pesquisado.

É importante ressaltar que, na segunda fase da pesquisa, após a inserção das informações coletadas no editor de planilhas Excel, nos deparamos com uma grande quantidade de dados, razão pela qual utilizamos uma ferramenta dentro do próprio aplicativo que serve para filtrar dados, permitindo a visualização apenas das informações que se deseja analisar, evitando assim fazer alguma análise indevida, ou obter algum dado incorreto na tabela.

Para elaborar o perfil do alunado do CIEJA – C, os documentos apresentados neste trabalho foram disponibilizados pela escola, via impressão (prontuários físicos) ou digital (prontuários online), os quais, após a filtragem dos dados, foram incluídos nas tabelas que compuseram os dados analisados nesta dissertação,

Quanto à organização do presente texto, o primeiro capítulo apresenta um panorama sobre alunos com deficiência na educação de jovens e adultos, com base na legislação federal e estadual, e discorre sobre o processo de juvenilização desta modalidade de ensino.

O segundo capítulo foi desenvolvido com o objetivo de expor a dinâmica pedagógica e social do CIEJA-CL, campo empírico desta pesquisa, com a apresentação da amplitude desse projeto educativo de forma global, envolvendo a sua estrutura física, a organização pedagógica, culminando no detalhamento de sua dinâmica de funcionamento, envolvendo alunos com e sem deficiência.

O terceiro capítulo se dedica, inicialmente, à descrição e análise da composição desse alunado pelo tipo de deficiência ou TGD, idade, cor/raça e sexo, para finalizar com a organização e análise dos dados relativos aos procedimentos internos de encaminhamento dos alunos com deficiência aos seus agrupamentos de estudos, bem como a progressão por eles experimentada desde o seu ingresso até o ano da coleta de dados.

Por fim, nas considerações finais, efetiva-se uma breve síntese da organização e desenvolvimento da dissertação, com uma conclusão que procura explicitar a lógica integral que serviu de base para a sua elaboração.

CAPÍTULO 1

OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos no Brasil tem seu início após o final da 2ª guerra mundial, tendo como marco histórico a realização do 1ª Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, que teve como seu principal desdobramento a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que vigorou até 1958. (COSTA, 2011)

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi a primeira iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil. Promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, tinha por objetivo levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais. Foi organizada uma ampla estrutura administrativa apta a mobilizar nos estados da federação recursos administrativos, financeiros, pedagógicos e doutrinários. A União teve um forte papel indutor, cabendo às unidades federadas a contratação de docentes, instalação das classes, matrícula dos alunos e supervisão das atividades desenvolvidas. (COSTA, 2011 p. 1)

Ainda segundo esta mesma autora, embora a Campanha já incluísse os adolescentes, tinha como foco, exclusivamente, os que não sabiam ler, deixando implícito que se dirigia àqueles que não tiveram a oportunidade de acesso ao ensino obrigatório na idade correspondente.

No decorrer da 2ª metade do século passado, a educação de Jovens e Adultos foi, cada vez mais, incorporando alunos que frequentaram a escola, mas cujos níveis de aprendizagem não correspondiam às séries alcançadas, o que culminou em um fenômeno chamado Juvenilização da EJA.

Na década de 1970, enquanto o país vivia sob regime político da ditadura militar, dentro do contexto internacional da Guerra Fria, como já visto, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 compreendida a EJA, à época, como suplência. No Capítulo IV, “Do Ensino Supletivo”, estabelecia, no primeiro parágrafo do Artigo 26, que os exames de certificação deveriam realizar-se “a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos; b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos”.

Mais de uma década após a redemocratização e 8 anos após Constituição Federal, a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já entendia a EJA como uma modalidade da educação básica. Na Seção V, “Da Educação de Jovens e Adultos”, a idade mínima para a realização dos exames de certificação da modalidade é estabelecida no primeiro parágrafo do Artigo 38: “Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I-no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II-no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.” (CARVALHO, 2010, p. 58).

A pesquisadora enfatiza que o processo de juvenilização se deu em parte por conta da diminuição de 18 para 15 anos a idade mínima necessária para a realização dos exames de certificação do ensino fundamental, e de 21 para 18 anos, do Ensino médio. Essa incorporação à EJA de alunos que frequentaram a escola, mas que pouco aprenderam os conteúdos escolares, objetivou acelerar a escolarização e corrigir a idade/série, isso porque a EJA é a primeira, senão única, oferta de estudos a esses alunos

Para Strelhow (2010), uma nova perspectiva sobre a EJA coloca para a escola questões relativas ao processo histórico do aluno, pois diversos são os motivos que levam esses adultos a estudar, a saber, exigências econômicas, tecnológicas e competitividade do mercado de trabalho. Ainda segundo o autor, “outras motivações levam os jovens e adultos para a escola, por exemplo, a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação da capacidade e dignidade que traz autoestima e a sensação de vencer as barreiras da exclusão” (STRELHOW, 2010, p. 50).

O estudo de Brunel, (2014) atribui o fenômeno da crescente juvenilização da EJA, nessa rede municipal, a dois fatores: o primeiro decorre da possibilidade de ingresso na EJA do ensino fundamental com 15 anos e não mais com 18 anos, como era anterior à promulgação da LDBEN/96; o segundo, é o massivo número de reprovações e evasões no ensino regular, o que de certa forma tem contribuído para que estudantes que não conseguiram terminar seus estudos no ensino regular retornem tempos depois para fazê-lo na EJA.

Toledo (2017) aponta em sua pesquisa que o processo de juvenilização tem dois lados distintos: um é a possibilidade de o jovem concluir os estudos abandonados em razão do ingresso precoce no mercado de trabalho, o que prejudicou a sua permanência no ensino regular; o outro lado é que essa antecipação focada na emissão de um certificado de conclusão de curso deixa deficitário o processo essencial que é a vivência plena dos processos pedagógicos.

No que se refere à relação entre a idade e as matrículas efetivadas na EJA, a autora assinala:

Fato importante e desafiador apontado no Censo Escolar de 2013 é a constatação de que os alunos que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA têm idade muito superior aos que frequentam os anos finais. Esses números demonstram que os alunos que chegam nos anos finais provem de ensino regular e que, os mais velhos abandonam sem concluir o Ensino Fundamental. (TOLEDO, p. 44).

O processo de juvenilização, segundo a autora é maior nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), ou seja, são alunos que já frequentaram a escola, mas não se

adaptaram à metodologia e/ou à organização oferecidas pela escola, resultando assim em alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e de socialização, o que os faz migrar para a EJA.

É importante destacar que, para Moll (2004), tanto o ingresso no mercado de trabalho quanto as pretensas dificuldades de aprendizagem, embora presentes, não podem ser consideradas como matrizes fundamentais do fenômeno da juvenilização da EJA. Segundo ela, esse processo é consequência das transformações das políticas educacionais voltadas a essa modalidade de ensino, ocasionadas pelos baixos resultados alcançados por parcela significativa de alunos que, embora tenham progredido nos seus percursos escolares, fruto das medidas de redução da repetência/evasão, como o regime de progressão continuada, não apresentam níveis de aprendizagem compatíveis com tal progressão.

Mais enfaticamente ainda, Di Pierro; Joia e Ribeiro (2001, p. 64) afirmam:

O que ocorre, entretanto, é que a clientela dos cursos supletivos tornava-se crescentemente mais jovem e urbana, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho. Nesse sentido, mais do que uma "nova escola", voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a educação supletiva converteu-se também em mecanismo de "aceleração de estudos" para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular.

Sem desconsiderar a contribuição de diferentes enfoques de investigação sobre a EJA, esta dissertação privilegia aquele que a analisa sob a perspectiva de que:

dada a natureza estrutural de seletividade da educação brasileira - que frequentemente redundou em elevados índices de fracasso escolar - a perspectiva de caráter transitório da EJA (até que fossem ofertadas possibilidades de escolarização a todos os cidadãos), acabou por se tornar permanente, como forma de suprir o fracasso escolar. (LEBRÃO, 2019, p. 22)

Por outro lado, a restrição do foco em iniciativa municipal deve-se também pela constatação de que, a partir da década de 90,

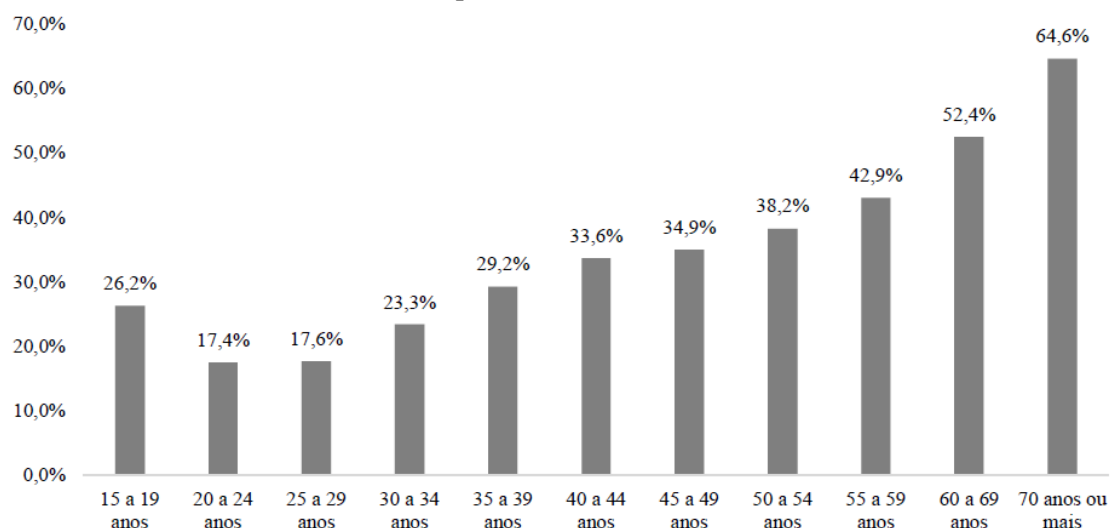
os municípios assumem o papel de propositores de políticas de educação de jovens e adultos, fato novo no quadro da política educacional brasileira. Tal política confirma-se, sobretudo, pela contratação de professores (via de regra através de concursos), especificamente para o trabalho com jovens e adultos. (MOLL, 2014, p.18)

Assim, podemos sintetizar que a EJA ocupa um lugar na complementação da aprendizagem não atingida por jovens alunos que não alcançaram níveis de conhecimento compatível com as suas progressões escolares, que se configura, cada vez mais, como uma política permanente, e não transitória, como idealizado na sua implementação e incorporadas pelas políticas municipais.

1.1 A educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo.

A cidade de São Paulo enfrenta desafios no processo de garantia do direito à educação e ao atendimento da população jovem e adulta que não concluiu o ensino fundamental, como observado no gráfico 01:

Gráfico 1 - Porcentagem de pessoas que não concluíram o ensino fundamental, segundo a faixa etária, no município de São Paulo em 2010.



Fonte: (CATELLI JR; DI PIERRO; GIROTTO, 2019, p. 460)

Os dados evidenciam que, no decorrer da implantação das políticas educacionais durante a maior parte do século passado e início do atual, ampliou-se de forma significativa o acesso e permanência no ensino fundamental, na medida em que se observa uma relação inversa da não conclusão do ensino fundamental, pois quanto menor a idade do alunado, maior o índice de conclusão.

Assim, embora não se possa desconsiderar que 26,2% de alunos com idade entre 15 e 19 anos não tenham concluído essa etapa do ensino básico, o fato é que mais de 70% o concluíram³; o mais significativo é o amplo espectro etário dessa população, que “configura a demanda potencial por oportunidades de alfabetização e EJA na etapa do ensino fundamental, cuja responsabilidade legal pelo atendimento compete concorrentemente à municipalidade e ao governo estadual” (CATELLI JR, DI PIERRO; GIROTTO, 2019, p. 460).

De acordo com o portal da SME/SP, há a oferta da EJA em cinco modalidades, sendo elas:

³ Para uma simples ilustração desse incremento: um indivíduo com 19 anos, que não concluiu o ensino fundamental em 2010, nasceu em 1991 e teria idade para ingressar no ensino fundamental em 1997. Um adulto, com 70 anos de idade em 2010, nasceu em 1940 e teria idade para ingressar no ensino fundamental em 1947.

- ✓ 1ª - EJA Regular;
- ✓ 2ª - EJA Modular;
- ✓ 3ª - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA;
- ✓ 4ª - Centro Municipal de Capacitação e Treinamento - CMCT);
- ✓ 5ª – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos- CIEJA.

A EJA Regular é oferecida nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs) e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBs). O objetivo desse atendimento é ampliar as oportunidades de acesso à educação e de conclusão do ensino fundamental. O curso é presencial, com duração de quatro anos, está dividido em quatro etapas, com duração de 200 dias letivo cada: etapa de alfabetização, etapa básica, etapa complementar e etapa final.

A EJA Modular é ofertada nas EMEFs com o objetivo de ampliar as oportunidades de acesso à educação e de conclusão do Ensino Fundamental, por meio de flexibilidade curricular. A EJA Modular é um curso presencial, que apresenta uma adequação dos componentes curriculares obrigatórios organizados em módulos de cinquenta dias letivos e atividades de enriquecimento curricular. A sua realização ocorre em quatro etapas: alfabetização, básica, complementar e final. Cada etapa é composta por quatro módulos independentes e não sequenciais, cada um com 50 dias letivos. Os módulos se desenvolvem em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (3 horas/aula). A complementação da carga horária diária, 1 hora e 30 minutos (2 horas/aula), é composta por atividades do enriquecimento curricular de presença optativa para os educandos.

MOVA é uma parceria entre a SME/SP e organizações da sociedade civil, cujo objetivo é instalar classes de alfabetização inicial para combater o analfabetismo, oferecendo o acesso à educação de forma a contemplar as necessidades e condições dos jovens e adultos. As salas do MOVA estão instaladas em locais onde a demanda por alfabetização é grande, geralmente em associações comunitárias, igrejas, creches, empresas, enfim, lugares em que haja espaço e necessidade. Depois de alfabetizados, os alunos são orientados a dar continuidade aos estudos em escolas públicas de São Paulo. É um movimento popular que não certifica a conclusão do ensino cursado.

O CMCT é uma escola da RME/SP que, além da EJA, ministra cursos profissionalizantes básicos, cujos certificados de conclusão são expedidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

No CIEJA são ofertados aos educandos três períodos de aula: manhã, tarde e noite, em até seis turnos diários. Os encontros acontecem cinco vezes por semana, com 2h15 de

duração. O curso é estruturado em quatro módulos, com duração de um ano cada, o que equivale a 200 dias letivos: Módulo I (Alfabetização), Módulo II (Básico), Módulo III (Complementar) e Módulo IV (Final). A formação articula em seu projeto político-pedagógico o currículo do ensino fundamental. Como projeto, e visando melhorar e diversificar a oferta da EJA na cidade de São Paulo, os CIEJAs foram criados durante a administração da então prefeita Marta Suplicy (2001-2004) do Partido dos Trabalhadores (PT) em 2003⁴. No entanto, essas unidades educacionais somente seriam oficializadas em lei anos depois, como destacam Corte e Roggero (2016):

A aprovação dos CIEJAs ocorreu em 2012, com a Lei Municipal 15.648/12 que determina sua existência como unidades educacionais e estabelece à SME a supervisão e o acompanhamento administrativo e pedagógico desses centros, por meio das respectivas Diretorias Regionais de Educação. Essa lei estabelece as diretrizes para o funcionamento dos CIEJA e concretiza toda uma trajetória de lutas contra o constante ciclo de ameaças de encerramento dessas unidades educacionais, ao longo de distintas gestões. (CORTE e ROGGERO, 2016, p. 40).

Embora no período de 2003 a 2012 o número de matrículas na EJA tenha diminuído nas unidades educacionais da SME/SP, essa redução, quando observada entre os CIEJAs e EMEFs, foi menos drástica nas matrículas concentradas nos CIEJAs, conforme apresentado na tabela 1:

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas em CIEJAs e EMEFs (2003-2012).

MATRÍCULAS NOS CIEJAs e EMEFs							
MATRÍCULAS NOS CIEJAs				MATRÍCULAS NAS EMEFs			
Ano	EJA Anos Iniciais*	Anos Finais*	Total	EJA Anos Iniciais*	EJA Anos Finais*	Total	
2003	5520	6822	12342***	27892	103760	131652	
2004	3561	8697	12258	28306	108125	136431	
2005	4381	9468	13849	27377	104545	131922	
2006	4206	8958	13164	22622	87849	110471	
2007	3869	7982	11851	17996	70763	88759	
2008	4306	9453	13759	18273	80562	98835	
2009	3813	8721	12534	15590	60236	75826	
2010	3612	8061	11673	13121	54093	67214	
2011	3576	7793	11369	10907	45845	56752	
2012	3195	8074	11269	9367	39454	48821	

Fonte: (SME - Centro de informática. Anos 2004 a 2012 - Censos MEC Apud ELSAS, 2016, p. 38).

* Os anos iniciais correspondem ao, então designados, ciclo I do ensino fundamental, de 1^a a 4^a série e os anos finais ao ciclo II, 5^a a 8^a série.

*** O total de matrículas em 2003 não contabiliza 2.927 matrículas nos anos iniciais na modalidade semipresencial, durante a transição entre CEMES-CIEJAs.

⁴ Sendo resultado do processo avaliativo pelo qual passou o Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo durante o ano de 2001, quando se registrava grande demanda e baixos resultados em relação à conclusão do Ensino Fundamental, nesta modalidade de ensino, o funcionamento dos CIEJAs foi autorizado pelo parecer do Conselho Municipal de Educação, CME, n.º 10/02 de 07 de novembro de 2002. (CORTE e ROGGERO, 2016, p. 13).

Segundo Elsas (2016), a queda mais expressiva nas matrículas das EMEFs que nos CIEJAs pode ser explicada em função de os centros contarem com um modelo escolar mais flexível e com a organização dos tempos, espaços e currículos voltados aos estudantes jovens, adultos e idosos.

Ainda segundo a autora:

De 2003 (ano de sua implantação) a 2012, o Projeto foi desenhado em consonância às especificidades dos estudantes e das necessidades próprias de organização para seu atendimento vivenciadas nas unidades. Os Centros sofreram ameaças de fechamento após as trocas de governos de Marta Suplicy (2001-2004) e José Serra/Gilberto Kassab (2005/2008), mas os funcionários, professores e gestores se mobilizaram com os estudantes e atuaram junto à Secretaria Municipal de Educação para manter seu funcionamento e peculiaridades ao longo do tempo. Das mobilizações resultou o desafio feito pelo então Secretário da Educação Alexandre Schneider para que a Coordenadora Geral do CIEJA Campo Limpo, Êda Luiz, escrevesse o Projeto CIEJA que já se desenvolvia em 14 unidades da cidade. Por meio do diálogo e da parceria com os demais Centros, Êda Luiz articulou a escrita do Projeto desde 2007 e a mobilização entre as unidades continuou até sua institucionalização com a Lei 15.648 em 2012. (ELSAS, 2016, p. 38).

Até o ano de 2020, a cidade de São Paulo dispunha de 16 unidades da modalidade de EJA, conforme observado no quadro 01:

Quadro 1 - Relação das unidades de CIEJAs no município de São Paulo.

REGIÕES	DRE	CIEJA
Sudeste	Ipiranga	1. Clóvis Caitano Miquelazzo
		2. Paulo Emilio Vanzolini
Norte	Jaçanã/ Tremembé	3. Vila Maria/ Vila Guilherme
	Freguesia/ Brasilândia	4. Santana/ Tucuruvi
Sul	Campo Limpo	5. Professora Rose Mary Frasson
	Santo Amaro	6. Campo Limpo
	Capela do Socorro	7. Prof. Francisco Hernani A. F. Leite
Leste	São Mateus	8. Lélia Gonzalez
		9. Vila Prudente/ Sapopemba
		10. Profa. Marlucia Gonçalves de Abreu
	Itaquera	11. Iguatemi I
	Penha	12. Itaquera
Oeste	Guaianazes	13. Ermelino Matarazzo
	Butantã	14. Profa. Rosa Kazue Inakake De Souza
	Pirituba/Jaraguá	15. Aluna Jéssica Nunes Herculano
		16. Perus I

Fonte: Dados organizados com base em SÃO PAULO (2020, s/p.).

Estudo feito sobre a política educacional paulistana para a EJA, (CATELLI JR.; DI PIERRO; GIROTTO, 2019, p. 454) ressalta que, “embora exista uma positiva diversidade de formas de atendimento, há grande concentração em um único modelo, o que faz com que não se consiga, efetivamente, atrair a diversidade de sujeitos presentes nas diferentes regiões da cidade”.

Os mesmos autores afirmam que a EJA regular é a que registra maior número de matrículas e unidades de ensino sendo ofertada em EMEFs, salientando ainda que, mesmo dispondo de diversidade de formas de atendimento, a SME/SP apresenta um número restrito de estabelecimentos de ensino municipais em São Paulo dedicados à EJA: “Em 2016, existiam apenas 16 unidades do CIEJA na cidade; somente 27% das EMEFs ofereciam os anos iniciais da EJA (etapas 1 e 2) e 40% dos estabelecimentos mantinham oferta nos anos finais do ensino fundamental (etapas 3 e 4)” (CATELLI JUNIOR; DI PIERRO; GIROTTO, 2019, p. 463).

Diante do exposto, os autores supracitados chamam atenção para a repercussão que tal configuração causa aos estudantes:

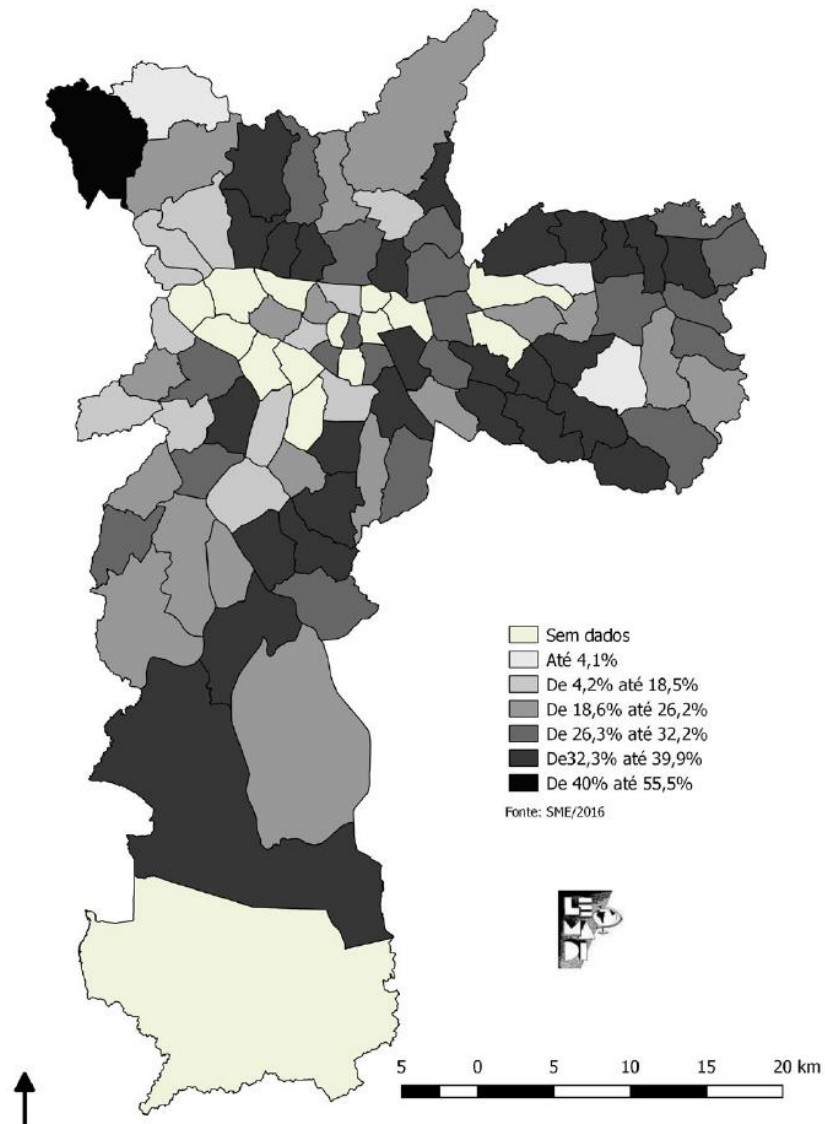
A limitação do número de escolas que oferecem EJA cria dificuldade para que jovens e adultos trabalhadores e pais de família consigam se deslocar no espaço urbano entre o trabalho, a escola e a residência. Assim, se não há escola perto da casa ou do trabalho, o acesso fica limitado e dificulta-se a permanência, o que reduz as matrículas na modalidade. (CATELLI JUNIOR; DI PIERRO; GIROTTO, 2019, p. 463).

Outro ponto observado pelo estudo diz respeito ao baixo número de estudantes que não concluíram o ensino fundamental e que são atendidos pela SME/SP:

Embora a rede municipal de ensino seja a principal provedora da EJA na etapa do ensino fundamental, as matrículas efetivadas atendem uma parcela pequena da demanda potencial. Para uma demanda estimada pelo Censo de 2010 em cerca de 2,9 milhões de jovens e adultos que não tinham instrução ou não tinham concluído o ensino fundamental, a cidade atendeu somente 140.455 jovens e adultos em suas várias formas de atendimento em 2014; em 2016, esse número se reduziu para 135.459 estudantes, representando um índice de cobertura de cerca de 4% da demanda potencial. (CATELLI JUNIOR; DI PIERRO; GIROTTO, 2019, p. 466).

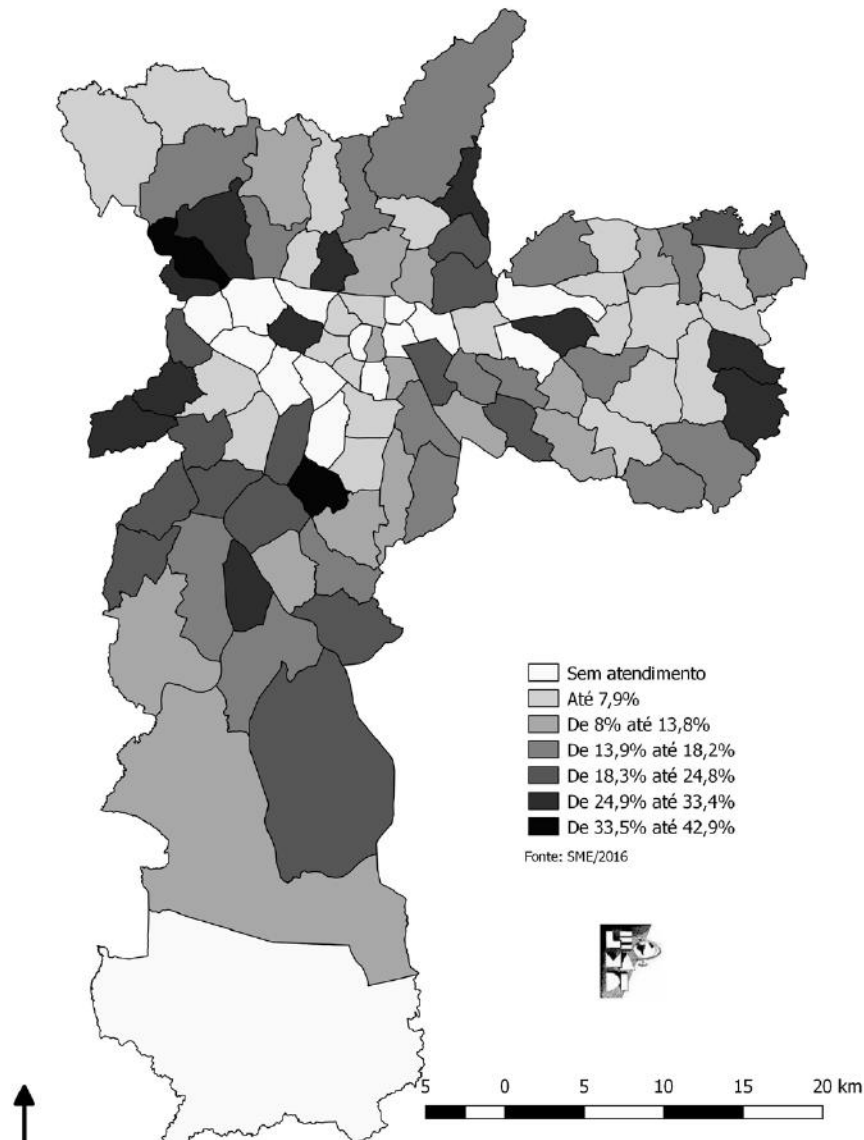
Acrescido das dificuldades impostas à população de jovens e adultos decorrentes da baixa oferta de unidades destinadas à EJA na cidade e da predominância da modalidade EJA regular na rede municipal em detrimento das demais modalidades, encontra-se ainda o desafio imposto pelo expressivo número de reprovações e evasão que perpassam as unidades destinadas à EJA na cidade, como observado nas figuras 3 e 4:

Figura 3 - Evasão na educação de jovens e adultos (EJA, por distrito, São Paulo/SP (2016).



Fonte: (CATELLI JR; DI PIERRO; GIROTTO, 2019, p. 470)

Figura 4 - Reprovação na educação de jovens e adultos (EJA), por distrito, São Paulo/SP (2016).



Fonte: (CATELLI JR; DI PIERRO; GIROTTTO, 2019, p. 471)

Como observado nas figuras 3 e 4 acima, os distritos com menor números de evasão e reprovação localizam-se nos bairros do chamado Centro Expandido, cuja maioria possui os melhores índices de desenvolvimento humano do município, índices que vão se tornando muito mais acentuados nos bairros que se afastam desse Centro.

Catelli Junior; Di Pierro; Girotto (2019) chamam atenção para alguns dados de 2014 e 2016 que merecem atenção, dentre eles o perfil etário dos estudantes que evadem ou são reprovados na rede municipal:

Entre os estudantes que evadem, 35% têm de 15 a 19 anos, percentual que se eleva a 60% quando considerada a faixa etária mais ampla de 15 a 29 anos. No que se refere aos estudantes reprovados, 40% são jovens de 15 a 19 anos e, se considerarmos a faixa de 15 a 29 anos, o percentual de reprovados eleva-se para 58%. São os jovens, portanto, que mais reprovam e evadem na EJA, sendo novamente excluídos do sistema escolar, o que recomenda a realização de estudos qualitativos específicos para compreender os motivos da elevada incidência de reprovação e evasão desse grupo etário. (CATELLI JUNIOR; DI PIERRO; GIROTTTO, 2019, p. 472).

A perspectiva de análise de Conceição (2014), no entanto, alerta para o aparecimento de uma expressiva camada de adolescentes em defasagem idade/série como sequelas da expansão e universalização da educação básica, centrada no Ensino Fundamental, cuja progressão não expressa o nível de aprendizado alcançado⁵.

Quando as matrículas são discriminadas pelo sexo dos estudantes, constata-se a significativa presença feminina, que se estende a 69,2% do total de alunos do MOVA e 57,9% dos alunos do CIEJA, da EJA Regular, mas com maior equilíbrio na EJA Regular (50,4% de presença feminina). (CATELLI JUNIOR; DI PIERRO; GIROTTTO, 2019, p. 472).

No que tange ao corte racial, segundo os autores “as diferenças não são tão significativas, comparando os diferentes tipos de atendimento, prevalecendo a presença de afrodescendentes (pretos e pardos) em todos os formatos de atendimento.” (CATELLI JUNIOR; DI PIERRO; GIROTTTO, 2019, p. 473).

Com relação à presença de alunos com deficiência nas turmas de EJA, o mesmo estudo mostra que

[...] há evidente diferença entre os tipos de atendimento, pois enquanto 6% dos alunos dos Ciejas têm algum tipo de deficiência, isso ocorre em apenas 0,7% das escolas da EJA Regular e Modular e com 1,5% dos matriculados no Mova. Conforme informações coletadas em entrevistas com representantes das DREs da municipalidade, o diferencial inicial dos Ciejas na inclusão das pessoas com deficiência é a oferta diurna e a jornada diária mais curta, consideradas pelas famílias e pelos próprios educandos mais compatíveis com as limitações de autonomia e disponibilidade de meios de transporte adaptados para os deslocamentos no espaço urbano. (CATELLI JUNIOR; DI PIERRO; GIROTTTO, 2019, p. 472-473).

⁵ Os índices de distribuição da defasagem idade/série necessitam ser analisados com muito cuidado: não se pode considerar que o índice de defasagem idade/série das escolas públicas de ensino fundamental do nobre bairro do Alto de Pinheiros de 11,23% contra apenas 6,24% do periférico bairro popular de Iguatemi de 6,37% signifique que o alunado deste último bairro é privilegiado em relação ao do primeiro. Ocorre que o percentual deste último deve envolver a totalidade dos alunos ali residentes, enquanto no Morumbi as matrículas nas escolas públicas referem-se aos bolsões de pobreza nele encravados, pois a maioria dos alunos residentes nas zonas de elite não frequenta escolas mantidas pelos governos municipal e estadual (Rede Nossa São Paulo, 2021).

Os dados apresentados acima acerca do perfil dos estudantes da EJA na rede municipal de São Paulo permitem que se tenha uma noção mais precisa dessa população, bem como para o cotejamento desses dados com pesquisas que se debruçam sobre unidades educacionais municipais em diferentes regiões da cidade, como o caso da presente pesquisa, que nos capítulos dois e três se deterá com mais atenção ao CIEJA-CL.

1.2 A educação especial e alunos com deficiência

Tendo como objetivo analisar os procedimentos pelos quais uma unidade escolar destinada exclusivamente à oferta de educação para jovens e adultos efetiva a inclusão de alunos com deficiência, cabe, em primeiro lugar, delimitar o que se considera, neste trabalho, “alunos com deficiência”.

A utilização do conceito “aluno com deficiência” e/ou TGD”, se deu por conta da escolha dos sujeitos desta pesquisa, assim como se baseia em leituras de autores e da legislação que tratam do assunto.

No decorrer da institucionalização da educação especial no Brasil, a terminologia utilizada para caracterização de seu alunado foi se modificando tanto em termos das legislações e normas oficiais quanto dos estudos técnico-científicos, tal como mostra o estudo de Souza (2018) que, tendo como fonte a literatura especializada no campo da educação especial, no que diz respeito à sua identidade e terminologias, analisou as mudanças, permanências e rupturas dos conceitos sobre os estudantes da educação especial produzida no Brasil ao longo do século XX.

A referida tese mostra que, na verdade, a substituição da terminologia sobre o alunado da educação especial, como balizamento concreto de sua abrangência, responde a perspectivas políticas que vão se modificando ao longo de sua institucionalização: de crianças *anormais* até atual denominação de *público-alvo da educação especial*, passando por termos como *deficiência*, *excepcionalidade* e *necessidades educacionais especiais*.

Por outro lado, mostra também como, tanto no campo acadêmico quanto político, não se sustenta a tese de que o termo mais atual substitui os anteriores por um mais preciso, mas que são usados concomitantemente, expressando lutas simbólicas que perpassam esse campo.

Se, a partir do início dos anos de 1990, o termo mais utilizado, por força da influência que a Declaração de Salamanca exerceu em todo o mundo, passou a ser *necessidades educativas especiais*, Souza (2018, p. 121) argumenta que a

partir de 2013 surge no campo um novo termo para designar o alunado abrangido pela educação especial. Se até então o termo necessidades educacionais especiais foi cada vez mais utilizado - o fruto certamente de sua adoção pelas políticas educacionais a partir de 2013 parece ocorrer uma tendência de mudança da terminologia para público-alvo da educação especial e não mais necessidades educacionais especiais (SOUZA, 2018, p.121).

Para ela, a nova terminologia, no entanto, permite que perspectivas mais conservadoras sejam contempladas porque não mais se trata de definir que alunado deve fazer parte das políticas de educação especial, que exige um posicionamento político explícito sobre quem deve ser esse alunado, para uma genérica e imprecisa população escolar agora denominada como *público-alvo da educação especial*:

Se o esforço era o de precisar cada vez mais um determinado tipo de alunado que deveria ser incorporado pela educação especial, o novo termo faz uma inversão total porque permite que todo e qualquer aluno incluído pela educação especial, independente de uma caracterização mais precisa seja considerado como público-alvo. Em outros termos todo e qualquer aluno encaminhado para educação especial deficiente, com transtorno ou simplesmente com distúrbio de aprendizagem passa a ser considerado como público-alvo da educação especial. (SOUZA, 2018, p. 125)

Do ponto de vista político, há uma série de documentos legais – internacionais e nacionais – que procuram definir esse alunado, como a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, que em seu artigo 1º dispõe: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência n.º 13.146/2015, que normatiza internamente as disposições da Convenção da ONU, em seu artigo 2º, considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
III - a limitação no desempenho de atividades; e
IV - a restrição de participação. (BRASIL, 2015, p. 01)

No que diz respeito a uma pessoa/aluno com deficiência, TGD ou superdotação, que frequenta uma instituição escolar, o Ministério da Educação (MEC), responsável pela

elaboração e execução da Política Nacional de Educação, considera como público-alvo do Atendimento Educacional Especializado - AEE:

a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. (BRASIL, 2008, p. 2).

Como o alunado abrangido por esta pesquisa se restringe a alunos com deficiência e com TGD e, na medida em que a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que designa a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, em seu artigo 2º, determina que a “pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012), faremos uso desses dois termos para designar os sujeitos investigados.

1.3 O aluno com deficiência na Educação de Jovens e Adultos

Embora, nos últimos anos, tenha ocorrido incremento expressivo de estudos e pesquisas com foco nas matrículas e políticas educacionais dos alunos com deficiência na educação básica do ensino regular, o mesmo não pode ser dito sobre os estudantes da EJA.

O artigo de Bueno e Melletti (2011) oferece um panorama bastante minucioso sobre os dados de matrícula em educação especial, sobretudo as alterações quantitativas referentes ao acesso e à permanência de alunos com deficiência no sistema educacional de ensino brasileiro, o que permite situar de forma mais ampla a questão do acesso à escolaridade desse alunado.

Para isso, os autores utilizaram dados oficiais de matrícula em educação especial tomando por base as Sinopses Estatísticas da Educação Básica Brasileira realizada e divulgada pelo Inep no período de 1997-2006, cujos achados principais podem ser assim sintetizados: a) ampliação do número de matrículas em educação especial no sistema regular, principalmente em classes sem apoio especializado; b) ampliação de matrículas em instituições especiais e redução em classes especiais; c) baixo número de matrículas na educação infantil e no ensino médio; e d) aumento significativo do número de matrículas de

alunos com deficiência visual, auditiva, mental e física no sistema regular de ensino (BUENO; MELLETI, 2016, p. 367).

Ao apresentar a evolução das matrículas em Educação Especial, por tipo de deficiência e de escolarização de 1998 a 2006, os autores verificaram um aumento das matrículas de alunos com deficiência física, visual e mental nos sistemas segregados, e chamaram a atenção para o elevado número de alunos com deficiência mental matriculados.

Já no ensino regular verifica-se um aumento de matrículas para todas as deficiências. Quanto aos números de matrículas de estudantes com deficiência auditiva em classes regulares houve uma equiparação de matrículas em comparação aos sistemas segregados no ano de 2006; a mudança foi bem expressiva tendo em vista que em 1998 esse número era cinco vezes menor.

A pesquisa constatou também o aumento de matrículas de alunos com deficiência física e visual, indicando que ocorreu um número maior de ingresso desses alunos no ensino regular. No que diz respeito à evolução das matrículas dos alunos com deficiência intelectual, houve crescimento tanto nos sistemas segregados quanto no ensino regular.

No cotejamento dos dados de 2000, os autores constatam que as matrículas no ensino fundamental triplicaram, o que não aconteceu na educação infantil, e que as matrículas no ensino médio correspondiam, em 2006, a 3% das matrículas do ensino fundamental dos mesmos anos.

Por fim se, naquele momento, verificava-se um crescimento de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, de 43.923, em 1998, para 325.136, em 2006, mas essa quantidade era inferior às matrículas dos sistemas segregados, que somavam 375.488 matrículas; a situação desse período para o mais recente modificou-se sobremaneira.

Os dados estatísticos divulgados pelo MEC/INEP, referentes ao ano de 2019, mostram que, entre os 1.458.559 alunos com deficiência matriculados na educação básica, 1.244.639 frequentavam escolas regulares, contra 213.920 que estavam matriculados em instituições especializadas.

Se computarmos apenas os alunos classificados como deficientes ou com TGD, teremos a seguinte distribuição entre os distintos tipos:

Tabela 2 - Alunado da educação especial matriculado na educação básica, por tipo de deficiência (2019)

Tipo	Nº	%
Deficiência visual	84.805	6,4
Surdez/Deficiência auditiva	63.973	4,8
Deficiência Física	151.413	11,4
Deficiência intelectual	845.849	63,9
Transtorno global do desenvolvimento	177.988	13,5
Total	1.324.028	100,0

Fonte: MEC.INEP, 2019

Com relação aos trabalhos que investigaram a relação entre EJA e o alunado com deficiência, a investigação de Freitas (2014) teve como objetivo compreender o processo de escolarização de jovens com deficiência intelectual que frequentavam a EJA, a qual foi realizada com duas jovens com deficiência intelectual, matriculadas na EJA (noturno) em uma sala de aula de escola municipal situada no interior do Estado de São Paulo.

A pesquisa identificou “[...] que as participantes tiveram, ao longo de sua trajetória escolar, longos períodos de mudanças e longas permanências em uma única etapa, por fim chegando até a EJA” (FREITAS, 2014, p. 06).

Mas, a principal constatação desta pesquisa foi a de que o espaço da EJA era o único do qual as famílias pesquisadas dispunham para o atendimento de suas filhas adultas com deficiência intelectual, mas que não encaravam a EJA como um espaço de conclusão de escolarização e sim como um espaço de frequência por tempo indeterminado, na medida em que não existia qualquer outra iniciativa oficial de inserção de suas filhas em atividades não escolares.

Cabral; Bianchini; Gonçalves (2018) por sua vez, na investigação sobre a relação entre educação especial (EE) e a EJA, procuraram identificar, por meio de entrevista semiestruturada, o processo de escolarização na EJA de dois alunos com deficiência intelectual e física.

A pesquisa identificou que EE na EJA tanto pode significar um espaço de acesso e conhecimento ao longo da vida, ou o desaparecimento do sujeito, quando não há uma intencionalidade pedagógica voltada para a emancipação dos jovens e adultos. Em suas considerações finais, os autores acrescentam a importância de a EJA não se consolidar como mais um espaço de segregação aos alunos da EE.

A pesquisa cujo tema e procedimentos mais se aproximaram desta investigação foi a de Lebrão (2019, p. 12), que investigou “as principais características da trajetória escolar

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

Para tanto, a autora utilizou-se dos Microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), no período de 2007 a 2016, e limitou-se a alunos com a faixa etária de 15 a 22 anos, matriculados em EMEF do município de São Paulo, exatamente porque os dados dos censos anteriores a 2007 não permitiam o vasculhamento e organização da trajetória pregressa dos alunos.

Entre seus achados, destacam-se a concentração expressiva de alunos com idade inferior a 19 frequentando a EJA e a baixa incidência de alunas matriculadas nesta modalidade de ensino, assim como um número equivalente de matrículas entre negros e brancos.

No que se refere às trajetórias pregressas, Lebrão (2019) verificou que a maioria dos educandos havia cursado boa parte do ensino fundamental, com trajetória constante e progressão regular, o que demonstra que, apesar de formalmente terem cursado grande parte do ensino fundamental, não haviam assimilado o conteúdo escolar correspondente.

Ou seja, esta última investigação constatou que uma parcela expressiva dos alunos encaminhados à EJA era composta por aqueles que tinham frequentado integralmente ou, pelo menos a maior parte do ensino fundamental, mas, mesmo assim, retornavam à EJA por não apresentarem condições, por exemplo, para ingressar no ensino médio.

A partir dessa última pesquisa, foi possível estabelecer com mais precisão o foco da presente investigação: se os alunos com deficiência encaminhados à EJA não possuem nível de escolarização compatível com a etapa/ano cursada anteriormente, cabe investigar os procedimentos que a EJA utiliza para adequar o ensino aos níveis efetivos apresentados por esse alunado.

CAPÍTULO 2

O CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CIEJA - CAMPO LIMPO

Este capítulo foi desenvolvido com o objetivo de expor a dinâmica pedagógica e social do CIEJA-CL, embora o foco da investigação esteja restrito ao processo de inserção dos alunos com deficiência das atividades acadêmicas.

Ou seja, pretende-se, com isto, evidenciar que, além das atividades escolares, que são elementos fundamentais para o exercício pleno da cidadania, o projeto desta unidade educacional é muito mais amplo. Em outras palavras, sem desconsiderar que é preciso analisar criticamente os processos de escolarização de alunos com deficiência do CIEJA-CL, com o objetivo de fornecer indicações de superação de possíveis dificuldades para toda e qualquer iniciativa da educação de jovens e adultos, é preciso que se conheça e se reconheça amplitude do projeto educativo global.⁶

O CIEJA-CL encontra-se na zona sul da capital, a 24,7 km do centro da cidade, nas proximidades do Capão Redondo, situado no distrito do Campo Limpo, jurisdicionado à Subprefeitura do Campo Limpo, na área de atuação da Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo (DRE-CL⁷).

O CIEJA-CL localiza-se a 250m de uma importante avenida da região, pela qual transitam diversas linhas de ônibus e de microônibus (“lotações”), bem como a 800m da estação Capão Redondo - terminal do metrô, que liga a região a outras por meio de linhas de ônibus metropolitanos e às demais linhas de metrô da cidade.

Essa localização do CIEJA-CL favorece o seu acesso, sobretudo para os alunos trabalhadores, que muitas vezes têm a escola como ponto no meio de seu trajeto entre trabalho e residência.

Essa unidade do CIEJA na SME/SP foi fundada em 1998, tendo surgido como uma proposta nova para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de São Paulo, época em que o distrito apresentava os índices mais elevados de violência do município.

Quando foi inaugurada, em 1998, a escola funcionava como um Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo (Cemes), em que o aluno estudava por um sistema apostilado a fim de realizar as avaliações periódicas. Inspirado pelo Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova), criado por Paulo Freire, o centro passou

⁶ No anexo 1 apresenta-se um conjunto de fotografias que procuram ilustrar a dinâmica do CIEJA-CL.

⁷ A Rede Municipal de Ensino - SP organiza-se regionalmente em 13 diretorias. A DRE-CL é uma delas.

a promover uma transformação do programa, articulando as áreas de conhecimento. Ao deixar de se caracterizar como um projeto para ser reconhecido como um programa da prefeitura de São Paulo, aprovado no Conselho Municipal de Educação (CME), o centro adquire autonomia curricular. Contando hoje com incentivo federal, o CIEJA Campo Limpo é referência na educação de jovens e adultos por atender e ouvir sua população de forma indiscriminada, aberta e cidadã. (SÃO PAULO. PREFEITURA MUNICIPAL, 2020)

Ao ser reconhecido como um programa, o CIEJA-CL pôde apresentar e compartilhar os seus serviços e resultados de forma coesa, podendo assim partilhá-lo com outros espaços escolares. Quando era um projeto representava um esforço voltado só para o CIEJA-CL, mas hoje, após a implementação do programa, existem 16 CIEJAs distribuídos pelo município de São Paulo. A seguir, será apresentada a constituição atual da estrutura e funcionamento do CIEJA-CL, bem como seus principais projetos.

2.1 Estrutura física e organização de funcionamento

As aulas acontecem de segunda a quinta-feira das 7h às 22h30 e, às sextas-feiras, os educandos, caso queiram, são atendidos pelos professores no plantão de dúvidas, oferecido no horário das 07h às 21h30, com os turnos assim distribuídos:

- Manhã, dois períodos: das 7h30 às 09h45 e das 10h às 12h15;
- Tarde, dois períodos: das 12h45 às 15h45 e das 15h15 às 17h30;
- Noite, dois períodos: das 17h45 às 20h e das 20h às 22h15.

Outra característica importante do CIEJA é a flexibilidade de horários, pois a unidade tem alunos que trabalham em dias alternados ou em horários diferenciados por conta de escalas de trabalho⁸. Diante de tais necessidades, a instituição autoriza esses alunos a frequentar aulas em outro período, caso necessário, ou seja, se um aluno trabalha um dia pela noite e outro pela manhã, que é o caso de seguranças e cuidadores, assim como as diaristas que trabalham uma ou duas vezes por semana, pode frequentar a instituição de ensino no horário que se adeque ao seu horário de trabalho. Dessa forma, o CIEJA-CL evita fomentar, ainda que indiretamente, a disputa de horários entre trabalho e escola, pois parte de seus educandos são adultos responsáveis pelo sustento da família.

⁸ Alunos que trabalham no regime de 12 x 36 horas, aquela em que o empregado trabalha 12 horas diárias e descansa por 36 horas consecutivas.

A adequação dos horários de acordo com as necessidades dos educandos só é possível porque os professores se reúnem toda sexta-feira no horário das 07h30 às 17h para o planejamento coletivo, garantindo assim que o mesmo conteúdo seja aplicado aos agrupamentos de estudos. Se o educando vier pela manhã, à tarde ou à noite, os conteúdos para a sua sala serão os mesmos, garantindo desse modo a possibilidade de troca de horário sem prejuízo de conteúdo.

O CIEJA-CL funciona em duas casas alugadas e adaptadas para o desenvolvimento de suas atividades.⁹ A “casa de cima” possui cinco salas de aula que possuem em média 25 alunos frequentes, com a seguinte distribuição: o piso “azul”, destinado às assembleias e decisões coletivas que envolvam a comunidade escolar; o piso “amarelo”, onde são realizadas atividades de capoeira, taekwondo, pintura, apresentação de trabalhos pedagógicos e cortes de cabelo; três banheiros unissex, a biblioteca e a secretaria da escola. A “casa de baixo” possui cinco salas de aula, três salas para reforço escolar e projetos pedagógicos, uma sala multiuso para eventos e apresentações de atividades pedagógicas, uma sala de informática, três banheiros unissex, o piso “verde”, que é o local destinado à alimentação dos educandos, além de ser o espaço utilizado para os eventos e seminários propostos pela equipe escolar, uma cozinha para preparo dos alimentos dos educandos, uma cozinha industrial e uma sala de corte e costura para os cursos de qualificação profissional. Na parte central da unidade, estão dispostas as salas do Coordenador Geral e das assistentes pedagógicas; por fim, dispõe de uma sala destinada às reuniões e intervalo dos professores.

Ao passar pelo portão da escola, o educando é recebido pelo Assistente Técnico Educacional (ATE), que auxilia a comunidade escolar ao direcionar os visitantes à secretaria, os alunos à sala, tirar dúvidas corriqueiras com relação à unidade ou auxiliar os professores no processo de organização do espaço físico para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Salas (2019, p. 44), ao descrever a unidade escolar, ressalta:

Numa rua pouco movimentada da periferia de São Paulo, um portão grande permanece corajosamente escancarado das 7 às 23 horas. O medo da violência deu lugar ao burburinho de jovens que entram e saem livremente, de mochila nas costas. Ao entrar no amplo espaço, vê-se a rampa de acesso ao prédio tomada por pessoas sentadas, conversando. O espaço, com murais coloridos e plantas, inspira tranquilidade. A placa de identificação é pequena e apagada na paisagem, e só revela o nome do lugar aos olhos mais atentos: ali está o CIEJA Campo Limpo. (SALAS, 2009, p. 44)

⁹ O espaço ocupado pelo CIEJA-CL estende-se de uma rua a outra, resultado da junção de dois imóveis residenciais em ruas diferentes, mas unidos pelo fundo e adaptados para sediar a escola, permanecendo 16 horas diárias com os portões abertos.

As salas de aula do CIEJA-CL não são compostas por mesas tradicionais e individuais, mas por mesas sextavadas ou redondas, com o intuito de facilitar a interação entre os educandos, que, em grupos, trocam ideias, tiram dúvidas e coletivamente constroem o conhecimento. Nessas mesas estão jovens, adultos, idosos, pessoas com ou sem deficiência. Os educandos não precisam de nenhum sinal sonoro para se direcionarem às salas ou para delas saírem, pois o barulho pode dispersá-los; os horários são controlados por todos – alunos, funcionários, professores – e cada agrupamento de estudos é responsável por controlar seus horários e manter a sala limpa para o outro período.

Em 2008, a então gestora do CIEJA-CL, Êda Luiz, solicitava junto à SME/SP, a ampliação da merenda para alunos da EJA, para que eles tivessem acesso ao almoço e jantar, e não só à merenda seca, composta por suco de caixinha e bolachas, mas para conseguir a cozinha, local de preparo dos alimentos, ela teria de construir um refeitório. Com ajuda da comunidade, o espaço foi construído conforme ressalta a ex-diretora do CIEJA-CL: “Esse é meu refeitório, só ganhei esse refeitório porque eu fui desafiada pelo governo, que falou assim para mim: ‘se você conseguir o refeitório eu te dou a cozinha’ e aí nós construímos refeitório para comunidade que serve 150 pessoas”. (LUIZ, 2014).

O refeitório foi construído com a ajuda de empresas parceiras. Trata-se de um espaço de convívio para todos os educandos, professores, estagiários, funcionários, visitantes e pessoas em situação de rua. Todos são bem-vindos ao espaço chamado piso verde.

[...] Quando eu resolvi montar o refeitório disseram assim “imagina numa escola aberta um refeitório cercado de favela você não vai conter o povo”. Eu falei, vamos fazer, depois a gente resolve quando começar a servir as refeições. Nós oferecemos 500 almoços e 600 jantares, fora o café da manhã e o café da tarde, que eu tô quase num hotel 5 estrelas na região... E gente, tem uma quantidade enorme de moradores e meninos de rua ao redor da escola que a gente convida para estudar e para podermos conversar sobre isso e na hora da refeição é muito interessante, eles mesmos falaram assim para mim “olha Dona Êda, se a gente cheirar, beber, injetar ou fizer qualquer coisa a gente não entra, a gente vai respeitar o espaço, mas senhora deixa trazer uma marmita aqui na porta?” Eles mesmos se organizaram e a gente não tem problema nenhum. (LUIZ, 2014).

Ao longo do dia são servidas as seguintes refeições: 7h30 – Café da manhã, 11h45 – Almoço, 15h – Café da Tarde e 20h – Janta. A princípio, a diretora se preocupou com a alimentação dos educandos adultos que frequentavam a escola e muitas vezes vinham do trabalho direto para escola, mas atualmente o refeitório é um espaço de integração e socialização entre toda comunidade escolar. O espaço também é utilizado para apresentações culturais, seminários e apresentações bimestrais finais dos educandos do Ciclo II.

2.2 Organização pedagógica

O CIEJA-CL organiza-se com a utilização de uma correspondência entre o ensino fundamental regular e a EJA, que pode ser observada a seguir no quadro 02.

Quadro 2 - Correspondência entre o Ensino Fundamental Regular, a Educação de Jovens e Adultos o a EJA/CIEJA-CL.

ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR			EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS			EJA/CIEJA	
CICLOS	SÉRIE ¹⁰	ANO/TERMO	ETAPA	CICLOS	CICLOS	MÓDULOS	
CICLO I ALFABETIZAÇÃO		1°	1ª	C I C L O I	ALFABETIZAÇÃO I II	C I C L O	I
	1ª SÉRIE	2°					
	2ª SÉRIE	3°					
CICLO II INTERDISCIPLINAR	3ª SÉRIE	4°	2ª	I	BÁSICO I II	I	II
	4ª SÉRIE	5°					
	5ª SÉRIE	6°	3ª		C I C L O	COMPLEMENTAR I II	C I C L O
6ª SÉRIE	7°						
CICLO III AUTORAL	7ª SÉRIE	8°	4ª	O II		FINAL I II	O
	8ª SÉRIE	9°					

Fonte: Dados organizados pela autora, a partir de SÃO PAULO (2019)

Ademais, o CIEJA-CL apresenta outra especificidade: além de os cursos serem estruturados por ciclos e módulos, também são organizados por agrupamentos de estudo¹¹, e os educandos são direcionados aos agrupamentos que estão de acordo com o seu conhecimento escolar. A necessidade deste novo formato foi indicada pelos professores do ciclo I - alfabetização, que, no ano de 2016, perceberam o aumento do número de alunos que estavam em diferentes graus de conhecimento, o que dificultava o trabalho docente. Ao invés de manter o ciclo de alfabetização dividido em dois módulos, foi decidido coletivamente nas reuniões de planejamento que os módulos I e II seriam reorganizados em três agrupamentos de estudo, e os módulos II e IV em quatro agrupamentos de estudo. Cândido (1964, p. 108) lembra que todas as escolas apresentam a sua sociabilidade própria, ou seja, as leis são iguais para todas as escolas, mas cada uma dela é diferente enquanto grupo social.

¹⁰ A palavra série utilizada no quadro fez-se necessária, mesmo que não seja mais utilizada pelas unidades escolares, isto porque a maioria dos alunos que solicitam uma vaga no CIEJA-CL trazem em seus históricos este termo.

¹¹ Os agrupamentos de estudo seguem os princípios dos saberes já construído pelos educandos em seu percurso escolar ou na vida, bem como leva em consideração a heterogeneidade de saberes existentes no espaço escolar e a sua importância na construção dos saberes dos alunos.

Integram o ciclo I os módulos I – Alfabetização e II – Básico, subdivididos em três agrupamentos de estudo: Acolhimento, Liberdade e Confiança.

Fazem parte do ciclo II, os módulos III - Complementar e IV – Final, que são reorganizados pelos seguintes agrupamentos: Alegria, Transformação, Respeito e Aprender, conforme apresentado no quadro 03.

Quadro 3 - Correspondência entre o Ensino Fundamental Regular, os módulos da EJA/CIEJA e os agrupamentos do CIEJA- CL - 2019.

ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR			EJA/CIEJA		
CICLOS	SÉRIE	ANO/TERMO	CICLOS	MÓDULOS	AGRUPAMENTOS
CICLO I ALFABETIZAÇÃO		1º	CICLO I	I	ACOLHIMENTO
	1ª SÉRIE	2º			ACOLHIMENTO
	2ª SÉRIE	3º			ACOLHIMENTO
CICLO II INTERDISCIPLINAR	3ª SÉRIE	4º	CICLO II	II	CONFIANÇA
	4ª SÉRIE	5º			LIBERDADE
	5ª SÉRIE	6º			ALEGRIA
CICLO III AUTORAL	6ª SÉRIE	7º	CICLO II	III	TRANSFORMAÇÃO
	7ª SÉRIE	8º			RESPEITO
	8ª SÉRIE	9º			IV

Fonte: Dados organizados pela autora, a partir de SÃO PAULO (2019)

O **módulo I** – Alfabetização - apresenta um agrupamento de estudo: o Acolhimento, que recebe alunos externos ou vindos das salas de recursos multifuncionais (SRM).

Acolhimento é o primeiro agrupamento de estudos da unidade, destinado a acolher os educandos que estão no início do desenvolvimento da leitura e escrita, composto por alunos que nunca estudaram ou ficaram nos bancos escolares ao longo da vida e não adquiriram os conhecimentos mínimos para sobreviver em um mundo letrado. Os educandos destinados a esse agrupamento não reconhecem as letras ou os números e não sabem assinar o nome. Por falta do conhecimento escolar, são pessoas que sobreviveram por muito tempo sem os estudos.

O **módulo II** - Básico - é composto por dois agrupamentos de estudos: Liberdade e Confiança.

O primeiro agrupamento de estudos do módulo II - básico - do CIEJA, **Confiança**, recebe alunos que já sabem ler e escrever palavras e frases simples, assim como entendem a sequência numérica até cem; geralmente esses conhecimentos são desenvolvidos no Acolhimento, agrupamento anterior do CIEJA-CL.

A expectativa desse agrupamento é que os educandos aprendam a ler e a escrever frases e bilhetes, ampliem o repertório da sequência numérica e efetuem, além de cálculo mental, operações matemáticas que envolvam adição e subtração.

Liberdade é o último agrupamento do módulo II. Nele os alunos já escrevem bilhetes, pequenos textos e cartas, assim como efetuam operações matemáticas que envolvam divisão e subtração. É o agrupamento que exige do educando mais autonomia no desenvolvimento das atividades.

O **módulo III** é composto pelos agrupamentos Alegria e Transformação. Estes agrupamentos recebem os educandos advindos do ciclo I, que são destinados a prosseguir os estudos no ciclo II.

Alegria é um agrupamento para educandos com dificuldades na alfabetização e que necessitam de um olhar mais atento quanto à avaliação, os quais, para serem promovidos para os dois agrupamentos seguintes deste módulo – **Alegria** e **Transformação** – devem atender aos seguintes requisitos: respeitar as convenções na escrita de textos, paragrafação, fazer uso do discurso direto e indireto, sistematizar as operações de adição, subtração e multiplicação e ter noções básicas de fração.

O **módulo IV** é composto pelos agrupamentos **Respeito** e **Aprender**, cuja expectativa é a de que os educandos leiam fluentemente, interpretem textos e apresentem criticidade nas atividades propostas em sala; já em matemática é necessário que dominem as quatro operações: adição, subtração, divisão e multiplicação, assim como interpretem situações-problema que envolvam cálculos e frações¹².

Para a escolha dos nomes dos agrupamentos citados, a equipe gestora e os professores decidiram coletivamente nas reuniões de planejamento utilizar como referência oito dos onze valores do CIEJA apresentados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar:

Ao longo de nossa história, propomos debates acerca do “ser” e o “fazer” dentro de uma instituição pública preocupada com a sociedade, sua transformação e principalmente o indivíduo, a partir disso elencamos valores necessários para proporcionarmos uma educação à frente do nosso tempo. (SÃO PAULO. PREFEITURA MUNICIPAL. CIEJA-CL, 2019, p. 19).

¹² Para mais clareza do leitor, o anexo II (p.101) apresenta os critérios utilizados para promoção do educando de um Agrupamento de Estudos / Módulo para outro.

Os 11 valores elencados pelo CIEJA-CL são: amor, bem-estar, liberdade, respeito, reponsabilidade, acolhimento, cuidado, transformação, alegria, ensinar e aprender. Os professores responsáveis pelos agrupamentos de estudo escolheram o valor que melhor identificasse a turma à qual o nome seria destinado.

O CIEJA-CL apresenta uma proposta própria em relação à organização das disciplinas escolares no ciclo II:

Ao invés de termos disciplinas tradicionais, no ciclo II como matemática e artes, o CIEJA optou por quatro áreas do conhecimento, que englobam as diversas disciplinas tradicionais e incluem outras consideradas fundamentais para a EJA e para o fortalecimento da autonomia do estudante. São elas Linguagens e Códigos (LC), envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês; Ciências Humanas (CH), que envolve as disciplinas de Geografia e História; Ensaios Lógicos e Artísticos (ELA), que envolve as disciplinas de Matemática e Artes e Ciências da Natureza que envolve as disciplinas de Ciências e Filosofia. Além destas, o estudante também participa de aulas de “Projetos” e de atividades de acompanhamento individualizado. (SÃO PAULO. PREFEITURA MUNICIPAL. CIEJA-CL 2019, p. 06).

Neste formato, os educandos não ficam um ano inteiro cursando as referidas disciplinas. Os agrupamentos de estudos têm a duração de quatro semanas seguidas em suas respectivas áreas de conhecimento, por exemplo, no agrupamento Alegria, em fevereiro, o aluno cursa somente a disciplina de Linguagens e códigos, em março, a de Ciências Humanas, em abril, a de Ensaios Lógicos, e assim por diante. Quando finda o semestre, todo o percurso é refeito. As aulas são desenvolvidas com base no tema gerador escolhido pelos educandos, por meio de sequências didáticas e situações-problema.

O CIEJA-CL adota como proposta pedagógica a escolha de temas geradores para o desenvolvimento das atividades em sala e esses assuntos são escolhidos pelos alunos:

No início do ano letivo de 2019, o corpo docente decidiu coletivamente que a proposta para desenvolvimento pedagógico deste ano será através dos assuntos geradores, assim como proposta de anos anteriores. (SÃO PAULO. PREFEITURA MUNICIPAL. CIEJA-CL, 2019, p. 31).

De acordo com o PPP do CIEJA-CL (SÃO PAULO, 2019), já na primeira semana os educandos são direcionados a pensar sobre o que gostariam de estudar, cuja característica é ressaltada na página de divulgação unidade escolar.

Os educandos têm voz e escolha dentro do CIEJA. A cada início de ciclo, a escola propõe uma nova situação-problema, que condiz com a realidade do grupo. A partir de uma problemática, os estudantes fazem o levantamento de hipóteses, deliberam e analisam, para, enfim, formar um conceito. Para Éda Luiz, todo o processo tem que ser significativo ao aluno. “A escola tem que conhecer seu público e seu espaço para, finalmente, perguntar: ‘Qual é o meu papel?’”, diz a diretora. (SÃO PAULO. PREFEITURA MUNICIPAL, 2020)

O desenvolvimento do conteúdo escolar dá-se por meio da escolha do tema gerador, pelo qual, no início de ano, todos os educandos da instituição são convidados a expor os seus temas de interesse para que as atividades ao longo do ano sejam desenvolvidas com base no que lhes chama a atenção.

Para que os alunos exponham os assuntos que lhes interessam a seguinte sequência é realizada em sala de aula junto a seus educadores: 1º) Cada aluno diz o que quer estudar individualmente e o professor faz uma lista de palavras ou imagens sugeridas; 2º) Os alunos sentados em grupo nas mesas redondas/sextavadas elegem a proposta mais interessante por mesa; 3º) Cada mesa apresenta para a sala a sua proposta e, por meio de votação, o tema de estudo do agrupamento é escolhido.

Após a decisão do tema de interesse por agrupamento, os alunos elaboram um cartaz de apresentação e vão para a defesa deste tema em um espaço da escola chamado “piso azul”, utilizado para as assembleias e escolha do assunto gerador.

Neste espaço todo, qualquer problema da escola é resolvido coletivamente, como escolha do tema gerador de conhecimento, mudanças físicas na estrutura da instituição, criação dos jardins, problemas de indisciplina dos educandos e furtos de objetos. Tudo o que acontece na unidade escolar é discutido no piso azul. Quando os alunos recebem o aviso para se dirigirem ao piso azul já sabem que terão que decidir algo por meio de votação.

Após cada agrupamento de estudo apresentar as suas propostas e temas de interesse, é elencado um tema por período – como dito anteriormente o CIEJA-CL tem seis períodos – e, sendo assim, ficam dois temas para os períodos da manhã, dois para os períodos da tarde e dois para os períodos da noite. A votação é finalizada quando os alunos escolhem um tema em meio aos seis do período. A equipe gestora e os educadores divulgam o primeiro e o segundo lugar mais votados e eles servirão de direção para a elaboração dos planejamentos e atividades feitas pelos professores no primeiro e no segundo bimestre do ano letivo.

Em 2019, os temas mais votados foram saúde e trabalho. O processo de escolha do tema gerador dura por volta de uma semana, pois é dividido em: sugestão individual do educando, sugestão e defesa por mesa, sugestão e defesa por agrupamento, votação do tema por período e votação de tema por toda a escola.

Esse questionamento constante faz do CIEJA um espaço de reflexão crítica em potencial. Não à toa, assuntos como tolerância racial, assédio sexual e discussão de gênero fazem parte de debates na rotina escolar. Na sala de aula, ao mesmo tempo que articulam opiniões, os alunos exercitam a escuta e a consideração pelo outro e refletem sobre as desigualdades que permeiam as condições da mulher na sociedade, além de debaterem sobre machismo, homofobia e transfobia. (SÃO PAULO. PREFEITURA MUNICIPAL, 2020).

O trabalho desenvolvido com base nas necessidades apontadas pelos educandos faz desse espaço escolar um local de acolhimento e de pertencimento por parte de quem o frequenta. Segundo Cândido (1964), a escola deve ser analisada como grupo social, e escutar os alunos do CIEJA-CL nada mais é do que dar oportunidade a eles de expor o que precisam enquanto grupo social.

Após a escolha do tema gerador por meio de votação, iniciam-se os procedimentos voltados às atividades baseadas na metodologia investigativa sistematizada pelo CIEJA-CL. A referida metodologia foi originada em meados de 2007 nos cursos promovidos pela parceria entre a Universidade de São Paulo (USP) e a SME/SP.

De acordo com o PPP da instituição, deverão ser utilizadas a metodologia investigativa e as sequências didáticas para o desenvolvimento de suas atividades.

1-METODOLOGIA INVESTIGATIVA

SENSIBILIZAÇÃO: Sensibilizar os educandos para o tema (visão, audição, olfato, tato) máximo 3 minutos (Pode ser uma poesia, vídeo...)

HORA DE FALAR: Problematiza o entendimento prévio do educando sobre uma palavra significativa para atender o tema, aqui estão explícitos os valores e saberes da comunidade escolar. A seguinte comanda é dada: Quando você ouve a seguinte palavra o que te vem à mente? (máximo 10 minutos)

SITUAÇÃO PROBLEMA: Uma provocação que envolve os conhecimentos da área e os valores que o educando possui. Articula ciência e filosofia, convida a pensar sobre algo que remete a hipótese de solução. Somente leitura da situação, quantas vezes forem necessárias, o professor deve observar como o aluno reage a situação apresentada.

NOSSAS IDÉIAS: Registro das hipóteses oriundas de um questionamento, referente a situação problema, individual e coletiva com socialização para o grupo. Tempo de duração 50 minutos.

PROCURANDO RESPOSTAS: As atividades que o professor planeja para atingir os objetivos.

OBSERVAÇÃO: É nesse momento que o professor trará elementos para instrumentalizar os alunos na busca da construção de conceito para verticalização das hipóteses.

2-SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: Ricas em conteúdos que serão trabalhados individualmente e em agrupamentos produtivos. Contemplam: **Leitura:** com o antes, durante e depois da leitura que envolve: localização e recuperação da informação, compreensão e interpretação e reflexão; **Escrita:** reflexão sobre a escrita (ortografia); **Estudo da língua:** produção textual (gramática e gênero) e trabalhando dificuldades recorrentes.

OBSERVAÇÃO: Garantir no planejamento diário atividades que envolvam leitura, escrita e oralidade em todas as áreas com duração de 45 minutos em cada atividade.

MINHAS DESCOBERTAS: Avaliação síntese individual, é o REGISTRO do entendimento dos alunos sobre os conceitos construídos. Espera-se que o aluno se

utilize dos conhecimentos construídos (objetivos) em sua argumentação escrita. (SÃO PAULO, 2015, n.p)

Além da escolha do tema gerador, a metodologia investigativa é direcionada pelos seminários permanentes propostos pelo CIEJA-CL. São práticas e vivências atreladas aos conteúdos pedagógicos que acontecem todos os anos: o Seminário Indígena, FLIC – Feira Literária do CIEJA - e Seminário étnico-racial.

Os professores elaboram as suas atividades em planejamentos coletivos e usam como base o tema gerador e os seminários permanentes; nos encontros dos professores são propostas rodas de conversa com escritores, atividades de culinária, debates, palestras, oficinas, exposições, bem como fomentam discussões voltadas à reflexão das relações étnicas raciais, em especial das características culturais, religiosas, sociais e territoriais da população negra e da população indígena, com o intuito de colocar em pauta a construção da identidade brasileira.

2.3 O planejamento coletivo das atividades pedagógicas

Para trabalhar no CIEJA é necessário ser funcionário público municipal, isto é, antes de ingressar nesta unidade escolar o professor deverá já ter passado pelo concurso público e estar lotado em outra unidade escolar. É necessário também passar por um processo seletivo interno composto por uma avaliação dissertativa e por entrevista com a equipe gestora. O cargo no CIEJA é designado, isto é, o professor trabalha no CIEJA, mas o seu cargo efetivo continua lotado em sua escola de origem, necessitando assim de autorização de seu superior imediato para compor o quadro de professores do CIEJA. O decreto n.º 54.531/13, em seu artigo 14, normatiza que:

Art. 14 - A Equipe Docente do CIEJA será constituída por integrantes da Carreira do Magistério Municipal, designados por ato do Secretário Municipal de Educação, após processo seletivo e conforme segue:

I – Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, para atuarem no Ciclo I: Módulo I – Alfabetização e Módulo II – Básico;

II – Professores de Ensino Fundamental II e Médio, para atuarem no Ciclo II: Módulo III – Complementar e Módulo IV – Final; e

III – Professores de Ensino Fundamental II e Médio dos componentes curriculares de Arte e Educação Física, para atuarem também no Ciclo I.

Parágrafo único – Será necessária a anuência da Chefia Imediata da Unidade de Lotação para atuar no CIEJA. (SÃO PAULO, 2017, p. 8-9).

Após anuência do superior imediato da unidade escolar anterior e ingresso no CIEJA, os professores são direcionados aos seus agrupamentos de estudos. Neste espaço escolar existe a possibilidade de trabalhar em dupla docência, isto é, dois professores compartilham as

aulas para melhor desenvolvimento das atividades; esses professores nem sempre são da mesma área de formação, podendo trabalhar um professor da área e humanas e de exatas na mesma sala.

Às sextas-feiras, todos os professores se reúnem no período das 7h30 às 17h. No período da manhã é proposto o planejamento coletivo das atividades a serem realizadas na semana seguinte e os docentes decidem coletivamente as ações específicas para cada agrupamento. O período da tarde é destinado ao Projeto Especial de Ação – PEA -, desenvolvido pelo grupo de estudos dos professores destinado à formação pedagógica. Em 2019, no CIEJA, havia 43 professores designados de outras escolas.

2.4 Integração entre educação e trabalho: cursos de qualificação e projetos de inserção.

Os alunos do CIEJA-CL têm a oportunidade de participar de cursos que os qualifiquem profissionalmente para o mercado de trabalho. A portaria municipal n.º 9.032, de 04 de dezembro de 2017, regulamenta, em seu art. 2º, que os cursos de qualificação profissional inicial integrarão o itinerário formativo das atividades complementares e serão desenvolvidos fora do horário regular do estudante, de forma articulada e integrada aos cursos de Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2017)

Como em seu artigo 3º, a referida portaria determina que, para a regência dos cursos de Qualificação Profissional, poderão ser firmadas parcerias ou acordos com empresas e entidades públicas ou privadas, a unidade escolar manteve, no ano de 2019, parceria com o Centro Paula Souza (CPS), autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE), que disponibilizou professores para ministrar aulas dos seguintes cursos na instituição: corte e costura, bartender, cuidador de idosos, informática e manicure.

Os cursos foram destinados a toda comunidade escolar, inclusive a familiares de educandos da escola, e os alunos que não sabiam ler e escrever, assim como os alunos com alguma deficiência, participaram efetivamente das atividades de forma significativa, pois, antes de fechar a parceria com a autarquia, o gestor apresentou os possíveis perfis dos alunos que iriam participar das atividades, isto é, esclareceu aos responsáveis do CPS que os cursos seriam disponibilizados a todos os alunos da escola com ou sem deficiência, alfabetizados ou não. Com início em outubro e término em dezembro de 2019, o curso diplomou mais de 100 alunos, cuja formatura contou com as presenças dos representantes do CPS.

Outra parceria é o projeto “Gastronomia Periférica”, idealizado pelo *chef* Edson Leite, que trabalhou em restaurantes europeus, mas optou por voltar para o Brasil e mudar a realidade de jovens da periferia do extremo sul de São Paulo, fomentando a gastronomia como uma ferramenta de valorização social, baseada no princípio de que é possível fazer comida de qualidade na periferia, aproveitando o que se tem em casa.

Este curso de qualificação profissional é oferecido no contraturno e funciona em vários locais, com o objetivo de multiplicar essa formação em diferentes bairros da periferia e, assim, alcançar um número maior de pessoas

Nesse sentido, o CIEJA-CL é um dos locais onde ele está funcionando no momento e, para tanto, foi montada uma cozinha profissional na escola; o curso é mantido por eventos desenvolvidos pela gastronomia periférica e por empresas parceiras que doam parte dos equipamentos da cozinha.

Figura 5– Curso de Gastronomia Periférica.



Fonte: SÃO PAULO. CIEJA-CL

Os educandos recebem o certificado de cozinheiro profissional e podem trabalhar em restaurantes ou montar seu próprio negócio. A chamada para o referido curso no CIEJA-CL é feita por meio de aviso nas salas de aula e comunicados afixados nos murais de informações. Podem participar do projeto todos os alunos da escola, com ou sem deficiência, alfabetizados ou não, e as vagas são preenchidas de acordo com a ordem de inscrição.

Após o término dos cursos profissionalizantes, os educandos são convidados a participar do projeto “Feito por mim”, que consiste na exposição do espaço do piso azul para que os alunos possam comercializar suas produções: bolos, tortas, artesanatos e quaisquer artigos produzidos pelo próprio aluno.

Para participar do projeto é preciso ser aluno matriculado no CIEJA e frequentar as reuniões de formação oferecidas pela escola. Nelas os professores responsáveis pelo projeto instruem os educandos a calcular os gastos e os valores a serem cobrados pelos produtos, pesquisam onde é melhor comprar a matéria prima e conversam sobre as técnicas de venda.

É muito incentivado que os participantes do projeto compareçam às reuniões, pois nem todos são advindos dos cursos oferecidos pela escola - alguns alunos já comercializam seus produtos e a escola é mais um espaço de inclusão no mercado de trabalho. O “Feito por mim” acontece às quintas-feiras no turno contrário ao que o aluno estuda, sem nenhum custo de uso do espaço.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a expansão da EJA passa por uma mudança significativa, pois além de oferecer atendimento à população que não teve acesso à escola, agora precisa atender os educandos que frequentaram os bancos escolares, mas não obtiveram aprendizagem satisfatória para participar de forma integral da vida econômica, política e cultural do país. Nesse sentido, as parcerias do CIEJA-CL com autarquias e organizações que disponibilizam os cursos de capacitação profissional são importantes para o desenvolvimento do educando não só para leitura e escrita, mas também para participar da vida econômica do local em que vivem.

O CIEJA-CL foi finalista do Prêmio Professor Destaque (2018), conferido pela SME/SP, que tem o propósito de dar visibilidade aos trabalhos inovadores e criativos dos professores da RME/SP.

A instituição foi representada pela professora Samara Annanias Teixeira da Costa, que desenvolveu o projeto “Arte e Trabalho” durante o ano de 2017. Com a participação de educandos da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM -, a partir da constatação de que muitos desse alunos tinham o desejo de adquirir alguma formação profissional:

A professora ressaltou que os estudantes com deficiência são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais por profissionais que propõem uma metodologia investigativa, na qual é apresentada uma situação problema aos alunos para, a partir disso, procurarem respostas para estas inquietações. Em 2017, o tema das atividades foi “trabalho”. “Eles foram contando suas expectativas quanto ao mercado de trabalho e nós pensamos o que poderíamos fazer para que eles pudessem viver a experiência de trabalhar”, contou a professora. (SALAS, 2019).

Por meio do processo usual de escolha (listagem de interesses e votação), o artesanato foi a proposta aprovada:

Uma das sugestões recebidas foi o artesanato, mais especificamente as bonecas para peso de porta, cuja execução não demanda muitos recursos. “Nós recebemos a visita de uma artesã que nos ensinou a confeccionar as bonecas e pudemos interseccionar os conteúdos das variadas disciplinas durante o trabalho”, disse Samara, destacando

o trabalho de consciência corporal realizado juntamente com o professor de Educação Física, as listas para a compra do material necessário e o trabalho com o sistema monetário e cédulas em simulações de compra e troca, em matemática. (SALAS, 2019)

As bonecas foram comercializadas pelos educandos e pela professora e o dinheiro arrecadado com as vendas foi investido na compra de novos materiais para confecção dos artesanatos e dividido em igualdade pelos educandos, que puderam contribuir com o sustento de suas famílias:

Não foi apenas um trabalho escolar. Além das habilidades, competências e conteúdos trabalhados, o projeto se transformou em uma possibilidade real de aquisição ou complemento de renda dos alunos e suas famílias”, celebrou Samara. (SALAS, 2019).

Além disso, a professora Samara aponta que houve avanços na qualidade da aprendizagem dos educandos: a concentração, a coordenação motora e os avanços na percepção da autoimagem ficaram evidentes. E as mães desempregadas que conheceram o projeto aprenderam a técnica e passaram a confeccionar e a comercializar as bonecas junto com seus filhos.

O CIEJA-CL ainda conta com o projeto Inserção profissional, idealizado pelo professor Billy de Assis¹³, para o desenvolvimento das atividades e projetos de Inclusão. Consultor em Emprego Apoiado¹⁴, formado pela ITS-Brasil¹⁵, e com um ano de experiência em projetos de empregabilidade de pessoas com deficiência pela APAE-SP, ele é responsável pela comunicação entre empresas e o CIEJA-CL para empregar os alunos com deficiência. Como o CIEJA-CL e o professor Billy são referências na região de trabalho com pessoas que possuem alguma deficiência, a escola recebe telefonemas de empresas oferecendo vagas de emprego, o educador faz a divulgação para as famílias dos alunos, e os que se interessam e estão de acordo com o perfil da vaga são empregados. Em sua maioria, as vagas são para alunos com deficiência intelectual.

¹³ Severino Batista da Silva, conhecido como Billy de Assis, é professor efetivo da SME/SP, trabalha no CIEJA Campo Limpo na SAAI Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão com jovens e adultos com deficiência intelectual. Projetos de sua autoria: Café Terapêutico Grupo de pais, alunos e amigos em busca de uma sociedade realmente inclusiva; Mexa-se - baladas especiais - pois quem dança seus males espanta; Expedições Especiais Urbanas - a cidade é uma escola; Luz, câmera, ação - nosso foco é a inclusão; SAE - Solidariedade Animal na Escola - uma proposta de Educação Humanitária. Blogs que administra: www.projetocafeterapeutico.blogspot.com; www.blogdociejacampolimpo.blogspot.com; www.blogdasolidariedadeanimal.blogspot.com. – Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6264866149002200>. Acesso em: 03 fev. 2020.

¹⁴ O Emprego Apoiado (EA) é uma metodologia que auxilia a Pessoa com Deficiência (PcD) em sua inclusão no mercado de trabalho. A metodologia do EA analisa as competências do usuário, as tarefas a serem realizadas pertinentes ao cargo em aberto e faz as adequações necessárias com objetivo de beneficiar empregado e empregador.

¹⁵ O ITS – BRASIL - Instituto de Tecnologia Social - trabalha com inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, através da metodologia do Emprego Apoiado desde 2015.

As parcerias tiveram início com a empresa Burger King, que precisava de um grupo de trabalhadores surdos para atuar em suas lanchonetes; a então coordenadora geral do CIEJA-CL, Êda Luiz, acompanhou por uma semana a formação desses alunos para o trabalho e logo depois solicitou que o símbolo da surdez fosse afixado nos uniformes dos educandos para facilitar o reconhecimento da deficiência. Os alunos iniciaram no trabalho nesse espaço e, logo em seguida, outras empresas, como McDonald's e mercados da região, entraram em contato ofertando novas vagas de emprego.

Outra parceria foi com o Banco do Brasil que, através da Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência (APABB), ofereceu cursos para os alunos com deficiência e os encaminhou para o mercado de trabalho.

2.5 O contraturno e as atividades direcionadas aos alunos com deficiência: o diferencial do CIEJA-CL.

O CIEJA-CL propõe aos alunos com alguma deficiência uma forma alternativa para frequentar o contraturno. Muitos alunos trazem históricos de escolarização com dificuldades de frequentar o contraturno nas escolas anteriores ao CIEJA-CL. Em alguns relatos feitos na avaliação pedagógica os educandos diziam que iam de duas a três vezes ao mês no contraturno, ou duas vezes por semana no ensino regular e duas vezes no AEE. Simplesmente disponibilizar o contraturno não quer dizer que o educando vá frequentá-lo, é preciso disponibilizar e pensar em estratégias que estimulem esses alunos a participarem das atividades.

Diante desse cenário, o CIEJA-CL pensou em como mudar essa realidade sem prejudicar o desenvolvimento pedagógico do educando. O intuito era pensar um contraturno para um aluno com deficiência adulto, que difere do aluno com deficiência criança. O adulto em sua maioria já teve escolarização e provavelmente o contraturno já lhe foi ofertado, e para alguns foi proveitoso, para outros, não.

Para estimular a frequência do aluno adulto com deficiência no contraturno, o CIEJA-CL disponibiliza prioritariamente a estes alunos as seguintes atividades: pintura, *taekwondo*, teatro e dança. Esses cursos são oferecidos pelo Instituto Olga Kos¹⁶, no Piso Amarelo.

¹⁶ O Instituto Olga Kos de Inclusão Cultural (IOK) é uma associação sem fins econômicos, fundada em 2007, que desenvolve projetos artísticos e esportivos aprovados em leis de incentivo fiscal, para atender, prioritariamente, crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual. Parte das vagas dos projetos oferecidos é destinada a pessoas sem deficiência, que se encontram em situação de vulnerabilidade social e residem em regiões próximas aos locais onde as oficinas são realizadas.

Os professores da própria unidade também, por meio da Jornada Especial de Horas-aula excedentes (JEX)¹⁷, nos anos de 2017 a 2019, disponibilizaram as seguintes atividades: *i*) horta comunitária, em que os alunos são responsáveis pelo cultivo da horta e pelos cuidados com o jardim da unidade e o educador aproveita os nomes das plantas e dos materiais utilizados na atividade para estimular a leitura e a escrita dos estudantes, *ii*) Cinecieja, que realiza alfabetização e letramento por meio de filmes e documentários, *iii*) reforço de matemática, reforço de português, *v*) aulas de informática voltadas ao letramento digital, *vi*) aulas de violão, *vii*) aulas de capoeira e *viii*) iniciação em libras. Tais atividades são destinadas a toda comunidade escolar e os alunos com deficiência têm uma grande participação; antes da elaboração e oferta do projeto é feita uma pesquisa junto aos educandos para que possam expor suas necessidades diante das atividades.

Medeiros (2018) apresenta entrevistas feitas com alunos do CIEJA-CL e, apesar do tema abordado pela pesquisadora não ter sido referente às atividades oferecidas pelo CIEJA-CL, foi possível observar esse assunto nas falas dos educandos e a relação positiva desses alunos com as atividades propostas no contraturno.

Maurício é paulistano, filho de mãe mineira e pai baiano, tem 33 anos, é negro vive com a síndrome de Down [...] Frequentou a APAE desde criança e a escola regular até os 15 anos... Resolveu frequentar o CIEJA quando a mãe estava doente... Considera que o convívio na escola hoje é muito diferente de quando era criança; gosta de ficar com os amigos, participa de grupos de dança, teatro e pintura no CIEJA. A experiência de fazer apresentações de dança e teatro é muito importante para ele.

Joana é paulistana, seus pais baianos. Tem 28 anos, é solteira, parda e vive com a síndrome de Down... Desde criança Joana frequenta a Associação de Pais e amigos dos Excepcionais (APAE). Ingressou no CIEJA há três anos... Na escola gosta de participar de projetos como cursos de pintura e dança... fica muito feliz em estudar. (MEDEIROS, 2018, p.54).

As falas de Maurício e Joana evidenciam o quanto eles se sentem acolhidos nas atividades propostas pelo CIEJA-CL e como o espaço físico deste lugar é utilizado. Nele os estudantes com deficiência não só participam das atividades como se apresentam para a comunidade escolar, o que faz com que se sintam importantes.

O CIEJA-CL propõe diversas atividades para os alunos com deficiência. Trata-se de um local pensado para a participação desses alunos, e isso se dá porque a unidade tem como princípio fundamental ouvir o educando. Segundo Cândido (1964), a escola precisa ser

¹⁷ JEX é a Jornada Especial de Horas-Aula Excedentes, em que o professor desenvolve projetos e é remunerado para atender a comunidade escolar fora de sua carga horária obrigatória. Para mais informações ver o art. 15 da lei municipal n.º 14.660/07.

analisada não apenas como mais um estabelecimento de ensino, mas como algo autônomo, vivo e único que requer, portanto, ajustamento correspondente às normas.

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é, todavia algo mais amplo compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas, (que o Legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. Deste modo, se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria. (CÂNDIDO, 1964, p. 107).

Para o autor, a estrutura administrativa e a estrutura total de uma escola se distinguem, pois, enquanto a primeira é voltada a uma ação racional delimitada por leis, a segunda foge à previsão do legislador, por conta da dinâmica própria do grupo. O CIEJA-CL propõe alternativas diante das leis para poder alcançar seus educandos de forma que consigam permanecer estudando.

O autor usa o conceito de vida profunda para esclarecer que não devemos limitar a nossa visão apenas pelo ângulo administrativo e consciente da escola; é necessário olhar para o seu lado espontâneo, perceber a interação entre seus membros, para conhecer a realidade de seus educandos e assim alargar e aprofundar a visão dos educadores.

No município de São Paulo existem 16 CIEJAs, mas cada unidade apresenta a sua sociabilidade própria e, enquanto grupo social, mantém certo grau de autonomia. Além das atividades citadas, os alunos com deficiência participam de outros projetos oferecidos pelo CIEJA-CL, cuja síntese é apresentada no próximo tópico.

2.6 Projetos: Café Terapêutico e Mexa-se.

O Café Terapêutico é um projeto criado pelo professor Billy de Assis, educador comunitário do CIEJA-CL. Foi idealizado em 2007 quando o educador sentiu a necessidade de agendar uma reunião de pais e/ou responsáveis de alunos com deficiência. Parece estranho uma reunião de pais na EJA, mas nesta reunião o professor Billy percebeu que não só os alunos com deficiência precisavam de atendimento, mas seus responsáveis também.

Trabalho no CIEJA Campo Limpo, em São Paulo (SP), desde 2007. Ao longo desses anos, percebi que os alunos com deficiência intelectual necessitavam de outras formas de aprendizagem que não fossem somente o ensino da leitura, da escrita e da matemática. Descobri que era necessário maior participação dos alunos e de seus familiares nos assuntos trabalhados na escola para que estes fizessem sentido em

suas vidas e pudessem promover transformações significativas em sua forma de interagir com o conhecimento e com as pessoas. (ASSIS, 2020, s.d.p.).

Na referida reunião, as mães, pais, irmãos e todos que são ligados aos estudantes do CEIJA-CL foram convidados a partilhar as suas experiências com um familiar com deficiência.

Com a avaliação positiva dos resultados da primeira reunião, desde então o evento acontece, há 13 anos, todas as sextas-feiras às 9h30 da manhã, mas, quando necessário, a atividade é transferida para um sábado ou domingo, para oportunizar a participação dos pais que não podem ir às sextas-feiras.

Desde então, temos reuniões todas às sextas-feiras para discussão de temas como: direitos humanos, cidadania, sexualidade, trabalho, esporte, cultura, lazer, diversidade de gênero, processos de aprendizagem, práticas pedagógicas utilizadas no CIEJA, legislação, saúde, uso das redes sociais, entre outros. (ASSIS, 2020, s/p.).

O educador enfatiza que a relação contínua entre a escola, o aluno e família é importantíssima para o desenvolvimento dos educandos. O projeto é também difundido em outros espaços escolares, como Centros Educacionais Unificados (CEU) ou EMEFs, no formato do Café Terapêutico Itinerante, de modo a expandir o projeto para o ensino regular.

Estes encontros contam com a presença de parceiros e professores do CIEJA que trazem relatos, oferecem oportunidades de trabalho, tratam de questões relacionais entre alunos x professores, escola x família, entretenimentos (peças teatrais, saraus rodas de leitura, terapia comunitária, meditação, estudos sobre o funcionamento da mente. Nesta diversidade de temas apresentados por profissionais, muitos dos participantes tem suas necessidades atendidas por meio das parcerias que são firmadas e, dessa relação mais próxima entre família x escola, o processo de humanização da educação, respeito, colaboração, sentimento de pertencimento e acolhimento estão 100% presentes em nossas atividades. (ASSIS, 2020, s/p.).

O reconhecimento da qualidade do projeto Café Terapêutico se expressa pelos seguintes prêmios: em 2010, o *Prêmio Eu Amo Educar* (Editora Ática) - 1º lugar da região sudeste; em 2013, *Prêmio Paulo Freire* (promotora) – Menção honrosa pela qualidade de ensino.

O projeto “Mexa-se” realiza ações de caminhada com os educandos pelos quarteirões da escola, para reconhecimento do entorno do espaço, e desenvolve, também, as Expedições Especiais Urbanas, que são saídas educativas para enriquecimento de aprendizagens e ampliação (ou início) da autonomia do educando com deficiência, com visitas a museus, ao metrô de São Paulo e a espaços de cultura como teatros e cinemas. O que se pretende com esses eventos é a efetiva participação e inclusão desses educandos com deficiência em plenárias, simpósios e atividades culturais e artísticas.

Também faz parte do projeto *Mexa-se* a ação *Balada Especial*, criada quando, em uma aula sobre análise de letras de músicas, o professor Billy de Assis percebeu que os alunos não estavam prestando atenção na análise das letras, tampouco na escrita da música, pois estavam dançando, uma vez que estavam muito mais interessados em se movimentar do que na análise pretendida. Desde então as Baladas Especiais do CIEJA-CL acontecem a cada dois meses, aos sábados, das 14h às 17h, com a participação de pais, alunos e convidados, que têm a oportunidade de compartilhar momentos de muita animação com seus filhos, professores, amigos e funcionários.

Os comentários sobre a atividade são diversos, mas cabe ressaltar o entusiasmo dos alunos, porque muitos pais não permitem que participem de eventos mais amplos ou porque não são muito aceitos nesses espaços de dança por conta da deficiência.

Para finalizar a caracterização da dinâmica desenvolvida pelo CIEJA-CL quanto ao desenvolvimento de projetos direcionados aos alunos com deficiência, a fundadora do CIEJA-CL salienta que “eu não sei se estou preparada ou não para trabalhar com esses alunos, mas nós fazemos um trabalho com esse povo e todo mundo dá devolutiva que a coisa funciona”. (LUIZ, 2014).

CAPÍTULO 3

CARACTERIZAÇÃO E INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DO CIEJA - CAMPO LIMPO

Este capítulo está dedicado à apresentação dos resultados da pesquisa, no que diz respeito aos processos de acolhimento, encaminhamento e progressão escolar dos alunos com deficiência no CIEJA-CL, por meio de dois eixos:

- ✓ Caracterização do alunado com deficiência: tipo de deficiência, idade, sexo e raça/cor; e
- ✓ Processos de escolarização de alunos no CIEJA-CL.

Antes disso, no entanto, apresentaremos uma síntese dos principais aspectos das normativas da Secretaria Municipal de Educação em relação à escolarização desse alunado, bem como dos procedimentos concretos levados a efeito no CIEJA-CL

O primeiro contato dos educandos com deficiência e/ou TGD e seus responsáveis com o CIEJA para matrícula e direcionamento aos agrupamentos de estudos é feito na secretaria da unidade.

Ao solicitar uma vaga para estudar, eles são orientados pelas secretárias a preencher uma ficha de inscrição e agendar um horário com a Assistente Pedagógica Educacional - APE¹⁸ - (coordenadora pedagógica), com o objetivo de realizar uma avaliação pedagógica (estudo de caso) do educando que se matriculará na unidade.

Embora a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008 e ainda em vigor, privilegie explicitamente a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, em nenhum momento ela impede a matrícula de alunos com deficiência em escolas ou instituições especiais.

Tanto é assim que, ao centralizar sua política no apoio a ser oferecido pelo Atendimento Educacional Especializado, com ênfase na instalação das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM -, ela impediu (e nem poderia, dado o caráter federativo do Estado brasileiro) que estados e município implementassem políticas distintas¹⁹.

¹⁸ Para exercer o cargo de APE na unidade é necessário ter licenciatura em pedagogia, ser professor efetivo da SME e estar com o cargo designado no CIEJA. A indicação deve ser feita pela direção e aprovada pelo conselho de escola.

¹⁹ Tanto é assim que o estado do Paraná criou, pela Resolução n.º 3.600/2011 (PARANÁ. GS/SEED, 2011), a figura da escola da Educação Básica na modalidade da Educação Especial caracterizada como uma instituição

A Prefeitura Municipal de São Paulo, ainda na gestão de Fernando Haddad, acompanhando a política nacional, promulgou o Decreto n.º 57.379, de 13 de outubro de 2016, que instituiu, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. (SÃO PAULO. PMSP, 2016)

Embora em seu artigo 3º a ênfase esteja colocada na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, seu parágrafo único permite flexibilização, na medida em que dispõe que a

matrícula no agrupamento, turma e etapa correspondentes será efetivada com base na idade cronológica e outros critérios definidos, em conjunto, pelos educadores da unidade educacional, Supervisão Escolar e profissionais responsáveis pelo AEE, ouvidos, se necessário, a família, outros profissionais envolvidos e, sempre que possível, o próprio educando ou educanda. (SÃO PAULO. PREFEITURA MUNICIPAL, 2016)

Como esta política abrange todas etapas e modalidades de ensino mantidas pela rede municipal, não se pode negar que, em relação à educação infantil, ensino fundamental e médio, o decreto dá ênfase à inclusão de aluno com deficiência no ensino regular e à oferta do AEE.

No entanto, no caso dos CIEJAs, tendo em vista a diversidade de trajetórias sociais e educacionais de seu alunado (origem e condição social, faixa etária, nível e época da escolarização progressa, inclusive incorporando alunos com alguma escolarização e outros sem nenhuma), a Secretaria Municipal expediu a Portaria n.º 9.032, de 04/12/2017²⁰ que, em seu Art. 43, estabelece que os estudantes “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação desde com idade mínima para frequentar o CIEJA²¹, terão direito à matrícula, em módulo a ser definido após avaliação pedagógica, nos termos do § 1º do art. 3º do Decreto n.º 57.379/16”. (SÃO PAULO. PMSP. SEE, 2017, p. 24).

Após a finalização da avaliação pedagógica (estudo de caso), as APE's emitem um relatório pedagógico²², anexando-o ao prontuário do educando com o intuito de compartilhar essas informações coletadas com os professores dos agrupamentos para quais os educandos serão direcionados. Os responsáveis pelos educandos com deficiência e/ou TGD são orientados pela secretaria escolar a levar, no dia da avaliação pedagógica, o histórico escolar

destinada a prestar serviço especializado de natureza educacional a alunos com necessidades educacionais especiais, decorrentes da deficiência intelectual e múltiplas deficiências, de transtornos globais do desenvolvimento, de condições de comunicação ou sinalização diferenciadas.

²⁰ Esta Portaria estabeleceu normas complementares para o funcionamento dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs -, nos termos do contido na Lei n.º 15.648/12, regulamentada pelo Decreto n.º 53.676/12, alterado pelo Decreto n.º 54.531/13.

²¹ A idade mínima para estudar na EJA da RME/SP é de 15 anos completos.

²² Para ciência do leitor segue no anexo IV (p.108) três relatórios pedagógicos expedidos pelo CIEJA-CL.

da instituição anterior (se tiver), e as documentações médicas, como laudos e receitas, pois o relatório pedagógico é alimentado com as informações trazidas pela família.

É importante frisar que a referida avaliação pedagógica é realizada somente com os alunos com deficiência e/ou TGD. Aos demais alunos que pleiteiam uma vaga no CIEJA-CL é aplicada uma avaliação diagnóstica que difere da avaliação pedagógica.

A avaliação diagnóstica²³ direcionada aos alunos sem deficiência tem como foco averiguar o conhecimento prévio de cada aluno, quanto à leitura, escrita, interpretação e cálculo, constatando as condições necessárias para garantir a sua aprendizagem e seu acompanhamento nos agrupamentos de estudo.

A avaliação pedagógica (estudo de caso) direcionada aos alunos com deficiência e/ou TGD, além de contemplar os objetivos da avaliação diagnóstica, também tem como finalidade conhecer e descrever o contexto educacional no qual está inserido o educando, verificar suas potencialidades, habilidades, dificuldades, desejos, preferências e interação.

Após a realização das avaliações pedagógicas, a equipe de assistentes pedagógicos se reúne e define o encaminhamento do educando, que pode ser para o agrupamento de estudos em sala regular, ou a SRM. Se o educando for encaminhado à SRM, os professores responsáveis se reúnem para decidir a melhor proposta pedagógica para atendê-lo.

Após a matrícula e encaminhamento aos agrupamentos de estudos, é feito acompanhamento pedagógico, por meio de avaliações diárias sobre o desenvolvimento das atividades propostas, a cada bimestre por meio de sondagem de hipótese de escrita²⁴ matemática, culminando em um “mapeamento” semestral que consiste no diálogo com cada um deles, momento em que podem expor sua visão sobre o seu percurso no semestre, em especial sobre o que está aprendendo na instituição, contribuindo para a tomada de decisão sobre a possibilidade de mudança de agrupamento de estudos.

O mapeamento é considerado instrumento pedagógico fundamental pelos educadores do CIEJA-CL, por permitir a participação efetiva dos jovens e adultos no processo de avaliação pois, embora o calendário do CIEJA-CL seja organizado de forma anual, caso o educando apresente conhecimento para ser promovido para outro agrupamento antes do

²³ O PPP do CIEJA aponta que a avaliação diagnóstica pode ser entendida como aquela que verifica se o aluno aprendeu aquilo que lhe foi ensinado ao longo da sua escolarização. O intuito é identificar as dificuldades de escolares de cada educando para assim direcioná-lo aos agrupamentos de estudos.

²⁴ Sondagem de hipótese de escrita é a atividade de diagnóstico das hipóteses de escrita de cada aluno de uma turma de alfabetização e é usada para avaliar a evolução do processo de aprendizagem. As hipóteses de escrita são: pré-silábico, silábico sem valor, silábico com valor, silábico alfabético, alfabético e ortográfico. Sondagem matemática é a atividade que avalia a aprendizagem do educando quanto aos números do cotidiano, sequência numérica, cálculo mental e sistematização de contas.

mapeamento de dezembro, é possível promovê-lo a qualquer momento do ano por meio da reclassificação²⁵.

É importante frisar que todas as atividades desenvolvidas pelos professores do CIEJA-CL podem ser acompanhadas pelos Auxiliares de Vida Escolar (AVE)²⁶, caso as dificuldades dos alunos exijam esse acompanhamento em relação ao deslocamento pela instituição, no momento da alimentação e nos procedimentos de higiene.

Esta foi uma descrição sucinta do processo de avaliação educacional desenvolvido pelo CIEJA-CL, no sentido de contribuir para o entendimento da apresentação e análise dos dados colhidos, apresentados a seguir.

3.1 Caracterização dos alunos com deficiência do CIEJA-CL

Este tópico está dedicado à apresentação e análise dos dados que foram colhidos por meio das documentações do CIEJA, subdividido em dois subtópicos:

- ✓ Caracterização dos alunos em relação ao tipo de deficiência, idade, cor/raça e sexo;
- ✓ Processos de escolarização de alunos no CIEJA-CL.

Este subtópico, com a apresentação dos dados que caracterizam o alunado, permite verificar sua diversidade, não somente em relação às diferentes deficiências, mas também à imensa variedade das faixas etárias atendidas, assim como as condições de raça e gênero.

Dando início à apresentação, a tabela 3 apresenta a distribuição dos alunos matriculados entre os que ingressaram com diagnósticos de deficiência e os demais.

Tabela 3 – Distribuição das matrículas de alunos com e sem deficiência no CIEJA-CL (2019)

Alunos	Nº	%
Sem deficiência	1312	89,4
Com deficiência	157	10,6
Total	1469	100

Fonte: Elaborada com base nas informações obtidas junto ao CIEJA-CL – 2019 -2020.

²⁵ Caso o educando tenha conhecimento pedagógico para acompanhar outro agrupamento, é feita uma documentação de reclassificação. Os professores apresentam ao conselho de escola as atividades que comprovem que este aluno está apto a seguir em outro agrupamento e a troca oficial é realizada.

²⁶ A função de AVE foi estabelecida pelo artigo 2º da Portaria n.º 8.824, de 30 de dezembro de 2016: “Os serviços de suporte técnico de apoio intensivo referidos no artigo anterior e integrantes do ‘Projeto Rede’ serão prestados por profissional denominado Auxiliar de Vida Escolar – AVE -, supervisionado pelo Supervisor Técnico, contratados pela Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina – SPDM - por meio de celebração de Convênio com a Secretaria Municipal de Educação especialmente para esse fim”.

Com este levantamento verifica-se que 10,6% desses educandos apresentam alguma deficiência, enquanto 89,4% não foram assim diagnosticados, dados ligeiramente superiores aos do País em geral: os resultados do último Censo Escolar, referente ao ano de 2019, mostram que as matrículas na EJA (110.979) correspondiam a 8,9% do total de alunos com deficiência em todas as etapas e modalidades de ensino, (BRASIL. MEC. INEP, 2020).

Se cotejada essa incidência com as matrículas referentes à região sudeste e ao estado e município de São Paulo, constata-se o seguinte:

Região Sudeste: as matrículas na EJA (31.527) correspondiam a 7,0% do total de alunos da educação básica (449.539);

Estado de São Paulo: as matrículas na EJA (8.495) correspondiam a 4,2% do total de alunos da educação básica (203.389);

Município de São Paulo: as matrículas na EJA (1.863) correspondiam a 4,4% do total de alunos da educação básica (42.284).

Em suma, cotejado com todos esses territórios político-geográficos, o CIEJA-CL absorve, percentualmente, maior número de alunos com deficiência; mais que isto, na circunscrição dos dados nacionais para o municipal verifica-se uma redução das matrículas na EJA de 3,7% na região, de 6,4% no Estado e um reduzido aumento no município de 6,2% a menos que os dados nacionais. Isto significa, em termos proporcionais, que o CIEJA-CL atende mais alunos com deficiência em relação a todos esses espaços, chegando a incorporar 2,4 vezes mais alunos do que as escolas situadas no município em que se situa.

Quanto aos alunos matriculados por tipo de deficiência obteve-se a seguinte distribuição:

**Tabela 4 - Distribuição dos alunos matriculados
no CIEJA por deficiência e/ou TGD (2019)**

Deficiência	Nº	%
Deficiência intelectual	92	55,4
Transtorno global do desenvolvimento	32	19,3
Surdez/Deficiência auditiva	18	10,9
Paralisia cerebral	08	4,8
Esquizofrenia	06	3,6
Deficiência física	02	1,2
Deficiência múltipla	02	1,2
TDAH	02	1,2
Baixa visão	01	0,6
Não discriminado	03	1,8
Total	166*	100,0

Fonte: Elaborada com base nas informações obtidas junto ao CIEJA-CL– 2019.

(*) O total supera em nove citações o número de alunos porque sete deles foram classificados com duas deficiências e um, com três, conforme consta no Anexo V (p. 115)

É possível considerar que a concentração em mais da metade de alunos com deficiência intelectual é muito superior às estimativas de prevalência, mas compatível com outras pesquisas, que evidenciam a representação desproporcional da deficiência intelectual, tanto em relação ao total da população quanto entre a população com deficiência (SKRTIC, 2014 e PIRES, 2016 e 2021).

Seguindo a análise da tabela 4, somando-se os alunos com deficiência intelectual (55,4%) àqueles com transtorno global do desenvolvimento (19,3%), chega-se ao total de 74,7%, o que evidencia a concentração em quadros que envolvem o psiquismo humano, duramente criticado por Frances (2020), catedrático emérito da Universidade de Duke e coordenador da equipe que elaborou o DSM-4, em que afirma que, com a ampliação dos quadros patológicos no DSM-5, a psiquiatria estadunidense estava transformando problemas cotidianos em problemas mentais²⁷.

É importante observar a diferença entre a quantidade de matrículas dos alunos com surdez/deficiência auditiva (18) e alunos com deficiência visual, (apenas um com baixa visão), o que parece confirmar a maior dificuldade de escolarização dos primeiros conforme as investigações de Dantas (2006) e Lima (2012), em relação à surdez/deficiência auditiva, e das maiores possibilidades de acesso ao conteúdo escolar, conforme Coutinho (2020) e Soares (2020), sobre alunos com deficiência visual.

A distinção entre os oito alunos com paralisia cerebral (classificada entre as deficiências físicas) e dois com deficiência física se deu porque as alterações motoras desses últimos não foram decorrentes de lesões cerebrais.

Os demais tipos de deficiência apresentam baixa incidência. Quanto à distinção da esquizofrenia da categoria de “transtorno global do desenvolvimento”, ela se dá porque as atuais políticas brasileiras a inclui quando se tratar especificamente da esquizofrenia infantil; como aqui se trata de alunos jovens e adultos, não há condições de se saber se o quadro se instalou na infância ou se manifestou-se mais tarde.

Por fim, nesta caracterização, há dois alunos com TDAH, embora esse quadro não faça parte do rol de deficiências contemplados pela Política Nacional.

²⁷ A dificuldade na caracterização da deficiência intelectual, especialmente aquelas cujos resultados dos testes padronizados se situam muito próximo da normalidade permite, por exemplo, que alunos cujo prejuízo não seja evidente, possam ser incluídos na categoria 319 (F79 da CID-10) “Deficiência Intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) Não Especificada” porque, ao lado da associação objetiva com outros quadros, como prejuízos sensoriais ou físicos associados, cegueira, surdez pré-linguística e deficiência locomotora, inclui a presença de “comportamentos problemáticos graves ou nos casos de comorbidade com transtorno mental” (APA, 2010, p. 41).

Esta categorização, realizada a partir dos termos utilizados nos prontuários, merece ser destrinchada porque revela a diversidade de designações dos quadros constantes dos laudos desses alunos.

Entre os 87 alunos categorizados como alunos com deficiência intelectual, em 41 deles foi designada somente a deficiência intelectual; em outros 31, além da designação acima, foi acrescentado o termo “Down”; cinco destes foram caracterizados pelo grau: dois com grau grave, dois com grau leve e um moderado. Ainda dentro da categoria deficiência intelectual, temos três educandos designados com o termo “retardo mental” caracterizados pelo grau: um moderado, um grave e um com retardo mental associado a surdez. Quanto aos alunos com Down, dois deles, um foi designado com Down e autismo, o outro com Down e surdez, por fim um aluno com encefalopatia crônica.

É importante destacar que o uso massivo do termo “deficiência intelectual” (87 entre 93) demonstra que os diagnósticos têm utilizado a designação mais aceita pelos órgãos internacionais como a OMS e a APA, mas a ausência de dados mais detalhados sobre a cognição desses alunos pouco contribui para o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, sem querer estabelecer qualquer juízo de valor sobre a qualidade desses diagnósticos, o fato de designarem apenas o quadro, com pouco detalhamento (somente a deficiência, ou se acrescentando a designação “Down” ou o grau de comprometimento) contribui para a visão de que esse quadro justifica, explica e circunscreve o baixo desempenho desses alunos.

Quanto à faixa etária, os alunos com deficiência apresentam a seguinte distribuição:

Tabela 5 - Distribuição dos alunos com deficiência matriculados no CIEJA, por faixa etária (2019)

Idade (anos)	Nº	%	Consolidado	
			Nº	%
15 a 19	28	18,0	139	88,5
20 a 29	62	39,5		
30 a 39	28	18,0		
40 a 49	21	13,0		
50 a 59	10	6,4	18	11,5
60 a 69	4	2,6		
70 a 79	3	1,9		
80 a 89	1	0,6		
Total	157	100	157	100,0

Fonte: Elaborada com base nas informações obtidas junto ao CIEJA-CL – 2019

Verifica-se uma curva ascendente dos 15 aos 29 anos, com queda, menos acentuada dos 30 até os 49 anos, quando despenca abruptamente até o único aluno com mais de 80 anos

classificado como deficiente intelectual, com essas quatro primeiras faixas etárias reunindo 88,5% do total.

Os alunos da faixa etária entre 20 e 29 anos nasceram entre os anos de 1990 e 1999. Se nos restringirmos aos alunos mais velhos, com 29 anos, constataremos que tinham idade para ingressar no ensino fundamental em 1997, período em que o acesso a essa etapa estava praticamente universalizado: ou eles não conseguiram se matricular na escola (regular ou especial) ou cumpriram escolarização, mas tendo em vista o não aprendizado retornaram ao EJA.

Mais grave ainda é a situação dos alunos entre 15 e 19 anos: os mais velhos teriam idade para ingressar no ensino fundamental em 2006, e os mais jovens em 2010, quando completariam seis anos de idade, ou seja, em período em que a inclusão escolar se tornava hegemônica nas proposições políticas nacionais.

No que diz respeito à distribuição dos educandos por sexo, verificou-se a seguinte frequência:

Tabela 6 - Distribuição dos alunos com deficiência matriculados no CIEJA, por sexo (2019)

Sexo	Nº	%
Feminino	61	38,8
Masculino	96	61,2
Total	157	100

Fonte: Elaborada com base nas informações obtidas junto ao CIEJA-CL – 2019

O número de alunos matriculados na unidade escolar do sexo masculino é significativamente maior que o feminino, o que parece evidenciar, em primeiro lugar, a menor importância que boa parte das famílias, em geral, dá para a necessidade de trabalho remunerado para suas filhas, na expectativa de que a maior parte delas deverá, na vida adulta, dedicar-se a afazeres domésticos. Segundo o IBGE, 92,1% das mulheres realizam trabalhos domésticos, ao passo que 78,6% dos homens dedicam-se a tais tarefas, e a taxa de cuidado com outras pessoas entre os homens é de 25,9%, enquanto 36,8% das mulheres ocupam-se com esta atividade (BRASIL, 2020).

Possivelmente, além disso, pode também estar evidenciando uma proteção ainda mais acentuada no caso de filhas com deficiência por parte das famílias, tendo em vista que elas estão mais suscetíveis a violências e abusos, como exposto por Mello e Nuernberg (2012):

[...] cabe ressaltar o fato da maior vulnerabilidade das mulheres com impedimentos corporais ao abuso sexual. [...] O isolamento social, a dependência de educadoras/es, cuidadoras/es e prestadoras/es de serviços, o tipo de deficiência e o grau de funcionalidade associada à deficiência, a impossibilidade de defesa física de algumas pessoas com deficiência e diversos outros impedimentos à percepção e à

reação diante do abuso levam a situações de maior risco desse grupo social. (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 646-647).

Sendo assim, a diferença apresentada pela tabela 6 pode ser explicada pela soma destes fatores, pois faz com que as mulheres permaneçam mais tempo em casa e os homens tenham mais tempo livre para realizar outras atividades, incluindo frequentar a escola.

Quanto à categoria raça/cor, os alunos matriculados são distribuídos da seguinte forma:

Tabela 7 - Distribuição dos alunos com deficiência matriculados no CIEJA, por raça/cor (2019)

Cor/raça	Nº	%
Branca	64	40,8
Parda	60	38,2
Preta	20	12,7
Amarela	0	0,0
Não declarada	13	8,3
Total	157	100,0

Fonte: Elaborada com base nas informações obtidas junto ao CIEJA-CL – 2019.

Na tabela 7 verificou-se que a maioria dos educandos declararam sua cor/raça (apenas 8,3%), diferentemente de estudos como os de Pereira (2016, p. 64), em que 21,77% dos 4.520 alunos com deficiência não tinham declaração de pertencimento étnico-racial); ou o de Pires (2021, p. 85), no qual, em toda a documentação analisada, verificou que, em 112 entre 474 (23,6%) prontuários não constavam declaração de raça/cor; embora a maioria se declarasse *branca* (40,8%), se somarmos as categorias *preta*, 12,7%, e *parda*, 38,2%, teremos o total de 50,9%, ou seja, mais da metade dos educandos desta unidade escolar se declaram afrodescendentes, dado interessante já que destoa de boa parte dos estudos sobre a relação deficiência/raça, tais como os de Pires (2021, p. 85) em que constatou a incidência de 64,6% dos alunos com deficiência intelectual que se declararam brancos, contra 35,4% de pretos e pardos; da mesma forma, na tese de Pereira (2016, p. 64), entre os 3.536 alunos com distintas deficiências, 43,85% se declararam brancos contra 33,98% de pretos e pardos.

A expressiva maior incidência de alunos com declaração explícita como afrodescendentes parece revelar que o fenômeno do fracasso escolar expresso pelo baixo rendimento acadêmico se apresenta de forma mais contundente sobre os alunos da EJA, na medida em que são jovens e adultos que ao sofrerem na pele os processos de seletividade escolar, adquiriram maior grau de consciência em relação ao racismo estrutural, já que as pesquisas de Pereira (2016) e de Pires (2021) envolveram outras modalidades de ensino, cujos índices apontados poderiam estar ocorrendo em razão da maturidade do alunado, fazendo com

que boa parte dela tivesse sido feita por seus familiares, o que demonstraria uma maior consciência étnico-racial pelas gerações mais jovens.

No entanto, o único trabalho encontrado no levantamento bibliográfico sobre alunos com deficiência na EJA, que apresenta dados sobre a distribuição étnico-racial, foi o de Lebrão (2019, p. 39), que “envolveu 160 alunos com deficiência intelectual de 22 a 15 anos de idade matriculados na EJA da rede municipal de São Paulo, em 2017”.

Neste trabalho, a autora constatou que, entre os 160 alunos, 52, ou 32,5%, não declararam sua raça/cor; mais que isto, entre os 108 que declararam, a diferença para mais entre aqueles que se declararam negros (50 de pardos e 6 de pretos) foi percentualmente muito pequena em relação aos 50 que se declararam brancos: 51,8% de negros contra 46,9% de brancos²⁸.

Ou seja, a pequena diferença verificada na dissertação de Lebrão (2019) mostra que a incidência mais elevada, aqui constatada entre alunos do CIEJA-CL, não se verifica entre alunos com deficiência matriculados nas diferentes modalidades de ensino da EJA da mesma rede municipal.

O que nos leva a considerar, embora sem possibilidade de comprovação empírica, que o processo diferenciado e qualificado, desde o acolhimento desses alunos utilizado pelo CIEJA-CL, pode estar exercendo influência para que essa consciência se aflore mais intensamente, o que sugere, pelo menos, a possibilidade de interessante e necessária pesquisa futura.

3.2 Os processos de escolarização de alunos no CIEJA-CL

Os dados sobre a escolarização dos alunos com deficiência do CIEJA-CL serão apresentados de acordo com a nomenclatura, módulos e agrupamentos utilizados pela unidade escolar.

Como apresentado no capítulo II, os módulos no CIEJA-CL equivalem a:

- **Ciclo I:** a) Módulo I – Alfabetização, b) Módulo II – Básico;
- **Ciclo II:** a) Módulo III – Complementar, b) Módulo IV – Final.

²⁸ Além desses 106 brancos e negros a amostra incluiu dois alunos que se declararam “amarelos”.

Esta sistematização foi criada com o objetivo de analisar os dados organizados e usar uma única categoria para a tabulação, que é o módulo. Esta decisão foi tomada para facilitar o entendimento das documentações analisadas, pois alguns educandos trazem em seus históricos a designação série, já em outros a nomenclatura utilizada é ano, ciclo ou módulo, portanto, para não causar dificuldades ao leitor nomeando todas as nomenclaturas, optamos por usar somente o módulo.

Portanto, do ponto de vista formal:

- ✓ os educandos que apresentassem documentação de 1ª, 2ª série/1º, 2º, 3º anos, feita a correspondência com os módulos de CIEJA, estariam aptos a frequentar o Módulo I;
- ✓ os educandos que, em seus históricos, comprovassem terem cursado as 3ª, 4ª série/4º, 5º anos estariam aptos a ingressar no Módulo II;
- ✓ já os que em seus históricos comprovassem frequência nas 5ª e 6ª séries/6º e 7º anos, deveriam ser encaminhados ao Módulo III;
- ✓ e, por fim, os que haviam cursado as 6ª e 8ª séries/8º e 9º anos, deveriam ser encaminhados ao Módulo IV.

Nesse sentido, a tabela 8 apresenta a distribuição que deveria ser efetivada, caso o encaminhamento se pautasse exclusivamente nas normas oficiais, usando como base nas documentações emitidas pela escola anterior ao CIEJA-CL.

Tabela 8 – Nível de ensino alcançado por aluno com deficiência do CIEJA-CL por turma ou agrupamento antes do ingresso, com base no histórico escolar (2019)

Módulo	Nº	%
I- Alfabetização	35	22,2
II – Básico	33	21,0
III - Complementar	39	25,0
IV – Final	41	26,1
Concluinte VV*	5	3,2
ND**	4	2,5
Total	157	100

Fonte: Elaborada com base nas informações obtidas junto ao CIEJA – 2019

*Alunos que já finalizaram o ensino fundamental e estão no CIEJA-CL como ouvintes.

**Não declarado

Ao analisar esta tabela, constata-se que existe equilíbrio entre os históricos escolares dos ingressantes no que diz respeito aos módulos I, II, III e IV, pois a quantidade varia entre 33 e 41 alunos, o que deveria ocasionar distribuição quase que equivalente dos alunos entre os módulos.

Isso significa que 22,2% dos educandos que pleitearam uma vaga na unidade escolar tinham documentação que os direcionava para o módulo I - ciclo de alfabetização, 21% para o módulo II – ciclo básico, 25% para o módulo III – ciclo complementar e 26,1% para etapa final módulo IV, seguidos por 3,2% de alunos que já concluíram o ensino fundamental e 2,5% não declarados ou que nunca estudaram antes do CIEJA.

Ocorre que, a equipe pedagógica do CIEJA-CL tem constatado, em seu trabalho cotidiano, que grande parte dos alunos que chegam à EJA, embora tenham oficialmente alcançado determinado ano escolar, não apresentam domínio do conteúdo escolar correspondente, e por isto, tal como descrito no capítulo anterior, realiza processo detalhado e consistente de avaliação das condições desses alunos, o que determina encaminhamentos a módulos muito distintos aos das recomendações das normas oficiais.

A tabela 9 apresenta os módulos em que os alunos com deficiência foram agrupados após a avaliação pedagógica e emissão do relatório pedagógico, e evidencia a discrepância entre o registro oficial e o nível de aprendizado do aluno.

Tabela 9 - Distribuição para os módulos dos alunos com deficiência, com base na avaliação inicial (2019)

Módulo	Nº	%
I- Alfabetização	33	21,0
II – Básico	21	13,4
III - Complementar	5	3,2
IV - - Final	9	5,7
SRM*	72	45,9
Surdos**	17	10,8
Total	157	100

Fonte: Elaborada com base nas informações obtidas junto ao CIEJA – 2019

* SRM – Sala de Recursos multifuncionais

** Sala com professor especialista em surdez

Ao cotejar os dados desta tabela com os da tabela 8, observamos que existem diferenças significativas entre o histórico emitido pela instituição escolar anterior e a avaliação pedagógica feita pelo CIEJA-CL, no que diz respeito ao aproveitamento pedagógico.

Os dados apontam que no Módulo I há uma pequena discrepância, e de 35 alunos autorizados a frequentar o Modulo I - Alfabetização, 33 foram efetivamente matriculados neste agrupamento, pela avaliação do CIEJA; apenas dois alunos foram encaminhados a módulos distintos daquele preconizado pela norma oficial.

No Módulo II a discrepância é maior, isso porque, de 33 alunos aptos a prosseguir seus estudos neste módulo, apenas 21 foram encaminhados e matriculados neste agrupamento após a avaliação pedagógica.

Nos Módulos III e IV ocorrem as maiores discrepâncias, evidenciando que quanto maior o grau de escolarização indicado na documentação da escola anterior menor a probabilidade de o aluno ter conhecimento pedagógico suficiente para seguir naquele agrupamento. No módulo III, apenas 5 alunos entre os 39 com documentação de frequência das séries/anos equivalentes a esse módulo demonstraram domínio do conteúdo escolar correspondente. No módulo IV somente 9 alunos entre 41 foram encaminhados ao módulo correspondente

Tais discrepâncias mostram que, para não repetir as mesmas práticas da escola regular, de progressão escolar sem a correspondente apropriação do conteúdo curricular, e oferecer ensino compatível com o do nível efetivo de apreensão do conteúdo escolar dos alunos ingressantes, eles são agrupados por meio de avaliação pedagógica aplicada aos alunos ingressantes pois, embora o artigo 6º da Portaria n. 9.032 de 04/12/2017 assegure aos educandos matriculados nos CIEJAs “o aproveitamento de estudos e conhecimentos realizados antes do ingresso nos cursos da EJA, mediante classificação nos termos da pertinente legislação em vigor” (SÃO PAULO. PREFEITURA MUNICIPAL, 2017), no caso de alunos com deficiência, o artigo 43 do mesmo decreto estabelece:

Artigo 43 - O estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação desde com idade mínima para frequentar o CIEJA, terão direito à matrícula, em módulo a ser definido após avaliação pedagógica, nos termos do § 1º do art. 3º do Decreto nº 57.379/16 (SÃO PAULO. PREFEITURA MUNICIPAL, 2017),

Assim, o CIEJA-CL realiza avaliação minuciosa do conteúdo escolar efetivamente incorporado pelo aluno ingressante, com o objetivo de encaminhá-lo ao módulo mais compatível com o nível de escolaridade alcançado, conforme modelos apresentados no Anexo IV,

É importante salientar outra especificidade deste espaço escolar: além de oferecer módulos do I ao IV, oferece também a Sala de Recursos Multifuncionais - SRM - e a sala para alunos surdos, com professores especialistas. Por este motivo, na tabela 09, foram acrescentadas duas categorias para a coleta de dados: SRM e Surdos.

Cabe esclarecer que as duas salas foram criadas na medida em que o alunado, pelo que se constatou em relação à tabela anterior, são jovens e adultos que apresentam baixíssimo

nível de raciocínio ou de linguagem, na maior parte das vezes incompatíveis com sua inserção em qualquer um dos módulos²⁹.

Por esta razão, e no intuito de oferecer ensino compatível com essas dificuldades, os 72 alunos inseridos nas salas de SRM não frequentam, como recomendam as normas oficiais, outra sala, porque não possuem condições mínimas para acompanhar o conteúdo ensinado.

Além disso, há um constrangimento objetivo para atender aos requisitos legais pois, a frequência na SRM, no contraturno de um dos módulos, obrigaria os alunos a retornarem ao CIEJA em mais um horário, incompatível com a possibilidade que a distribuição horária dos módulos oferece, especialmente para boa parte deles que são trabalhadores.

Por fim, a criação de uma sala dedicada aos alunos surdos procura atender de forma mais qualificada as suas especificidades em relação à língua, já que demonstram ter pouco domínio de linguagem, inclusive em relação a libras, o que não permite a sua inclusão nos módulos regulares, mesmo se houvesse o concurso de intérprete.

Portanto, conforme os dados da tabela 9, dos 157 alunos da escola que necessitam de Atendimento Educacional Especializado, 45,9% foram destinados à SRM e 10,8% à sala de Surdos. Esse dado evidencia que mais da metade, 56,7% dos alunos com deficiência do CIEJA-CL precisam de Atendimento Educacional Especializado em SRM.

O que os dados da tabela 9 nos apresenta como principal indicativo é que a maioria dos alunos que ingressam no CIEJA-CL não é agrupada nos módulos correspondentes aos históricos escolares emitidos pela escola anterior, pois o que é usado para efetivação da matrícula e direcionamento aos módulos de ensino é o Relatório Pedagógico emitido pelo centro integrado após avaliação pedagógica realizada com o educando, com o objetivo de favorecer uma trajetória qualificada e não apenas formal para a divulgação de dados positivos mas que não correspondem à realidade.

Na tabela 10 apresenta-se a distribuição dos educandos em sala regular, SRM ou de surdos.

²⁹ Como exemplificação, a dificuldade de linguagem (oral e libras) por parte de alunos surdos obrigou o CIEJA-CL a criar uma sala específica para eles que, ao mesmo tempo em que se trabalha o conteúdo escolar, há que se atuar com a aprendizagem de libras. Da mesma forma, em razão de dificuldades de raciocínio básico da parcela de alunos com deficiência intelectual (como por exemplo a relação entre o sistema de numeração e as quantidades correspondentes) dificultam as suas inserções nos módulos existentes.

Tabela 10 - Distribuição pelas salas dos alunos com deficiência matriculados no CIEJA, no ingresso em 2019

Sala	Ingresso		Atual		Diferença	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
SRM	72	45,9	56	35,7	- 12	- 16,7
Regular	68	43,3	87	55,4	+ 19	+ 27,9
Surdos	17	10,8	14	8,9	- 03	- 17,6
Total	157	100,0	157	100,0	-	-

Fonte: Elaborada com base nas informações obtidas junto ao CIEJA – 2019

A tabela 10 mostra a movimentação dos alunos de SRM dentro do CIEJA-CL, em que se verifica que ocorreu uma redução expressiva de 16 alunos (16,7%) que frequentavam as SRMs desde o momento do ingresso ao ano de coleta dos dados (2019), o que evidencia que o trabalho de atendimento específico para esse conjunto de alunos permitiu a sua inserção nas turmas regulares.

É importante destacar que o acréscimo de 19 alunos nas salas regulares implica na absorção dos 12 anteriores, mas também de 3 oriundos das salas de surdos. Os índices percentuais muito próximos da realocação de alunos com deficiência intelectual das SRMs e dos alunos surdos das salas específicas podem servir muito bem como parâmetros para avaliações futuras dos resultados do trabalho pedagógico nessas salas.

A tabela 11, a seguir, envolve apenas os alunos que não tiveram matrícula interrompida no CIEJA, pois, entre os 157 alunos listados, apenas 17 nunca deixaram de frequentar o centro, e os demais, trancaram matrícula em algum momento, mas todos retornaram, após pequenos ou mais longos períodos de afastamento.

Portanto, o que esta tabela pode revelar é apenas a duração em anos que esses alunos, que cursaram ininterruptamente as aulas no CIEJA-CL, levaram para ser encaminhados a salas regulares.

Tabela 11 - Intervalo, em anos, do reagrupamento dos alunos, em relação ao encaminhamento no ingresso

Intervalo	Ingresso		2019	
	Sala	Módulo	Nº	Prop.
1 ano	SRM	I	6	0,34
	SRM	II	2	0,12
2 anos	SRM	I	2	0,12
3 anos	SRM	I	1	0,06
	SRM	II	1	0,06
6 anos	SRM	I	1	0,06
7 anos	SRM	I	1	0,06
8 anos	SRM	I	2	0,12
10 anos	SRM	I	1	0,06
Total			17	1,00

Fonte: Elaborada com base nas informações obtidas junto ao CIEJA – 2019

Na tabela 11 constam apenas 17 alunos com matrícula ininterrupta, o que equivale a 10,8% dos 157 alunos; é importante destacar que este número é extremamente reduzido, pois todos os educandos inicialmente encaminhados para SRMs, ou para os quatro módulos e para a sala de surdos, em algum momento, se evadiram do CIEJA, retornando tempo depois.

Este dado nos faz supor que talvez essa seja uma característica do aluno da EJA que possui alguma deficiência, tendo vista que muitos desses educandos são assistidos por outras instituições como a APAE e não são obrigados a estar matriculados em instituições escolares por serem adultos.

Os resultados do reagrupamento da tabela 11 são apresentados abaixo:

a) os que ascenderam ao Módulo II

Os dados apontam dois alunos com um ano de intervalo, ingressantes em 2015 e 2017, ou seja, o primeiro com intervalo de quatro anos no percurso entre o Módulo I e II e o segundo com dois anos neste mesmo percurso; um aluno com três anos de intervalo, ingressante em 2015, ou seja, de 2018 até 2019 para cumprir o percurso até esse módulo.

b) os que ascenderam ao módulo I

Sobre os alunos que foram promovidos para o módulo I, seis apresentam um ano de intervalo: três que ingressaram, respectivamente: em 2012, 2013 e 2016 e 3 em 2019, com exceção dos três últimos que ingressaram no ano da coleta de dados; o primeiro permanecia há 7 anos no módulo I; o segundo, há 6 anos; e o terceiro há 4 anos.

Os dois alunos, que apresentam um intervalo de dois anos, ingressaram em 2015 (três anos no mesmo módulo) e em 2018 (um ano no mesmo módulo). O único aluno com três anos de intervalo ingressou em 2009 e permaneceu no mesmo módulo desde 2012, ou seja, oito anos sem mudança de agrupamento.

Os quatro alunos com seis anos ou mais de intervalo independentemente do ano de ingresso foram encaminhados para o módulo I no ano da coleta, o que significa que permaneceram na SRM pelo período determinado pelo intervalo, ou seja, 6, 7, 8 e 10 anos.

Portanto, em relação ao intervalo de anos que esses alunos levaram para mudar de agrupamento, os dados apontam que os educandos com maior tempo de intervalo entre o ingresso e o remanejamento evidenciam uma permanência muito prolongada na sala.

Para concluir a apresentação e a análise dos dados coletados e com o objetivo de refinar, ainda mais, a análise da progressão do alunado do CIEJA-CL, a Tabela 12 apresenta o resultado do percurso escolar desses alunos entre os módulos, salas de surdos e SRMs, em relação às matrículas iniciais com base no processo avaliativo para ingresso desses alunos.

Tabela 12 - Distribuição dos alunos pelos módulos em 2019, em relação ao encaminhamento inicial

Período Modulo/Sala	Ingresso		Atual													
			I- Alfabetização		II-Básico		III- Complementar		IV-Final		SRM		Surdos		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
I- Alfabetização	33	21,0	19	55,8	13	30,9	1	20,0	0	0	0	0	0	0	33	21,0
II-Básico	21	13,4	0	0	20	47,6	0	0	1	17,0	0	0	0	0	21	13,4
III-Complementar	5	3,2	0	0	1	2,5	3	60,0	1	17,0	0	0	0	0	05	3,2
IV-Final	9	5,7	0	0	4	9,5	1	20,0	4	66,0	0	0	0	0	09	5,7
SRM	72	45,9	15	44,2	4	9,5	0	0	0	0	53	94,7	0	0	72	45,9
Surdo	17	10,8	0	0	0	0	0	0	0	0	3	5,3	14	100,0	17	10,8
Total	157	100,0	34	100,0	42	100,0	5	100,0	6	100,0	56	100,0	14	100,0	157	100,0

Fonte: Elaborada com base nas informações obtidas junto ao CIEJA-CL - 2019

A tabela 12 apresenta a distribuição dos alunos pelos módulos em relação ao encaminhamento inicial

Dos 33 alunos inseridos inicialmente no Módulo I de Alfabetização, 19 nele permaneceram, 13 progrediram para o Módulo II e 1 para o III-Complementar; dentre os 21 matriculados inicialmente no Módulo II – Básico, 20 nele permaneceram e apenas 1 progrediu para o Módulo IV- Final.

Quanto ao módulo III - Complementar, cinco alunos foram matriculados inicialmente, um deles regrediu para o Módulo II – Básico, três permaneceram no mesmo módulo e um avançou para o Módulo IV – Final.

Dos nove alunos que inicialmente foram matriculados no Módulo Final IV, quatro permaneceram neste módulo enquanto outros quatro retornaram ao Módulo II – Básico e um para o Módulo III – Complementar.

Dos alunos matriculados inicialmente nas SRMs, de um total de 72, quinze progrediram para o Módulo I – Alfabetização, quatro para o II - Básico e 53 permaneceram matriculados nessas salas. Quanto aos 17 alunos matriculados no ingresso na sala de surdos, 14 nela permaneceram e 3 foram encaminhados para a SRM.

É importante evidenciar os aspectos positivos desses dados: a progressão de 14 alunos do Módulo I - Alfabetização para os Módulos II - Básico (13 alunos) e III – Complementar (1 aluno), ou seja, 42% deles ascenderam a módulos mais avançados, assim como os 15 alunos das SRMs que foram encaminhados para o Módulo I – Alfabetização e 4 para o Módulo II – Básico, perfazendo 26,4% de alunos que deixaram as classes especiais para se integrarem às classes regulares.

Outro fator relevante é que, dentre os 58 alunos matriculados inicialmente dos Módulos I, II e III, apenas 1 regrediu do Módulo III – Complementar para o II – Básico, bem como o fato de que nenhum dos 33 alunos matriculados no Módulo I – Alfabetização (ou mesmo os 54 matriculados no ingresso nos Módulos I e II) tenham sido encaminhados para a SRM.

Portanto esses dados evidenciam as virtudes do processo de avaliação e de encaminhamento, bem como os resultados do trabalho pedagógico efetuado.

Quanto aos aspectos problemáticos, verificamos a regressão de quatro entre os nove alunos inicialmente matriculados no Módulo IV – Final, para o Módulo III – Complementar (3) e 1 para o Módulo II - Básico, assim como a mudança de agrupamento dos 3 alunos inicialmente na sala de surdos e que posteriormente foram encaminhados para a SRM. Menos problemático, mas sujeita a avaliações mais detalhadas (que não fazem parte do escopo desta

pesquisa) é a permanência de 42 dentre os 58 matriculados nos módulos I, II e III que permaneceram nos módulos iniciais.

Os dados aqui apresentados e analisados mostram que o CIEJA-CL tem uma dinâmica própria que visa à melhoria na integração e à aprendizagem de seus alunos. Mais que isso, tendo em vista que o grupo discente é muito diverso e exige adaptações, a unidade propõe alternativas como as aqui apresentadas ao longo da dissertação, tanto na estrutura física da unidade quanto em sua organização pedagógica, procurando desenvolver um trabalho que possa superar as dificuldades apresentadas por alunos, que não tiveram a oportunidade de receber educação escolar adequada, seja pela impossibilidade de acesso dos mais velhos, seja pelos processos pouco qualificados de escolarização no ensino fundamental dos mais jovens.

Assim, como em qualquer processo educativo, a análise aqui efetivada evidencia aspectos bastante positivos e problemas que mostram a necessidade de avaliações mais refinadas sobre suas origens e estruturas, para o refinamento contínuo dos processos de ensino desenvolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio ao contexto educacional brasileiro e suas nuances, observa-se que, a despeito do tímido avanço nos últimos anos com relação às políticas destinadas aos discentes com deficiência, o número de matrículas referentes a esse público vem crescendo, conforme demonstrado no censo escolar de 2018.

Por sua vez, a EJA, apesar de em alguns momentos apresentar uma diminuição em seus números de matrículas, segue sendo uma realidade e uma demanda ainda pulsante no país devido às disparidades socioeconômicas que perpassam a sociedade.

Na rede municipal de ensino, não obstante a existência de mais de um tipo de modalidade da EJA, como MOVA, CIEJA, EJA Modular etc., verifica-se também uma tendência de maior concentração de matrículas da EJA nas EMEFs com a chamada EJA Regular.

Embora estas unidades estejam aptas a matricular e formar jovens e adultos em sua escolarização, é notório o quanto a rigidez dos horários, da matriz curricular, entre outros, muitas vezes se apresentam como empecilhos a essa população, sobretudo, para os discentes com deficiência.

O projeto dos CIEJAs, iniciado por volta do ano de 2003, apresentou-se como mais uma alternativa da EJA ofertada na RME/SP, na tentativa de mediar a prática educativa de forma que as especificidades dos estudantes da EJA não se tornem ou se potencializem como obstáculos. Na cidade de São Paulo, atualmente a SME/SP dispõe de 16 unidades de CIEJA, das quais três situam-se na zona sul da cidade, sendo o CIEJA-CL uma delas.

Por meio de análise documental, a presente pesquisa buscou identificar quais procedimentos são utilizados pela unidade do CIEJA-CL, especificamente em relação a alunos com deficiência, sobre os processos de encaminhamento inicial a seus agrupamentos de estudo, bem como os percursos escolares cumpridos por esses alunos, desde o ingresso até o ano de 2019, quando foi efetuada a coleta de dados.

Para tanto, foram examinados os diversos relatórios produzidos pelo CIEJA-CL com relação ao ingresso dos alunos com deficiência na unidade, bem como os respectivos históricos escolares. Tais análises proporcionaram algumas constatações acerca das características desses estudantes, além do entendimento acerca da organização da unidade no que diz respeito aos agrupamentos de estudos destinados a seus alunos.

Com relação aos dados obtidos e analisados junto ao CIEJA-CL, dos seus 1.469 alunos matriculados até o ano de 2019, foram identificados 157 discentes com deficiência.

Sendo 61,2% do sexo masculino e 38,8% do feminino. Com relação aos aspectos raça/cor, verificou-se que 50,9% dos estudantes são negros e pardos, estando 57,5% dos estudantes situados na faixa etária de 15 e 29 anos, o que demonstra se tratar de um público majoritariamente jovem composto por adultos e adolescentes.

Com relação aos distintos tipos de deficiências, a imensa variedade de nomenclatura exigiu que se efetivasse um processo de refinamento que resultou nas seguintes categorias: deficiência intelectual, transtorno global do desenvolvimento, surdez/deficiência auditiva, paralisia cerebral, esquizofrenia, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH).

Após o processo de identificação e análise dos dados obtidos por meio dos prontuários dos alunos, foi confirmada, em parte, a hipótese inicialmente levantada nesta pesquisa, de que os estudantes com deficiência que chegam ao CIEJA-CL são matriculados para a série/ano/agrupamento de estudo correspondente, tendo em vista as considerações feitas a partir do histórico escolar/documento oficial emitido pela escola anterior e da avaliação diagnóstica realizada na unidade.

Isto porque a avaliação pedagógica da equipe do CIEJA-CL mostrou que, dos 157 alunos ingressantes, apenas 68, equivalentes a 43,31%, foram mantidos na sua série/ano/agrupamento de estudo correspondente ao histórico escolar do discente, enquanto 89, correspondendo a 56,69%, foram agrupados em módulos e salas de acordo com a avaliação pedagógica, especialmente daqueles cuja progressão escolar seria compatível com encaminhamentos para os Módulos III - Complementar (6º e 7º ano) e o IV -Final (8º e 9º).

Um primeiro aspecto a ser destacado refere-se ao fato de que, além dos Módulos constantes das normas oficiais, o CIEJA-CL possui duas outras modalidades de atendimento, a Sala de Recursos Multifuncionais e salas específicas para alunos surdos.

Embora a SRM esteja contemplada nas normas oficiais, aqui ela sofreu uma modificação fundamental: ela atende a alunos que apresentam baixíssimo nível de aprendizagem, ocasionado por déficits cognitivos que redundaram em diagnósticos de deficiência intelectual e que não frequentam outra sala no contraturno, tal como recomendam as normas.

Isto porque a avaliação pedagógica inicial evidenciou que esses alunos não apresentavam a proficiência adequada para serem encaminhados para o Módulo – Alfabetização, apesar de a maioria ter frequentado o ensino fundamental regular, muitas vezes em escola/classes especiais ou tendo frequentado a escola regular e do Atendimento Educacional Especializado.

A sala específica para alunos surdos foi criada pela constatação de que esses alunos, mesmo aqueles oriundos do ensino fundamental regular ou especial, apresentavam níveis baixíssimos de linguagem, mesmo de libras conforme as normas oficiais, o que impedia a sua absorção nos módulos.

Além disso, com o intuito de não reproduzir as práticas escolares no processo de avaliação dos alunos ingressantes de uma progressão escolar formal, não compatível com os níveis de aprendizado alcançados, esta unidade do EJA decidiu que as SRMs atenderiam esses alunos de forma exclusiva³⁰.

Por fim, a obrigação inócua de frequência em um dos módulos obrigaria os alunos a retornarem ao CIEJA no contraturno, exigência incompatível com as possibilidades de parcela significativa de alunos trabalhadores.

Nesse sentido, estas duas adaptações necessitam ser analisadas com prudência para não se cair na mera culpabilização da escola, por propor alternativas as normas oficiais.

Por um lado, assim como afirma Hutmacher (1995), existe uma tensão estrutural permanente entre a vontade do controle racionalizador e o caráter imprevisível dos acontecimentos educativos, porque nenhuma escola funciona com o rigor que supõe o modo de funcionamento burocrático.

Além disso, o mesmo autor evidencia que a formação organizada não é o único método de aprendizagem, destacando “o papel dos grupos de encontro e de partilha de experiências ou outras modalidades de ‘círculos de qualidade’” (Hutmacher, 1995, p. 58).

A descrição das atividades desenvolvidas pelo CIEJA-CL, quer seja pela metodologia pela qual se desenvolvem os conteúdos escolares, quanto por um conjunto de iniciativas de ampliação para atividades artísticas e de formação profissional, mostra o quanto elas são expressão da busca dos profissionais para uma formação mais abrangente, especialmente por se tratar de jovens e adultos.

Quanto aos processos de progressão escolar desses alunos, os dados evidenciam aspectos positivos, com a indicação de alunos inicialmente matriculados nas SRMs para módulos regulares, bem como a progressão para módulos mais adiantados de parcela significativa de alunos que ingressaram no módulo I – Alfabetização

³⁰ A esse respeito, consultar o artigo de Meletti; Ribeiro (2014) em que as autoras comprovam, por meio dos dados oficiais do MEC/INEP que, em 2012, “dos 623.556 alunos com necessidades educacionais especiais, apenas 82.284 (13,19%) estão em idade adequada à série, 141.381 (22,67%) encontram-se em defasagem de um ano e 399.891 (64,14%) encontram-se em grande defasagem (dois anos ou mais) em relação à série/ano que deveria frequentar.” A gravidade da situação se evidencia, ainda mais, pela presença de 7,12% dos alunos com 17 anos na primeira série do ensino fundamental.

Além disso, os baixos índices de regressão para etapas anteriores evidenciam que o processo avaliativo inicial é muito mais confiável do que a progressão escolar registrada nos documentos escolares oficiais, que podem servir, muito bem, para divulgação demagógica da qualidade do ensino, mas de pouca utilidade concreta para os alunos.

Por outro lado, também foram constatados gargalos importantes entre eles e o da permanência de quantidade expressiva de manutenção dos alunos dos três primeiros módulos no módulo em que ingressaram, o que parece demonstrar a pouca efetividade do trabalho pedagógico.

Reiterando o que já foi abordado no final do capítulo 3, a pesquisa aqui desenvolvida evidencia a existência de aspectos bastante positivos do trabalho realizado, assim como problemas que prejudicam o alcance dos objetivos do CIEJA-CL, padrões esses que refletem o que ocorre em qualquer escola, pois expressam a concretude do processo educativo, sempre incompleto e sempre necessitando de reflexão crítica para o seu aprimoramento.

Enfim, a contribuição desta pesquisa foi a de oferecer instrumentos relativamente simples de avaliação do processo pedagógico, que não servem somente para o campo empírico específico, mas que podem ser utilizados para uma avaliação mais precisa em qualquer unidade dessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Billy. **No CIEJA Campo Limpo, o projeto traz reflexões sobre direitos humanos, cidadania, sexualidade, trabalho, esporte, cultura, lazer, diversidade de gênero, entre outros.** 28 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://porvir.org/cafe-terapeutico-reune-educadores-pais-e-alunos-para-discutir-inclusao/>. Acesso em: 09 jun. 2020. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.032, de 04 de dezembro de 2017.** Estabelece normas complementares para o funcionamento dos centros integrados de educação de jovens e adultos – CIEJAS. Disponível em <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/4733-portaria-n-9-032-de-04-12-2017->.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica.** 2008.

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

_____. CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009,** que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília, CNE, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Transtornos Globais do Desenvolvimento.** Brasília, MEC, 2010.

_____. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012,** que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

_____. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015,** que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

_____. MEC/INEP. **Censo escolar:** resumo técnico. Brasília, MEC/INEP, 2018.

_____. IBGE. **Outras formas de trabalho.** Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

BUENO, José Geraldo S. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Tópicos Educacionais,** Recife, v. 22, n. 1, mai.2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22433>. Acesso em: 27 fev. 2021.

_____ ; MELETTI, Silvia M. F. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 367-383, 2011.

CABRAL, Rosângela Martins; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 587-602, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841>. Acesso em: 01 mar. 2020.

CAIADO, Kátia R. M.; MELETTI, Silvia M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 93-104, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 01 mar.2020.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice, M. **Educação e Sociedade**. Parte III. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1964, p. 107-128.

CARVALHO, Roseli Vaz. **A juventude na educação de jovens e adultos: estudo das práticas pedagógicas no ensino fundamental, fase II, e ensino médio**. Curitiba, Universidade Tuiuti do Paraná, Dissertação de Mestrado, 2010.

CATELLI JR., Roberto; DI PIERRO, Maria Clara; GIROTTO, Eduardo D. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454-484, maio/ago. 2019.

CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da, 1980- “**Me Jogaram aqui porque eu fiz 15 anos**”: biopolítica da juvenilização da educação de jovens e adultos em Belém-PA (2010-2013). Belém, Universidade Federal do Pará, Dissertação de Mestrado, 2014.

CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2006 **proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU)** disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

CORTE, Luciane C.; ROGGERO, Rosemary. Um recorte histórico das políticas da educação de jovens e adultos no município de São Paulo para pensar os desafios contemporâneos dessa modalidade de ensino. **Plurais Revista Multidisciplinar**. Salvador, v. 1, n. 2, p. 24-44, abr./ago. 2016.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAUJO, Gilda. A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo/SP. Anais do 25º Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, São Paulo, 2011.

COUTINHO, Patrícia da Rocha. **As experiências de escolarização de alunos cegos no ensino regular em tempos de integração e de inclusão**. São Paulo, PUC-SP, Dissertação de Mestrado, 2020.

ELSAS, Vanessa. Os modelos escolares de educação de jovens, adultos e idosos na cidade de São Paulo: reflexões sobre demandas e ofertas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 27-43, maio 2016.

DA MATA, Vilson Aparecido; KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; Alienação ou exclusão: refletindo o processo de inclusão na Educação de Jovens e Adultos. IN: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **Exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011, p. 229-258.

DANTAS, Mauriza Moura. **Práticas cotidianas de ensino da língua escrita em classe especial para surdos**. São Paulo, PUC-SP, Dissertação de Mestrado, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1617/911>. Acesso em: 04 dez. 2020.

_____. Educação de jovens e adultos - EJA. IN: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

_____; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000.

FRANCES, Allen. **Transformamos problemas cotidianos em transtornos mentais**. Entrevista concedida ao jornal El País, em 28/09/2014. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/26/sociedad/1411730295_336861.html. Acesso em: 10/09/2020.

FREITAS, Mariele A. S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos**: interfaces do processo de escolarização. São Carlos, UFSCar, Dissertação de Mestrado, 2014.

GONÇALVES, Taísa G. G. L.; BUENO, José Geraldo S.; MELETTI, Silvia M. F. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 3, p. 407-426, 2013.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, 2000.

_____. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, mai/ago 2000.

_____. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: contribuições para uma avaliação da década da educação para todos. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1797/57.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 dez. 2020.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. IN: NÓVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 43-76.

LEBRÃO, Olga Maria Freitas de Oliveira Falleiros. **A trajetória escolar pregressa de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos (EJA)**. São Paulo, PUC-SP, Dissertação de Mestrado, 2019.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 17-32, 2018.

LIMA, Priscila Escanfella A. de. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino Superior**. São Paulo, PUC-SP, Dissertação de Mestrado, 2012.

LUIZ, Êda. **Sonhos, encontros e encantos**. Palestra proferida a distância, para o Centro Universitário Augusto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0XdM1N4UO4Q>. Acesso em: 09 jun. 2020.

_____. **CIEJA - Campo Limpo - SP**. Depoimento ao site Escolas Transformadoras. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/escola/cieja-campo-limpo>. Acesso em: 15/03/2020.

MEDEIROS, Mariana da Mota. **Direito de Ser: Formação e Experiência na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, PUC-SP, Dissertação de Mestrado, 2018.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, 2014.

MELLO, Anahy Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.

MOLL, Jaqueline. EJA como política pública local: atores sociais e novas possibilidades educativas. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 01, n. 01, p. 09-24, jul./dez. 2004.

MOREIRA, Laura C.; CARVALHO, Ana Paula. de. (Des)continuidade nos estudos de alunos com deficiência na trajetória do Ensino Fundamental ao Médio: uma análise inicial dos microdados MEC/INEP. **Revista Educação Especial**, Santa Maria v. 27, n. 49, p. 283-298, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEREIRA, Michelle Melina G. D. P. Nicolau. **Deficiência, raça e gênero: análise dos indicadores educacionais brasileiros**. São Paulo, PUC-SP, Tese de Doutorado, 2016.

PIRES, Viviane Ferrareto da S. **O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual: análise de ações integradas da educação e da saúde**. São Paulo, PUC-SP, Dissertação de Mestrado, 2016.

_____, Viviane Ferrareto da S. **Educação e saúde: da queixa de professores ao diagnóstico da equipe de saúde no município de Santo André - SP**. São Paulo, PUC-SP, Tese de Doutorado, 2021.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Indicadores – São Paulo**. Disponível em: <https://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao/+morumbi/distorcao-deidade-serie-no-ensino-fundamental-na-rede-publica>. Acesso em: 14/02/2021

SALAS, Paula. O que faz do CIEJA Campo Limpo uma referência em inclusão com respeito e acolhimento? **Nova Escola**, São Paulo, Edição 319, p. 44-45, fev.2019.

SÃO PAULO. PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo/CME – Conselho Municipal de Educação. **Parecer n.º 10, de 07 de novembro de 2002**, autorizando o funcionamento do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA.

_____. PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo. **Lei n.º 14.660, de 26 de dezembro de 2007**, que reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras e consolida o Estatuto dos profissionais da educação municipal.

_____. PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo. **Decreto n.º 54.531 de 29 de outubro de 2013**, que introduz alterações no inciso I do “caput” do artigo 4º do Decreto n.º 53.676, de 28 de dezembro de 2012, que regulamenta a Lei n.º 15.648, de 14 de novembro de 2012, que estabelece diretrizes para o funcionamento dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs na Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo.

_____. PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo. **Portaria n.º 6.837, de 23 dezembro de 2014**, que dispõe sobre normas gerais do Regime Escolar dos educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.

_____. PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo. **Decreto n.º 57.379 de 13 de outubro de 2016**. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2016a.

_____. PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo. **Portaria n.º 8.764 de 23 de dezembro de 2016**, que regulamenta o Decreto n.º 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

_____. PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo. **Portaria n.º 8.824 de 30 de dezembro de 2016**. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação o Projeto Rede, integrando

os serviços de apoio para educandos e educandas, público-alvo da educação especial, nos termos do Decreto n.º 57.379, de 13/10/16, e dá outras providências. 2016c.

_____. PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo. **Portaria da Secretaria Municipal da Educação – SME n.º 9.032 de 04 de dezembro de 2017**. Estabelece normas complementares para o funcionamento dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs, nos termos do contido na Lei n.º 15.648/12, regulamentada pelo Decreto n.º 53.676/12, alterado pelo Decreto n.º 54.531/13. 2017.

_____. PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo. **Portaria Nº 9.032, DE 04/12/2017**, que estabelece normas complementares para o funcionamento dos CIEJAS, nos termos do contido na Lei Nº 15.648/12, regulamentada pelo Decreto nº 53.676/12, alterado pelo Decreto n.º 54.531/13.

_____. PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo. **Blog do CIEJA-CL**. Disponível em <http://blogdociejacampolimpo.blogspot.com/>. Acesso em 20/12/2020.

_____. PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo. Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA - CAMPO LIMPO. **Projeto Político Pedagógico**. 2019.

_____. PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo. Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA - CAMPO LIMPO. **Mapeamento**. 2019a.

_____. PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo. Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA - CAMPO LIMPO. **Projeto Político Pedagógico**. 2015.

_____. PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo. **Unidades Educacionais – [CIEJA] EJA**. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/unidades-educacionais-eja/>. Acesso em: 07 dez. 2020. 2020.

SIEMS, Maria Edith. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, set. 2011/fev. 2012.

SILVA, Mariana C. V.; MELETTI, Silvia M. F. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina (PR). **Revista Educação Especial (Online)**, Santa Maria, v. 25, p. 417-434, 2012.

SKRTIC, Thomas M. A injustiça institucionalizada: construção e uso da deficiência na escola. IN: José Geraldo S. Bueno; Kazumi Munakata; Daniel F. Chiozzini (Org..). **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 173-210.

SOARES, Antonio Francisco. **A relação entre os processos especializados de alfabetização de cegos e sua utilização/interferência na sala regular**. São Paulo, PUC-SP, Dissertação de Mestrado, 2020.

SOUZA, Sirleine Brandão de. **Excepcionalidade, deficiência ou necessidades educacionais especiais: o aluno como constituinte do campo da educação especial**. São Paulo, PUC-SP, Tese de Doutorado, 2018.

STRELHOW, Thyeles B. Breve história sobre a educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010.

TOLEDO, Ana Luiza Bacchereti Sodero de. **Educação de Jovens e Adultos (EJA):** um estudo sobre a inclusão de adolescentes no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). São Paulo, UNINOVE, Dissertação de Mestrado, 2017.

APÊNDICE

Planilha de coleta de dados – CIEJA CAMPO LIMPO

Nº	SEXO	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	DEFICIÊNCIA	DEFICIENCIA ESPECIFICADA	RAÇA	HISTÓRICO ESCOLAR DA ESCOLA ANTERIOR - FEITA A CORRESPONDÊNCIA AOS MÓDULOS DO CIEJA-CL	ANO DE INGRESSO NO CIEJA-CL	AGRUPAMENTO DE INGRESSO NO CIEJA-CL	AGRUPAMENTO ATUAL NO CIEJA-CL	SALA DE INGRESSO NO CIEJA-CL - R - REGULAR; E - ESPECIAL	SALA ATUAL - R - REGULAR; E - ESPECIAL
1	F	23/03/1974	45	T_G_D	RETARDO_MENTAL	BRANCA	N_D	2019	SRM	SRM	E	E
2	M	17/06/1974	45	SURDEZ	SURDEZ	PARDA	I	2017	SRM_Surdos	SRM_Surdos	E	E
3	F	08/12/1992	27	T_G_D	D_I	N_D	II	2012	SRM	I	E	R
4	M	10/04/1973	46	T_G_D_SURDEZ	T_G_D_SURDEZ	PARDA	III	2010	SRM_Surdos	SRM_Surdos	E	E
5	F	14/10/1942	77	DEFICIÊNCIA FÍSICA	DEFICIÊNCIA FÍSICA	PARDA	I	2019	I	I	R	R
6	M	17/08/1994	25	T_G_D	DOWN_D_I	BRANCA	I	2017	SRM	SRM	E	E

7	M	09/09/1969	50	T_G_D_ SURDEZ	T_G_D_ SURDEZ	PARDA	I	2018	SRM_ Surdos	SRM_ Surdos	E	E
8	F	24/11/1989	30	T_G_D	D_I	NEGRA	III	2012	SRM	SRM	E	E
9	F	20/05/1946	73	N_D	N_D	PARDA	N_D	2017	I	I	R	R
10	F	10/02/2001	18	T_G_D	P_C	PARDA	V_V	2018	I	I	R	R
11	F	16/04/1996	23	T_G_D	D_I	PARDA	IV	2015	I	II	R	R
12	M	20/10/1968	51	DEFICIÊNCIA _FISICA	P_C	N_D	II	2010	I	II	R	R
13	F	12/08/1996	23	D_I	P_C_D_I	N_D	III	2015	II	II	R	R
14	M	04/07/1997	22	T_G_D	AUTISMO	BRANCA	III	2011	I	II	R	R
15	M	06/07/1997	22	T_G_D	D_I	BRANCA	III	2014	I	II	R	R
16	M	02/04/1995	24	T_G_D	D_I	PARDA	IV	2013	SRM	I	E	R
17	M	18/07/2003	16	T_G_D	T_G_D	BRANCA	IV	2018	IV	IV	R	R
18	F	15/12/1997	22	T_G_D	D_I	BRANCA	IV	2013	SRM	SRM	E	E
19	M	10/03/1985	34	T_G_D	D_I_LEVE	PARDA	I	2019	SRM	I	E	R
20	M	27/08/1990	29	T_G_D	T_G_D	BRANCA	IV	ND	SRM	SRM	E	E
21	F	12/04/1994	25	T_G_D	DOWN_D_I	N_D	III	2009	SRM	I	E	R
22	F	01/05/1934	85	T_G_D	T_G_D	NEGRA	N_D	2017	I	I	R	R
23	F	12/07/2002	17	T_G_D	T_G_D	N_D	II	2013	I	II	R	R
24	F	26/12/1972	46	SURDEZ	SURDEZ	PARDA	II	2013	SRM_ Surdos	SRM_ Surdos	E	E
25	M	20/12/1973	45	T_G_D	T_G_D	N_D	II	2014	II	II	R	R
26	M	07/07/1997	22	T_G_D	T_G_D	N_D	IV	2019	IV	II	R	R
27	M	17/04/1989	30	T_G_D	T_G_D	N_D	III	2018	SRM	SRM	E	E

28	M	25/09/1992	27	T_G_D	D_I	NEGRA	I	2015	SRM	SRM	E	E
29	M	12/04/1986	33	SURDEZ	SURDEZ	NEGRA	I	2013	SRM_Surdos	SRM_Surdos	E	E
30	M	22/04/1992	27	T_G_D	RETARDO_MENTAL_MODERADO	BRANCA	III	2012	SRM	SRM	E	E
31	M	07/09/1998	21	T_G_D	D_I	BRANCA	II	2012	SRM	SRM	E	E
32	M	25/11/1989	30	T_G_D	D_I	BRANCA	IV	2012	III	III	R	R
33	M	01/07/1981	37	T_G_D	ESQUIZOFRENIA	PARDA	III	2018	SRM	SRM	E	E
34	M	04/08/1996	23	T_G_D	T_G_D	BRANCA	III	2014	SRM	SRM	E	E
35	M	13/03/1978	41	T_G_D	D_I	PARDA	I	2018	I	I	R	R
36	M	04/12/1995	23	MULTIPLA_CADEIRANTE	P_C	BRANCA	N_D	2012	SRM	SRM	E	E
37	F	18/07/1987	32	T_G_D	D_I	BRANCA	II	2018	I	I	R	R
38	M	19/02/1990	29	T_G_D	T_G_D	BRANCA	IV	2011	IV	IV	R	R
39	M	28/03/1978	41	SURDEZ	SURDEZ	BRANCA	II	2018	SRM_Surdos	SRM_Surdos	E	E
40	M	22/02/1984	35	T_G_D	D_I	PARDA	II	2012	SRM	SRM	E	E
41	M	31/10/2002	17	T_G_D	D_I_TRANSTORNOS_DE_ATENÇÃO_HIPERATIVIDADE	BRANCA	III	2019	III	III	R	R
42	M	21/10/1986	33	T_G_D	T_G_D	BRANCA	I	2018	I	I	R	R
43	M	14/09/1997	22	MULTIPLA_CADEIRANTE	D_I	BRANCA	I	2018	SRM	SRM	E	E
44	M	14/08/1968	50	T_G_D	ESQUIZOFRENIA	BRANCA	V_V	2015	IV	IV	R	R
45	M	29/07/1974	45	SURDEZ	D_A	NEGRA	III	2013	SRM_Surdos	SRM_Surdos	E	E

46	F	13/03/1974	45	T_G_D	T_G_D	PARDA	II	2015	II	II	R	R
47	F	02/02/1988	31	T_G_D	DOWN_D_I	PARDA	I	2014	SRM	SRM	E	E
48	F	13/08/1950	69	N_D	N_D	PARDA	I	2017	I	I	R	R
49	M	05/12/1989	30	T_G_D	D_I	BRANCA	IV	2012	SRM	I	E	R
50	M	28/07/1983	36	T_G_D	EPILEPSIA - RETARDO MENTAL_ MODERADO	BRANCA	I	2014	SRM	SRM	E	E
51	M	25/11/2000	19	T_G_D	D_I	PARDA	IV	2014	SRM	I	E	R
52	M	08/06/1999	20	T_G_D	DEFICIENTE_MENT AL_MODERADO	BRANCA	III	2014	SRM	SRM	E	E
53	F	12/12/1996	23	T_G_D	DOWN_D_I	BRANCA	II	2019	SRM	R	E	R
54	F	16/06/1944	75	DF_ARTROSE	T_G_D	PARDA	II	2018	II	II	R	R
55	F	03/01/1999	20	SURDEZ	SURDEZ	BRANCA	V_V	ND	SRM_ Surdos	SRM_ Surdos	E	E
56	F	14/04/2001	18	T_G_D	T_G_D	BRANCA	III	2016	SRM	SRM	E	E
57	F	04/12/1987	32	T_G_D	DOWN_D_I	N_D	IV	2013	II	II	R	R
58	M	21/10/1979	40	T_G_D	TDAH	PARDA	II	2012	SRM	SRM	E	E
59	M	27/10/1996	23	T_G_D	D_I	NEGRA	IV	2019	SRM	SRM	E	R
60	M	02/11/2001	18	T_G_D	T_G_D	PARDA	IV	2017	IV	II	R	R
61	M	26/07/1995	24	T_G_D	D_I	BRANCA	IV	2015	II	II	R	R
62	F	26/03/1997	22	T_G_D	ESQUIZOFRENIA	PARDA	II	2019	II	II	R	R
63	M	05/10/1997	21	T_G_D	AUTISMO	BRANCA	IV	2018	SRM	SRM	E	E
64	M	30/05/1998	21	T_G_D	D_I	BRANCA	IV	2015	SRM	SRM	E	E

65	F	06/05/1978	41	T_G_D	ESQUIZOFRENIA	BRANCA	I	2017	I	I	R	R
66	F	08/01/1995	24	SURDEZ	SURDEZ	PARDA	V_V	2018	SRM_Surdos	SRM_Surdos	E	E
67	F	11/03/1994	25	SURDEZ	SURDEZ	PARDA	IV	2019	SRM_Surdos	SRM_Surdos	E	E
68	F	04/09/1982	37	T_G_D	D_I	BRANCA	IV	2016	SRM	SRM	E	E
69	M	14/01/2000	19	T_G_D	RETARDO_MENTAL	PARDA	IV	2010	SRM	SRM	E	E
70	M	14/01/2000	19	T_G_D	T_G_D	PARDA	IV	2017	SRM	SRM	E	E
71	M	17/05/1995	24	SURDEZ	SURDEZ	PARDA	III	2010	SRM_Surdos	SRM_Surdos	E	E
72	F	23/02/1994	25	T_G_D	DOWN_SURDEZ	BRANCA	II	2019	SRM	SRM	E	E
73	M	14/06/1988	31	T_G_D	D_I	BRANCA	I	2015	SRM	SRM	E	E
74	M	22/02/1960	59	T_G_D	DEFICIENTE_MENT AL_ENCEFALOPATI A_CRÔNICA	BRANCA	II	2011	SRM	SRM	E	E
75	M	24/06/1965	53	SURDEZ	SURDEZ	BRANCA	III	2007	SRM_Surdos	SRM_Surdos	E	E
76	M	10/05/2000	19	T_G_D	T_G_D	BRANCA	III	2015	I	I	R	R
77	M	08/06/2002	17	T_G_D	AUTISMO	PARDA	II	2017	II	II	R	R
78	M	05/06/2000	19	T_G_D	D_I	PARDA	III	2018	SRM	SRM	E	E
79	M	14/08/1961	58	MULTIPLA_C ADEIRANTE	DEFICIÊNCIA_ MULTIPLA_ CADEIRANTE	PARDA	II	2019	I	II	R	R
80	M	12/02/1999	20	T_G_D	RETARDO_MENTAL	N_D	IV	2011	II	II	R	R
81	M	11/07/1983	36	T_G_D	DOWN_D_I	BRANCA	I	2019	I	I	R	R
82	F	19/07/1995	23	SURDEZ	SURDEZ	PARDA	I	2015	SRM_Surdos	SRM_Surdos	E	E
83	M	17/10/2000	19	T_G_D	DEFICIÊNCIA_	BRANCA	II	2016	SRM	I	E	R

					FISICA							
84	M	28/08/1990	29	MULTIPLA_C ADEIRANTE	DEFICIÊNCIA_ MULTIPLA_ CADEIRANTE	NEGRA	IV	2018	IV	IV	R	R
85	M	25/12/1991	27	T_G_D	T_G_D	PARDA	III	2108	III	II	R	R
86	F	23/07/1996	23	T_G_D	DOWN - AUTISMO	PARDA	II	2018	SRM	SRM	E	E
87	M	09/06/2000	19	T_G_D	D_I	PARDA	III	2017	I	I	R	R
88	M	17/12/1997	21	T_G_D	D_I_MODERADA	NEGRA	III	2011	III	III	R	R
89	F	01/11/1988	31	T_G_D	T_G_D	PARDA	III	2016	SRM	SRM	E	E
90	M	28/07/1976	43	SURDEZ	SURDEZ	PARDA	III	2013	SRM_ Surdos	SRM	E	E
91	M	25/12/1992	26	T_G_D	D_I	PARDA	I	2014	SRM	SRM	E	E
92	M	13/05/1966	53	BAIXA_VISÃ O	BAIXA_VISÃO	BRANCA	I	2018	I	I	R	R
93	M	26/09/1984	35	T_G_D	DOWN_D_I	PARDA	II	2015	SRM	II	E	R
94	F	24/09/1969	49	SURDEZ	DOWN_D_I	BRANCA	III	2012	SRM_ Surdos	SRM	E	E
95	M	12/07/1985	34	FISICA_CADE IRANTE	DOWN_D_I	PARDA	IV	2012	II	IV	R	R
96	M	20/11/1970	49	T_G_D	DOWN_D_I	BRANCA	I	2015	SRM	SRM	E	E
97	M	05/03/1968	51	T_G_D_SURD EZ	ESQUIZOFRENIA_ SURDEZ	BRANCA	I	2016	SRM	SRM	E	E
98	M	25/04/1987	32	T_G_D	SURDEZ_D_I	NEGRA	I	2018	SRM	I	E	R
99	F	07/05/1976	43	T_G_D	T_G_D	NEGRA	I	2015	SRM	SRM	E	E
100	F	30/08/1980	38	T_G_D	D_I	NEGRA	I	2018	SRM	SRM	E	E
101	F	07/08/1951	68	T_G_D	T_G_D	PARDA	III	2006	I	II	R	R

102	F	14/10/2002	17	T_G_D	RETARDO_MENTAL	BRANCA	III	2018	II	II	R	R
103	F	25/02/1964	55	T_G_D_SURDEZ	RETARDO_MENTAL_SURDEZ_MODERADO	BRANCA	I	2019	I	I	R	R
104	M	31/05/1970	49	T_G_D	T_G_D	BRANCA	III	2019	II	II	R	R
105	F	21/08/1956	63	T_G_D	T_G_D	PARDA	II	2019	II	II	R	R
106	M	04/01/1992	27	T_G_D	RETARDO_MENTAL_GRAVE_SINDROME_X_FRÁGIL	PARDA	II	2017	I	II	R	R
107	M	30/01/2003	16	T_G_D	T_G_D	PARDA	IV	2018	IV	III	R	R
108	M	19/12/1994	24	T_G_D	D_I	BRANCA	I	2010	SRM	SRM	E	E
109	M	17/08/2000	19	T_G_D	P_C_EPILEPSIA	BRANCA	IV	2015	SRM	I	E	R
110	M	16/11/1998	21	T_G_D	ESQUIZOFRENIA	N_D	II	2019	II	II	R	R
111	M	09/07/1991	28	T_G_D	D_I	PARDA	III	2018	I	I	R	R
112	M	29/06/2003	16	T_G_D	D_I	PARDA	IV	2019	IV	II	R	R
113	F	15/05/1993	26	T_G_D	DOWN_D_I	BRANCA	I	2018	SRM	SRM	E	E
114	F	10/09/2000	19	T_G_D	DOWN_D_I	PARDA	I	2016	SRM	SRM	E	E
115	F	09/06/1995	24	T_G_D	DOWN_D_I	BRANCA	IV	2012	SRM	SRM	E	E
116	F	30/05/1997	22	T_G_D	DOWN_D_I	PARDA	III	2015	I	I	R	R
117	F	19/11/2003	16	T_G_D	D_I	PARDA	II	2019	II	II	R	R
118	F	30/09/1954	65	N_D	N_D	PARDA	I	2019	I	I	R	R
119	F	02/09/1992	26	SURDEZ	SURDEZ	PARDA	III	2015	SRM_Surdos	SRM_Surdos	E	E
120	M	30/04/2003	16	T_G_D	D_I	BRANCA	III	2018	I	II	R	R

121	M	14/11/1995	24	T_G_D	DOWN_D_I	PARDA	III	2013	SRM	SRM	E	E
122	M	14/05/1993	26	T_G_D	DOWN_D_I	PARDA	II	2019	I	II	R	R
123	M	06/01/2000	19	T_G_D	DOWN_D_I	PARDA	III	2017	SRM	SRM	E	E
124	F	08/05/1998	21	T_G_D	DOWN_D_I	N_D	II	2014	SRM	SRM	E	E
125	M	14/09/1997	22	T_G_D	T_G_D	PARDA	IV	2017	SRM	II	E	R
126	F	29/04/1973	46	T_G_D	DOWN_D_I	NEGRA	III	2012	SRM	SRM	E	E
127	M	20/11/2003	15	T_G_D	DOWN_D_I	NEGRA	IV	2019	IV	II	R	R
128	M	08/12/1969	50	T_G_D_SURD EZ	DOWN_D_I	NEGRA	I	2019	SRM	I	E	R
129	M	22/12/1984	34	T_G_D	DOWN_D_I	BRANCA	I	2018	II	II	R	R
130	M	10/05/2000	19	T_G_D	D_I_LEVE	NEGRA	IV	2015	I	II	R	R
131	M	18/07/1978	41	T_G_D	D_I	BRANCA	I	2015	I	II	R	R
132	F	06/11/1977	42	T_G_D	T_G_D	BRANCA	III	2014	SRM	I	E	R
133	M	06/12/1998	21	T_G_D	D_I	BRANCA	IV	2017	SRM	SRM	E	E
134	F	20/12/1971	47	T_G_D	D_I_SEVERA	NEGRA	II	2012	SRM	SRM	E	E
135	F	01/03/1981	38	T_G_D	D_I	PARDA	III	2015	I	III	R	R
136	F	17/12/2002	16	T_G_D	D_I	PARDA	I	2018	SRM	SRM	E	E
137	F	18/06/1989	30	T_G_D	D_I	BRANCA	II	2015	SRM	II	E	R
138	F	13/11/1989	30	T_G_D	DOWN_D_I	PARDA	III	2013	I	II	R	R
139	F	18/06/1995	24	T_G_D	DOWN_D_I	BRANCA	IV	2012	SRM	SRM	E	E
140	F	31/05/1993	26	T_G_D	DOWN_D_I	PARDA	IV	2019	II	II	R	R

141	F	11/05/1997	22	T_G_D	DOWN_D_I	NEGRA	IV	2015	II	II	R	R
142	F	08/06/1994	25	T_G_D	D_I	PARDA	II	2012	II	II	R	R
143	M	01/06/2001	18	T_G_D	D_I	NEGRA	IV	2017	II	II	R	R
144	M	06/04/1987	32	T_G_D	DOWN_D_I	BRANCA	III	2006	SRM	SRM	E	E
145	F	15/10/1990	29	T_G_D	DOWN_D_I	BRANCA	II	2013	SRM	SRM	E	E
146	F	11/05/1989	30	T_G_D	DOWN_D_I	BRANCA	IV	2017	III	IV	R	R
147	F	17/09/1992	27	SURDEZ	DOWN_D_I	BRANCA	V_V	2009	SRM_Surdos	SRM	E	E
148	M	28/11/1997	22	T_G_D	P_C_D_I	PARDA	IV	2013	SRM	SRM	E	E
149	M	21/03/1994	25	T_G_D	D_I	N_D	II	2010	SRM	I	E	R
150	M	14/04/2003	16	T_G_D	D_I	BRANCA	IV	2018	I	I	R	R
151	M	04/01/2002	17	T_G_D	D_I	PARDA	IV	2018	II	II	R	R
152	F	22/12/1990	28	T_G_D	RETARDO_MENTAL_MODERADO	BRANCA	IV	2012	SRM	SRM	E	E
153	M	17/02/1982	37	T_G_D	D_I	NEGRA	III	2013	SRM	I	E	R
154	M	24/12/1996	22	T_G_D	P_C	BRANCA	II	2014	SRM	I	E	R
155	M	13/10/1978	41	T_G_D	D_I	BRANCA	I	2018	I	I	R	R
156	M	14/04/1998	21	T_G_D	CADEIRANTE_P_C	BRANCA	I	2018	SRM	SRM	E	E
157	M	03/08/1998	21	T_G_D	DOWN_D_I	NEGRA	IV	2014	SRM	SRM	E	E

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no CIEJA-CL - Prontuários físicos e online dos estudantes.

ANEXO I

FOTOGRAFIAS DO CIEJA-CL

Placa/portão do CIEJA-CL³¹.



Fonte: Blog do Cieja Campo Limpo

Rampa de acesso do CIEJA-CL.



Fonte: Blog do Cieja Campo Limpo

Sala de aula CIEJA –CL.



Fonte: Blog do Cieja Campo Limpo

³¹ As imagens do anexo I foram retiradas do blog do CIEJA_CL - Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/escola/cieja-campo-limpo/>. Acesso em 10 dez. 2020

Refeitório em 2008 (piso verde)



Fonte: Blog do Cieja Campo Limpo

Refeitório atualmente (piso verde)



Fonte: Blog do Cieja Campo Limpo

Levantamento do tema gerador por agrupamento de estudo em sala de aula. – CIEJA-CL.



Fonte: Blog do Cieja Campo Limpo

Defesa do tema por agrupamento de estudo no piso Azul.



Fonte: Blog do Cieja Campo Limpo

Eleição do tema gerador no piso azul - Tarde.



Fonte: Blog do Cieja Campo Limpo

Eleição do tema gerador no piso azul – Noite.



Fonte: Blog do Cieja Campo Limpo

Curso Bartender e Formatura Cuidador de Idosos.



Fonte: Blog do Cieja Campo Limpo

Curso de Corte e Costura e curso de Almojarifado e Estoquista.



Fonte: Blog do Cieja Campo Limpo

Curso de Manicure e curso de Informática.



Fonte: Blog do Cieja Campo Limpo

Atividade de expressão corporal – Piso Amarelo.



Fonte: Blog do Cieja Campo Limpo

ANEXO II
Critérios para promoção de agrupamento CIEJA - Campo Limpo – 2019

Critérios para promoção de Agrupamento de Estudos / Módulo- 2019		
Acolhimento	Confiança	Liberdade
Introdução:	Introdução:	Introdução:
<p>Acolhimento é o agrupamento que marca o início da alfabetização tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Os desafios são muitos, pois os alunos chegam com experiências diversas acerca da educação em sala de aula, ao passo que a expectativa de aprender é grande. A construção da base alfabética, a relação fonema – grafema, a descoberta do mundo letrado como algo possível de ser acessado se dão nesse agrupamento. Não obstante as fragilidades e sucessos vão configurando um ambiente de afeto necessário para que os discentes resgatem e/ou reforcem sua autoconfiança e a aprendizagem aconteça. Portanto definimos algumas referências para encaminhamento para uma próxima etapa.</p>	<p>Esse agrupamento se constitui um alicerce importante para o aprofundamento da alfabetização. Com enfoque no trabalho de aprimoramento do som e sua escrita, permite ao estudante, adquirir mais segurança na escolha das letras que formam as sílabas que deseja escrever. Esse agrupamento explora também a leitura e escrita em contexto maiores a fim de exercitar a autonomia do estudante diante do universo letrado. As professoras colocaram que as habilidades em matemática que foram exploradas com mais atividades no segundo semestre foram determinantes para o avanço que se deu. Os estudantes se desenvolveram principalmente no que se refere à consolidação do sistema de numeração decimal, e trabalho com as ideias dos campos aditivo e multiplicativo.</p>	<p>A identidade do Agrupamento Liberdade se formou e está sendo consolidada esse ano. A equipe está conseguindo aprofundar habilidades que em comparação com o ano passado não aconteceu. O trabalho com textos, pontuação e estruturação é muito mais presente. Os conteúdos de matemática relacionados à leitura de tabelas, gráficos, legendas, medições de várias naturezas também ocorreram de forma contundente nas atividades desenvolvidas.</p>
<p>Ao final do Agrupamento Acolhimento, espera-se que o(a) estudante:</p>	<p>Ao final do Agrupamento Confiança, espera-se que o(a) estudante:</p>	<p>Ao final do Agrupamento Liberdade, espera-se que o(a) estudante:</p>
Língua Portuguesa:	Língua Portuguesa:	Língua Portuguesa:
<ul style="list-style-type: none"> · Tenha domínio do alfabeto; 	<ul style="list-style-type: none"> · Esteja na fase de escrita alfabética (sem 	<ul style="list-style-type: none"> · Realize leitura de diversos gêneros

	exigência das normas ortográficas);	literários com alguma fluência;
· Esteja na fase de escrita silábico – alfabético;	· Escreva o nome completo;	· Localize informações em um texto de dificuldade mediana, sendo ele de qualquer gênero literário;
· Escreva o nome completo com letra bastão;	· Construa frases (ainda que apresente quebras de coerência e coesão);	· Realize leitura de imagem com alguma inferência;
· Escreva palavras (sem exigências das normas ortográficas);	· Escreva um bilhete apresentando as características do gênero;	· Produza textos, ainda que com necessidade de ajustes ortográficos;
· Construa frases com ajuda do(a) professor(a);	· Consiga se organizar espacialmente no caderno, com escrita na linha, espaçamento adequado, respeito às margens e escrita da esquerda para direita.	· Utilize basicamente marcadores textuais como ponto, parágrafo e letra maiúscula quando necessário;
· Leia palavras com sílabas simples;	· Identifique título, subtítulo e parágrafos em textos informativos, notícias curtas e trechos de reportagens;	· Consolidar o Sistema de Numeração Decimal, considerando o domínio de números na unidade de milhar;
· Localize palavras em texto curto;	· Realize leitura, ainda que de forma elementar, silabada em muitos momentos;	· Apresente domínio das operações de adição, subtração e multiplicação;
· Reconheça o próprio nome (letra bastão) em outros contextos;	· Localize informação no texto.	· Tenha noções de divisão;
· Reconheça palavras já estudadas na rotina e na frase do dia;	Matemática:	· Resolva problemas do campo aditivo e multiplicativo com o uso de estratégias pessoais ou convencionais;
· Consiga se organizar espacialmente no caderno, com escrita na linha, espaçamento adequado, respeito às margens e escrita da esquerda para direita.	· Escreva convencionalmente números de 0 a 1.000;	· Realize leitura de gráficos e tabelas;
Matemática:	· Resolva com autonomia problemas do campo aditivo com estratégias pessoais ou algoritmo convencional;	· Consolidar referências de medida como quilo e grama, metro e centímetro, horas, minutos e segundos; com suas respectivas siglas e usos sociais;

· Escreva convencionalmente números de 0 a 100 com entendimento;	· Tenha noções das ideias do campo multiplicativo;	
· Reconheça números em situações cotidianas;	· Leia tabela simples e informações dispostas em números naturais em gráfico de barras;	
· Realize contagem de um a um a partir de qualquer número dado no intervalo de 0 a 100;	· Tenha noções de figuras planas;	
· Utilize o calendário como instrumento de contagem do tempo, com reconhecimento de dia, semana, quinzena e mês;	· Tenha noções de lateralidade (em especial direita e esquerda);	
· Perceba a organização do calendário em formato de tabela bem como a disposição dos números em linhas e colunas.	· Reconheça a escrita da moeda vigente (real);	
	· Realize cálculo mental com baixas quantias de dinheiro.	
Ciclo II - Módulos III e IV		
INTRODUÇÃO:		
<p>O ciclo II é composto pelo módulo III e IV, sendo que estes módulos se dividem nos agrupamentos Alegria, Transformação, Respeito e Aprender, respectivamente. Devido a um processo de construção destes agrupamentos temos o grupo Alegria que possui características bem específicas de aprendizagem. Trata-se de um agrupamento com dificuldades na alfabetização. E por esse motivo tratamos com muito cuidado a avaliação. Muitos alunos deste agrupamento permanecerão. Será um agrupamento que no início de ano faremos o planejamento em conjunto com o ciclo I para a identificação das necessidades na alfabetização, em seguida, a proposição de intervenções para sanar essas dificuldades. Para o agrupamento Transformação, serão remanejados ao final de 2019, os alunos que apresentarem as características necessárias apontadas em Liberdade para a promoção de módulo. Já os alunos de Módulo IV, Aprender e Respeito, seguirão os critérios que foram estabelecidos e serão apontados mais a frente neste texto.</p>		

Serão Remanejados ou Promovidos para o agrupamento Alegria e/ou Transformação os alunos que:	Serão Remanejados ou Promovidos para o agrupamento Respeito e/ou Aprender os alunos que:	Serão concluintes os alunos que:
1- Realize leitura de diversos gêneros literários com alguma fluência;	1- Nas esferas Literária, Escolar e de divulgação Científica e Jornalística - Localizar e recuperar a informação, compreender e interpretar, mesmo que seja essa interpretação em construção;	1- Nas esferas Literária, Escolar e de divulgação Científica e Jornalística - Localizar e recuperar a informação, compreender e interpretar, reflexão mesmo que em construção;
2- Localize informações em um texto de dificuldade mediana, sendo ele de qualquer gênero literário;	2- Escrita alfabética;	2- Escrita alfabética;
3- Realize leitura de imagem com alguma inferência;	3- Leitura com alguma fluência nos diversos gêneros;	3- Leitura com fluência nos diversos gêneros;
4- Produza textos, ainda que com necessidade de ajustes ortográficos;	4- Na oralidade possua clareza na exposição das ideias e relacione os conhecimentos;	4- Na oralidade possua clareza na exposição das ideias ,relacione os conhecimentos e reflita;
5- Utilize basicamente marcadores textuais como ponto, parágrafo e letra maiúscula quando necessário;	5- O texto produzido seja satisfatório- Sequência de ideias, paragrafação, pontuação e faça uso letra maiúscula e minúscula;	5- O texto produzido seja, no mínimo, satisfatório- Sequência de ideias, paragrafação, pontuação e faça uso letra maiúscula e minúscula;
6- Consolide o sistema de numeração decimal, considerando o domínio de números na unidade de milhar;	6- Na matemática tenha escrita numérica, cálculo numérico, resolução de problemas, leitura e compreensão de tabelas e noções de gráficos.	6- Na matemática tenha escrita numérica, cálculo numérico, resolução de problemas, leitura e compreensão de tabelas e gráficos, cálculos algébricos, porcentagem e frações.
7- Apresente domínio das operações de adição, subtração e multiplicação;		
8- Tenha noções de divisão;		
9- Resolva problemas de campo aditivo e multiplicativo com uso de estratégias pessoais ou convencionais;		
10- Realize leitura de gráficos e tabelas;		

11- Consolide referências de medida como quilo e grama, metro e centímetro, horas , minutos e segundos; com suas respectivas siglas e usos sociais.		
---	--	--

Fonte: CIEJA Campo Limpo – arquivo virtual - 2019

ANEXO III

REFERENCIAL PARA ESTUDO DE CASO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.³²

Este documento é um referencial orientador para a realização dos Estudos de Caso para encaminhamento dos educandos e educandas, público-alvo da educação especial, ao AEE. Deste modo, os educadores poderão utilizá-lo sem o objetivo de preencher pontualmente aos itens ou limitando-se ao contido no referencial.

O Estudo de Caso servirá de instrumento para conhecer e descrever o contexto educacional no qual está inserido o educando e a educanda: potencialidades, habilidades, dificuldades, desejos, preferências, interação, entre outros.

A - Informações referentes ao educando ou à educanda: idade, série, escolaridade, deficiência, outros.

B - Informações coletadas sobre o educando ou a educanda, por exemplo:

- * Potencialidades;
- * Interações (com colegas, com educadores e demais servidores da U.E.);
- * Preferências (amigos, objetos, atividades, alimentos, entre outros);
- * O que não gosta ou demonstra não gostar;
- * Como expressa suas necessidades, desejos e interesses;
- * Como é sua comunicação receptiva e expressiva (como compreende as informações e de que maneira se expressa);
- * Conta com quais apoios (material, equipamentos, informática acessível, intérprete, outros apoios);
- * Como os apoios disponíveis atendem às necessidades do educando ou da educanda;
- * Outras informações.

C - Informações coletadas da/sobre a escola:

- * Como o educando ou a educanda participa das atividades e interage em todos os tempos e espaços da escola;
- * Das atividades desenvolvidas com a turma, quais são realizadas com facilidade e quais ainda não são realizadas ou realizadas com dificuldades ou necessidade de apoio;
- * Quais as necessidades específicas do educando ou da educanda, decorrentes dos impedimentos da deficiência;
- * Quais as barreiras impostas pelo ambiente escolar;
- * Tipo de atendimento educacional e/ou clínico que o educando ou a educanda já recebe e quais os profissionais envolvidos;
- * O que os educadores relatam sobre interesses e expectativas do educando ou da educanda em relação à sua formação escolar;
- * Informações sobre o educando ou a educanda em relação aos aspectos social, afetivo, cognitivo, motor, familiar e outros;
- * Avaliação do professor de sala de aula comum sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando ou da educanda;
- * Informações gerais apontadas pelo professor da sala comum com sugestões sobre os apoios e estratégias para que o educando ou a educanda atinja os objetivos educacionais.
- * Expectativas dos educadores em relação ao educando ou à educanda;
- * Principais habilidades e potencialidades relatadas pelos educadores;

³² Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/1217-portaria-n-8-764-de-23-12-2016>. Acesso em: 12 dez. 2020.

- * Motivos gerais que os professores e coordenadores pedagógicos indicam sobre a necessidade do AEE para o educando ou a educanda;
- * Como e quem avaliou/orientou sobre os recursos já utilizados;
- * Envolvimento afetivo, social da turma com o educando ou a educanda.
- * Informações da escola (equipe gestora, docente e de apoio, colegas de turma) sobre seu desenvolvimento e aprendizagem;
- * Outras informações.

D. Informações coletadas da/sobre a família ou responsáveis:

- * Apontamentos da família ou responsáveis sobre a vida escolar do educando ou da educanda;
- * Como é o envolvimento dos familiares ou responsáveis com a escola (participação em reuniões, eventos, entre outras atividades da Unidade Escolar);
- * O que a família ou responsáveis conhecem sobre os direitos do educando ou da educanda quanto à educação e como se manifestam sobre a garantia de seus direitos;
- * Habilidades, necessidades e dificuldades identificadas pela família ou responsáveis na vida pessoal e escolar do educando ou da educanda;
- * Expectativas da família ou responsáveis em relação ao desenvolvimento e escolarização do educando ou da educanda;
- * Outras informações.

ANEXO IV
RELATÓRIOS PEDAGÓGICOS INICIAIS - CIEJA-CL

Surdez

CIEJA CAMPO LIMPO
Rua Cabo Estácio da Conceição, 176
Pq. Maria Helena – CEP 05840-060 – São Paulo – SP
Tel. 11-5816-3701 – ciejacampolimpo@prefeitura.sp.gov.br



Relatório Pedagógico

Nome: JOANA (NOME FICTÍCIO)
Idade: 55 anos. Data de nascimento: 18/05/1987
3º Ano – Ensino Fundamental I
Módulo I – Turma: Acolhimento Período: 3º Escolarização:

Informações Familiares

Na infância segundo o irmão, ela sempre foi surda.
Composição familiar: irmão, cunhada, educanda e filha (13anos)
Seu comportamento em casa: Dona de casa exemplar. Sabe fazer crochê, bordado e a cunhada a considera muito inteligente.
Na adolescência: Não tem informação
Lazer: Não tem lazer
Foi indicada pela Grazielle (assistente social) Centro Esp. em Reabilitação CER III Campo Limpo
Escolas: Nunca estudou
Expectativa: Que se faça entender por sinais ou leitura labial. O espaço vai mantê-la ocupada. Parece ter gostado do espaço escolar.
Relatório: Possui relatório médico.

Dados médicos

Surda do ouvido Direito, Hipertensão, diabetes insulino-dependente.
Alergia: Tem alergia, mas ainda não sabem do quê;
Instituições de atendimento: Nenhuma
Atividade física: Não faz
Medicamentos: Insulina

Fatores Intelectuais

	Sim	Não	Obs.
Segue instruções individualmente	x		
Segue instruções coletivamente			Não avaliado
Tem espírito de iniciativa	x		
Pede informações e sabe recebê-las		x	
Acompanha histórias e sabe reproduzi-las			
Assimila e aplica o que é ensinado			Parcialmente
Tem desejo de aprender			Parcialmente
Consegue expressar seus pensamentos			Parcialmente
Necessita de auxílio para realizar tarefas escolares	x		

Tem raciocínio abstrato			x
Tem raciocínio concreto	x		
Tem dificuldade de memorizar	x		

Situação Psicomotora – Visuo motora

	Sim	Não	Obs.
Utiliza a mão esquerda para escrever		X	
Utiliza a mão direita para escrever	x		
Ordena gravuras em sequência lógica		x	
Diferencia formas		x	
Diferencia tamanhos		x	
Diferencia cores		x	
Ritmo de trabalho lento	x		
Ritmo de trabalho normal		x	
Ritmo de trabalho rápido		x	

Escrita

Hipótese: Não conhece as letras

Matemática

Não conhece números

Leitura e Linguagem

Não lê.

Proposta Pedagógica

- Trabalhar com situações do cotidiano escolar para maior interação. Promover a socialização com o grupo/sala;
- Solicitar a atenção para estabelecer vínculo com o que está sendo apresentado;
- Apoiar no concreto, dar apoio visual para que facilite a retenção das informações disponibilizadas através de imagens mentais (ver o objeto para lembrar-se dele);
- Importante pontuar as conquistas;
- Propor atividades curtas, que devem sempre começar com o que consegue realizar facilmente para ir ampliando o desafio;
- Sequenciação das atividades. Propor atividades sequenciais para promover o entendimento do aluno, tanto na leitura quanto na escrita;
- Rotina clara (constante), estabelecer combinados;
- Iniciar a aula com atividades que exijam maior concentração e atenção, deixando as mais leves para o fim (atividades que explorem aspectos manuais);
- Buscar a linguagem oral de forma mais contextualizada;
- Propiciar a interação social com as pessoas da sala;
- Propor jogos para trabalhar a memória com vistas a compreensão de regras;
- Desenvolver o sistema de escrita alfabético, com enfoque na escrita correta das palavras e leitura fluente.
- Relacionar número com quantidade ampliando o raciocínio lógico, assim como a sequência numérica;
- Se utilizar de números do seu cotidiano, explorando a quantificação e o registro do número.

Fonte: Cieja Campo Limpo – arquivo- 2019

2 - Síndrome de Down

CIEJA CAMPO LIMPO
Rua Cabo Estácio da Conceição,176
Pq. Maria Helena – CEP 05840-060 – São Paulo – SP
Tel. 11-5816-3701 – ciejacampolimpo@prefeitura.sp.gov.br



Relatório Pedagógico

Nome: JOÃO FERREIRA (Nome fictício)

Idade: 40 anos. Data de nascimento: 14/03/1078 Turma: SAAI Período: 2º Escolarização:
 Frequentou somente APAE.

Informações Familiares

Composição familiar: Mãe e o filho Davi

Com relação à gestação, ocorreu tudo com tranquilidade e foi parto normal.

A infância se deu com tranquilidade, porém nunca estudou em escola regular. Somente em APAE (22 anos estudando lá). Realiza atividades e toca instrumento na Igreja

Em casa seu comportamento é sempre pacífico, gosta de comer bastante, está fazendo bicicleta em casa. Davi conta as horas e o passar do dia, baseado nos programas de TV. Faz algumas atividades de casa para ajudara mãe.

Na adolescência praticou esporte e fez pinturas, não houve grandes mudanças de comportamento.

No lazer a família relatou que sai muito pouco, ele vai mais para associação em que ele joga futebol.

Foi indicada para o CIEJA por uma sobrinha que trabalha em escola da prefeitura de São Paulo.

Escola: Somente APAE, não chegou a estudar em escola regular.

Expectativa familiar: esperam que Davi consiga se desenvolver socialmente e possa aprender a ler e escrever.

Dados médicos

Deficiência: Síndrome de DOWN.

Alergia: sim, trato dermatológico com pomada.

Instituições Médicas: Faz acompanhamento no Posto do JD. Maracá, uma vez por ano.

Instituições de Atendimento: Associação Desportiva JR (treino todo sábado).

Atividade Física: Futebol aos sábados.

Medicamentos: Puran T4 – 50 pela manhã, Sinvastatina a noite.

Fatores Intelectuais

	Sim	Não	Obs.
Segue instruções individualmente	X		
Segue instruções coletivamente			Não avaliado
Tem espírito de iniciativa		X	
Pede informações e sabe recebê-las	X		
Acompanha histórias e sabe reproduzi-las	X		
Assimila e aplica o que é ensinado			Parcialmente
Tem desejo de aprender	X		
Consegue expressar seus pensamentos	X		
Necessita de auxílio para realizar tarefas escolares	X		
Tem raciocínio abstrato		X	
Tem raciocínio concreto	X		
Tem dificuldade de memorizar	X		

Situação Psicomotora – Visuo motora

	Sim	Não	Obs.
Utiliza a mão esquerda para escrever		X	
Utiliza a mão direita para escrever	X		
Ordena gravuras em sequência lógica	X		
Diferencia formas	X		
Diferencia tamanhos	X		
Diferencia cores	X		
Ritmo de trabalho lento	X		
Ritmo de trabalho normal		X	
Ritmo de trabalho rápido		X	

Escrita

Hipótese: Pré-silábico

Matemática

Conhece números até 10. Os reconhece em outros contextos.

Leitura e Linguagem

Leitura de imagens somente.

Proposta Pedagógica

- Trabalhar com situações do cotidiano escolar para maior interação. Promover a socialização com o grupo/sala;
- Solicitar a atenção para estabelecer vínculo com o que está sendo apresentado;
- Apoiar no concreto, dar apoio visual para que facilite a retenção das informações disponibilizadas através de imagens mentais (ver o objeto para lembrar-se dele);
- Importante pontuar as conquistas;
- Propor atividades curtas, que devem sempre começar com o que consegue realizar facilmente para ir ampliando o desafio;
- Sequenciação das atividades. Propor atividades sequenciais para promover o entendimento do aluno, tanto na leitura quanto na escrita;
- Rotina clara (constante), estabelecer combinados;
- Iniciar a aula com atividades que exijam maior concentração e atenção, deixando as mais leves para o fim (atividades que explorem aspectos manuais);
- Buscar a linguagem oral de forma mais contextualizada;
- Propiciar a interação social com as pessoas da sala;
- Propor jogos para trabalhar a memória com vistas a compreensão de regras;
- Desenvolver o sistema de escrita alfabético, com enfoque na escrita correta das palavras e leitura fluente.
- Relacionar número com quantidade ampliando o raciocínio lógico, assim como a sequência numérica;
- Se utilizar de números do seu cotidiano, explorando a quantificação e o registro do número.

Fonte: Cieja Campo Limpo – arquivo- 2019

3 - Deficiência mental, epilepsia e atraso do desenvolvimento neuropsicomotor

CIEJA CAMPO LIMPO

Rua Cabo Estácio da Conceição, 176

Pq. Maria Helena – CEP 05840-060 – São Paulo – SP

Tel. 11-5816-3701 – ciejacampolimpo@prefeitura.sp.gov.br



Relatório Pedagógico

Nome: CARMEM SILVA (FICTÍCIO)

Idade: 31 anos. Data de nascimento: 18/05/1987 Turma: Acolhimento Período: 3º Escolarização: 3º Ano – Ensino Fundamental I

Informações Familiares

Composição familiar: Mãe e filha

Com relação à gestação, aconteceram algumas complicações. A mãe teve febre, ficava muito nervosa por discussões com o pai na época e chegou a sofrer violência como empurrões.

A infância se deu com desenvolvimento muito particular das funções como andar e falar. A mãe relata que desde cedo ela notou uma diferença no desenvolvimento e buscou ajuda médica.

Em casa seu comportamento é prestativo, gosta de limpar casa, cozinhar coisas básicas, ajudar na organização assiste TV, lê imagens de livros e gosta de copiar escritos diversos pois não possui o sistema de escrita consolidado.

Na fase da juventude, a mãe relata que aluna demonstrou mais atitudes de enfrentamento natural dessa fase.

No lazer a família relatou que sai para casa de parentes, amigos e para atividades da Igreja.

Foi indicada para o CIEJA pela APD.

Escola: EMEF 22 de Março e E.E. Paulo Eiró.

Expectativa familiar: esperam que a aluna consiga se desenvolver socialmente e se desenvolva nos estudos.

Relatório Médico atesta que Denise apresenta deficiência mental, epilepsia e atraso do desenvolvimento neuropsicomotor.

Dados médicos

Deficiência: deficiência mental F71, epilepsia G40.2, e atraso do desenvolvimento neuropsicomotor F84.8.

Alergia: não foi relatado nada.

Instituições Médicas: Hospital das Clínicas (1x por ano) e UBS (1x por mês)

Instituições de Atendimento: Somente APD. Atividades de socialização 3x por mês.

Atividade Física: Não pratica.

Medicamentos: Ácido Fólico, carbamazepina, urbanil, risperidon.

Fatores Intelectuais

	Sim	Não	Obs.
Segue instruções individualmente	X		
Segue instruções coletivamente			Não avaliado
Tem espírito de iniciativa		X	
Pede informações e sabe recebê-las	X		
Acompanha histórias e sabe reproduzi-las		X	
Assimila e aplica o que é ensinado			Parcialmente
Tem desejo de aprender	X		
Consegue expressar seus pensamentos	X		

Necessita de auxílio para realizar tarefas escolares	X		
Tem raciocínio abstrato		X	
Tem raciocínio concreto	X		
Tem dificuldade de memorizar	X		

Situação Psicomotora – Visuo motora

	Sim	Não	Obs.
Utiliza a mão esquerda para escrever		X	
Utiliza a mão direita para escrever	X		
Ordena gravuras em sequência lógica	X		
Diferencia formas	X		
Diferencia tamanhos	X		
Diferencia cores	X		
Ritmo de trabalho lento	X		
Ritmo de trabalho normal		X	
Ritmo de trabalho rápido		X	

Escrita

Hipótese: Alfabética.

Matemática

Conhece números até 10. Os reconhece em outros contextos.

Leitura e Linguagem

Leitura em desenvolvimento. Escrita com presença de hipersegmentação.

Proposta Pedagógica

- Trabalhar com situações do cotidiano escolar para maior interação. Promover a socialização com o grupo/sala;
- Solicitar a atenção para estabelecer vínculo com o que está sendo apresentado;
- Apoiar no concreto, dar apoio visual para que facilite a retenção das informações disponibilizadas através de imagens mentais (ver o objeto para lembrar-se dele);
- Importante pontuar as conquistas;
- Propor atividades curtas, que devem sempre começar com o que consegue realizar facilmente para ir ampliando o desafio;
- Sequenciação das atividades. Propor atividades sequenciais para promover o entendimento do aluno, tanto na leitura quanto na escrita;
- Rotina clara (constante), estabelecer combinados;
- Iniciar a aula com atividades que exijam maior concentração e atenção, deixando as mais leves para o fim (atividades que explorem aspectos manuais);
- Buscar a linguagem oral de forma mais contextualizada;
- Propiciar a interação social com as pessoas da sala;
- Propor jogos para trabalhar a memória com vistas a compreensão de regras;
- Desenvolver o sistema de escrita alfabético, com enfoque na escrita correta das palavras e leitura fluente.
- Relacionar número com quantidade ampliando o raciocínio lógico, assim como a sequência numérica;
- Se utilizar de números do seu cotidiano, explorando a quantificação e o registro do número.

Fonte: Cieja Campo Limpo – arquivo- 2019

ANEXO V

Categorização das designações das deficiências constantes nos
prontuários dos alunos ³³

Linha	Deficiência designada	Nº	%	Categoria
1	Deficiência Intelectual	41	26,1	Deficiência intelectual
2	Down deficiente intelectual	31	19,0	
3	Retardo mental	4	2,5	
4	Deficiência Intelectual leve	2	1,2	
5	Retardo mental moderado	2	1,2	
6	Deficiência Intelectual moderada	1	0,6	
7	Deficiência Intelectual (TDAH) ³⁴	1	0,6	
8	Deficiência Intelectual severa	1	0,6	
9	Deficiência Mental Moderada	1	0,6	
10	Deficiência encefalopatia crônica	1	0,6	
11	Down (Autismo)	1	0,6	
12	Down (Surdez)	1	0,6	
13	Epilepsia – retardo mental moderado	1	0,6	
14	Retardo mental moderado (Surdez)	1	0,6	
15	Retardo mental grave – Síndrome do X-frágil	1	0,6	
16	Surdez	12	7,6	Surdez/Deficiência auditiva
17	Surdez (Deficiência Intelectual)	1	0,6	
18	Deficiência auditiva	1	0,6	
19	Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD	25	16,0	Transtorno global do desenvolvimento
20	Autismo	3	1,9	
21	Transtorno Global do Desenvolvimento –	2	1,2	
22	TGD (Surdez) (TDAH)	1	0,6	
23	Paralisia Cerebral	4	2,5	Paralisia cerebral
24	Paralisia Cerebral (Deficiência Intelectual)	2	1,2	
25	Cadeirante – Paralisia Cerebral	1	0,6	
26	Paralisia Cerebral – Epilepsia ³⁵	1	0,6	
27	Esquizofrenia	5	3,2	Esquizofrenia
28	Esquizofrenia (Surdez)	1	0,6	
29	Deficiência Física	2	1,2	Deficiência Física
30	Deficiência Múltipla - cadeirante	2	1,2	Deficiência Múltipla
31	Baixa visão	1	0,6	Baixa visão
32	Não declarado	3	1,9	Não declarado
Total		157	100	

³³ Nomenclatura utilizada nos laudos e/ou designação de categorias constantes do CID-10 dos prontuários dos educandos e que, agrupados por categoria mais abrangente, possibilitou a construção da Tabela 4

³⁴ As designações de mais de uma deficiência estão destacadas entre parênteses. As primeiras designações (fora dos parênteses) são as que os laudos apresentam como quadro principal. Por esse motivo, o aluno da linha 14 foi incluído na categoria de deficiência intelectual e, secundariamente, designado como surdo, enquanto o aluno da linha 17 foi categorizado de forma inversa.

³⁵ A epilepsia não foi incluída como mais uma designação porque ela não constitui uma deficiência, mas uma doença que pode, ou não, estar associada à deficiência intelectual. A sua manutenção neste anexo tem o intuito de manter fidelidade em relação aos diagnósticos firmados.