ISSN 2237-258X

O QUE OS DADOS DO CENSO ESCOLAR REVELAM SOBRE AS BARREIRAS À INCLUSÃO?[1]

What does the school census reveal about barriers to inclusion?

¿ Qué es lo que los datos del censo escolar revelan sobre las barreras a la inclusion?

Adriana Lia Friszman de Laplane[*]

Resumo

Os dados de órgãos oficiais sobre a escolaridade de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação apontam para o aumento do número de matrículas em todas as etapas e modalidades da educação formal, incremento esse que tem sido comemorado como indicador do sucesso das políticas de inclusão. Embora essa seja uma dimensão importante da avaliação da política educacional, os dados de matrícula constituem, também, uma boa fonte de reflexão quando se trata de identificar as barreiras que ainda permanecem no que se refere à escolarização da população-alvo da Educação Especial. Levando em conta essa dimensão, o presente estudo analisa dados recentes do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o objetivo de dar visibilidade aos aspectos que, para além do aumento de matrículas, ainda devem ser objeto da política.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Educação Inclusiva. Educação Especial.

Abstract

Official data about the schooling of students with disabilities, envelopment al disorder sandhog habilities/superdotation point to the increasing number of enrollment in all level sand modalities of formal education. The increasing numbers have been celebrated as an indicator of success of inclusive policies. While this dimension is an important one for the evaluation of educational policy, enrollment data are also a good source of reflection when one tries to identify the barriers still present for the permanence of the target- population of special education services. Taking into account this dimension, the present study analyzes recent data extracted from the School Census conducted by Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aiming to highlight the aspects that, besides the increasing enrollment of students, must still be the object of specific policies.

KEYWORDS: Public policies. Inclusive Education. Special Education.

Resumen

Los datos de órganos oficiales sobre la escolaridad de alumnos con deficiencia, trastornos del desarrollo y altas habilidades o superdotación apuntan hacia el aumento del número de matrículas en todas las etapas y modalidades de la educación formal. Ese incremento ha sido festejado como

[1] Trabalho apoiado pelo Observatório da Educação (Obeduc) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

[*] Doutora. Docente do Ensino Superior – professora associada II do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: adrifri@fcm.unicamp.br

indicador de éxito de las políticas de inclusión. Aunque esa sea una dimensión importante de la evaluación de la política educativa, los datos de matrícula constituyen, también, una buena fuente de reflexión cuando se trata de identificar las barreras que todavía permanecen en lo que respecta a la escolarización de la población-blanco de la educación especial. Llevando en cuenta esa dimensión, el presente estudio analiza datos recientes del Censo Escolar del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), con el objetivo de dar visibilidad a los aspectos que, más allá del aumento de matrículas, todavía deben ser objeto de la política.

PALABRAS CLAVE: Políticas públicas. Educación Inclusiva. Educación Especial.

INTRODUÇÃO

Entre os documentos que balizam as políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2020, cuja versão final foi aprovada em 2014, após intensas discussões que envolveram diversos setores sociais, traz, entre as suas metas, uma relacionada à educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A meta 4 (assim com as demais) foi produto de muitas mudanças de redação durante os debates que culminaram na sanção do Plano. O Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que sumarizou os debates realizados nos níveis municipal, estadual e nacional, referia a necessidade de assegurar o acesso, a permanência e o sucesso das pessoas com deficiência e transtornos do desenvolvimento na Educação Básica e Superior na rede regular de ensino (CONAE, 2010).

Sucessivas versões da Meta 4 acrescentaram o termo "preferencialmente" e afirmaram a garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE), inclusive em classes, escolas ou serviços especializados. A versão final é um texto ambíguo, que revela a persistência de embates entre os defensores de uma política inclusiva exclusivamente em salas de aula regular e aqueles que, por diferentes razões, sentem-se contemplados pela atual formulação. Entre os defensores da redação final da meta, há grupos tão diversos como as instituições especializadas (Federação de APAEs) e os que defendem uma educação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para surdos e o ensino de Português como segunda língua. A formulação final é:

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

A versão final da meta 4 revela a permanência de um estado de coisas que envolve a articulação de interesses e de grupos diferentes (LAPLANE e PRIETO, 2010). As dezenove estratégias elencadas para atingi-la reafirmam compromissos que já constam em leis e documentos anteriores: a viabilização financeira do atendimento através do registro de dupla matrícula para alunos que frequentem a rede regular pública, o atendimento

especializado e as instituições sem fins lucrativos conveniadas com o poder público (1); a universalização do atendimento educacional a crianças de 0-3 anos (2) e a continuidade dele ao longo da vida por meio de atendimento na Educação de Jovens e Adultos (12); a acessibilidade física às instituições públicas por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível, de material didático próprio e de recursos de Tecnologia Assistiva (6), e ao conhecimento através da implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (3), da garantia de atendimento nessas salas (4) e do fomento da formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado, inclusive por meio de parcerias com instituições sem fins lucrativos conveniadas (3, 18); a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e, como segunda língua, na modalidade escrita, da Língua Portuguesa aos alunos surdos e com deficiência auditiva em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, e a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos (7); e a garantia da oferta de Educação Inclusiva, vedando-se a exclusão sob alegação de deficiência e promovendo-se a articulação pedagógica entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (8).

Para apoiar o trabalho dos professores da Educação Básica, está prevista a criação de centros multidisciplinares de apoio (5) e a ampliação das equipes de profissionais da educação, garantindo a oferta de professores de AEE, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras (prioritariamente surdos) e professores bilíngues (13). Além disso, existe a previsão do fomento de pesquisas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de Tecnologia Assistiva para o ensino e melhora das condições de acessibilidade (10) e a promoção de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam às especificidades educacionais desses alunos (11).

Outras estratégias dizem respeito ao acompanhamento e monitoramento do acesso à escola e ao Atendimento Educacional Especializado e à permanência e desenvolvimento escolar dos alunos beneficiários de programas de transferência de renda e outros (9); à definição de indicadores de qualidade e de políticas de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que atendem a essa população (14); e à necessidade de que os órgãos de pesquisa, demografia e estatística forneçam informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 a 17 anos (15). A estratégia 16 refere-se à necessidade de incentivar a inclusão de referenciais teóricos que abordem essas condições nos cursos de graduação e pós-graduação. Registra-se aqui o fato de que três, das 19 estratégias, abordam nominalmente as parcerias com instituições especializadas comunitárias, filantrópicas e confessionais conveniadas com o poder público, com vistas a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral de alunos matriculados na rede pública de ensino (17), a ampliar a oferta de formação continuada, a produção de material didático acessível e os serviços de acessibilidade (18) e favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. Essas instituições são citadas, também, nas estratégias (1) e (4) (BRASIL, 2014).

A meta 4 e as estratégias que devem levar à sua concretização retomam as ações inclusivas destinadas aos alunos do ensino público com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, reafirmando, de modo explícito, tanto a importância dos diferentes tipos de recursos listados em termos de serviços para as

pessoas com deficiência como a do papel das instituições especializadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público.

Quais as implicações do Plano, tendo em vista o atual panorama de matrículas e a distribuição de alunos com deficiência nas redes de educação pública e privada? Os dados de matrícula provenientes do Censo da Educação Básica do INEP informam que grande parte dos alunos com deficiência encontra-se hoje na Rede Pública de Ensino. A manutenção da formulação da meta que reafirma o lugar das instituições especializadas no sistema de provimento de serviços de educação para esse público sugere que, apesar do aumento de matrículas de alunos com deficiência e necessidades especiais nas redes públicas de ensino, um grupo importante entre esses alunos não participa nem se beneficia desses equipamentos e ainda deve recorrer às instituições. Esse panorama fornece o pano de fundo para a análise das condições de escolarização e para a identificação das barreiras que, malgrado os programas de inclusão que envolvem a formação de professores especializados, o fornecimento de transporte, o apoio pedagógico e os recursos de Tecnologia Assistiva, persistem, quando se trata de alunos com deficiência e necessidades especiais. Baseado nisso, questionamos: quais são as barreiras que ainda permanecem no que se refere à escolarização desses alunos? O que os dados de matrícula revelam sobre essas barreiras? O que acontece com os sujeitos com diferentes deficiências e necessidades especiais na escola?

As discussões sobre a formação de professores (GARCIA, 2013; JESUS; BARRETO; GONÇALVES, 2011; KASSAR, 2014; MICHELS, 2011) e as pesquisas que recolhem depoimentos de professores em serviço (MAGALHÃES, 2013; MAGALHÃES; LIMA, 2004) apontam para problemas de ordem geral no campo da cultura, do conhecimento escolar e no campo mais específico dos recursos necessários para a escolarização dessa população (VICTOR; SOUZA, 2013). Outros estudos enfatizam os problemas decorrentes das condições de trabalho precárias e das próprias formas de organização do trabalho escolar como empecilhos para uma educação de qualidade, que contemple as diferenças e necessidades dos alunos com deficiência (CAIADO; LAPLANE, 2009; PADILHA, 2013; PLETSCH, 2014). O problema dos currículos também é abordado por pesquisadores que refletem sobre pertinência destes (GARCIA, 2007) e sobre as concepções mais promissoras para tornar o conhecimento disponível para todos (COTONHOTO, 2013; GLAT, 2007; PLETSCH, 2009).

A precariedade do atendimento oferecido a alunos com deficiência, a falta de acessibilidade física, as dificuldades de acesso ao conhecimento e o descompasso em relação à turma frequentada são alguns dos problemas apontados por muitos trabalhos de pesquisadores que vêm acompanhando, desde a sua implantação, a política de Educação Inclusiva. Estes identificam condições de participação pouco satisfatórias para o aluno, sua família e seus professores (BEZERRA; ARAÚJO, 2011; BUENO, 2004; FERREIRA; FERREIRA, 2007; FONTANA; FURGERI; PASSOS, 2007; LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013; MENDES, 2005; PLETSCH, 2014; PRIETO, 2010). É esse, enfim, o foco que conduz nossa análise dos dados de matrícula, na tentativa de acompanhar o movimento das políticas e seu entrelaçamento com as práticas nas escolas.

A matrícula de alunos com deficiência e necessidades especiais no Estado de São Paulo

Empreenderemos, agora, a análise de alguns dados do Censo da Educação Básica, tomando os dados do Estado de São Paulo como base para a discussão. O presente estudo é um recorte dos resultados de um projeto de pesquisa[1] que analisa as matrículas de Educação Especial na Educação Básica em diferentes municípios e estados brasileiros. Análises já divulgadas sobre as matrículas na Educação Especial dão conta do aumento ocorrido nos últimos anos, principalmente quando se consideram as matrículas na escola pública regular (LAPLANE, 2014; MELETTI, 2014). O acompanhamento da evolução das matrículas revela um incremento sistemático do alunado com deficiência e necessidades especiais nas escolas e, paralelamente, permite identificar os obstáculos ainda presentes no sistema educacional para a efetivação da política inclusiva. O foco desse estudo está na distribuição das matrículas por deficiência e seu objetivo é analisar as condições de escolarização de alunos com diferentes tipos de deficiência e necessidades especiais e discutir a sua presença e progressão nas diferentes modalidades e etapas do ensino, tendo em vista as necessidades específicas que se colocam para cada grupo considerado.

Os dados do Censo da Educação Básica do INEP indicam que as matrículas de alunos com deficiência e necessidades especiais cresceram, no Brasil, entre 2009 e 2013, 31,83%. O número de matrículas passou de 639.718, em 2009, para 843.342 em 2013. O nordeste brasileiro foi a região que mais colaborou para esse aumento (50,35%). Embora na região sudeste a variação tenha sido bem menor (8,46%), no Estado de São Paulo o aumento foi de 15,90%. Vejamos, a seguir, como se distribuem as matrículas por deficiência no estado:

Tabela 1 − Tipos de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na Educação Básica no Estado de São Paulo (2009-2013)

Tipos NEE	**2009**	**%**	**2013**	**%**	**Var %**
Cegueira	1.962	0,8	1.981	0,7	0,9
Baixa visão	12.524	5,6	12.598	4,8	0,5
Surdez	9.327	4,1	9.385	3,6	0,6
D. auditiva	6.164	2,7	7.774	3	26,1
Surdocegueira	209	0	185	0	-11,4
D. física	17.808	8	36.467	14,1	104,7
D. mental	116.924	52,6	150.884	58,5	29
Autismo[2]	37.093	16,6	13.805	5,3	-62,7
Asperger	98	0	1.247	0,4	1.172,4
Rett	888	0,3	278	0,1	-68,6
Tdi	1.120	0,5	3.911	1,5	249,1

[1] "A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros", coordenado por Silvia Meletti. CAPES: Observatório da Educação. 2010-2014.

[2] A variação negativa entre os anos considerados parece obedecer à mudança das categorias que agrupam os transtornos globais do desenvolvimento. Aparentemente, parte das matrículas consideradas em 2009 sob a categoria "Autismo", em 2013, aparecem na categoria "Asperger" e, por isso, as matrículas nessa categoria aumentam de modo atípico.

D. múltiplas	16.768	7,5	15.822	6,1	-5,6
Superdotação	1.347	0,6	3.237	1,2	140,3
Total NE	222.232	100	257.574	100	15,9

Fonte: elaborado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Básica do INEP (2009- 2013).

A deficiência mais numerosa entre a população escolar do estado de São Paulo é a deficiência intelectual, nomeada "deficiência mental" no Censo. Observa-se um incremento de matrículas de alunos com essa deficiência no período considerado: 52,6%, em 2009, para 58,5% em 2013, o que representa uma variação de 29%. Considerando-se esses dados de acordo com as diferentes modalidades de ensino, observa-se que, entre 2009 e 2013, as matrículas aumentaram 36,2% no ensino regular, passando de 52.868 para 72.013, enquanto permaneceram estáveis no ensino especial e diminuíram no Ensino para Jovens e Adultos (EJA).

A deficiência física, a segunda deficiência em termos de frequência, também apresenta uma variação significativa: em 2009, configurava 8,9% das matrículas e, em 2013, 16%, o que representa um aumento de 104,7%. O ensino regular concentra o maior número de matrículas (21.504 em 2013), seguido da Educação Especial (7.941) e do EJA (787).

A terceira deficiência, em ordem decrescente de frequência, é a que agrupa os transtornos globais do desenvolvimento (Autismo, Asperger, Rett e TDI). A diminuição do número de matrículas de 18% para 7,4% decorre, provavelmente, da mudança de categorias do Censo e da reclassificação de alunos. Ainda assim, a maioria dessas matrículas (13.514 em 2013) encontrava-se no ensino regular, enquanto 3.917 correspondiam à Educação Especial e 408 ao EJA.

As deficiências visuais (cegueira e baixa visão) representam 7% das matrículas. Novamente, o ensino regular é a modalidade com maior número de matrículas (9.533 em 2013), seguida da Educação Especial (1.408) e do EJA (613). O número total dessas matrículas diminuiu no período considerado. A surdez e a deficiência auditiva também representam 7% do total de matrículas de alunos com deficiências. Da mesma forma que no caso das demais deficiências, estas se concentram no ensino regular (9.535 em 2013).

De acordo com os dados apresentados, as matrículas de alunos com deficiência e necessidades especiais encontram-se, principalmente, no ensino regular. As tabelas que seguem apresentam os dados por dependência administrativa. Para efeitos desse estudo, consideramos apenas a distinção entre público e privado, sendo que o ensino público incorpora as dependências federal, estadual e municipal.

Tabela 2 − Tipos de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) por dependência administrativa na Educação Básica no Estado de São Paulo – Ensino Público (2009-2013)

Tipos NE	**Ensino Público**		
	2009	2013	Var%
Cegueira	1.518	1.461	-3,7

Baixa visão	11.721	11.021	-5,9
Surdez	8.445	8.344	-1,1
D. auditiva	5.656	6.847	21
Surdocegueira	185	123	-33,5
D. física	15.369	27.438	78,5
D. mental	83.179	110.731	33,1
TGD[3]	35.610	14.134	-60,3
D. múltiplas	8.646	8.184	-5,3
Superdotação	1.118	2.912	160,4
Total NE	171.517	200.693	17

Fonte: elaborado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Básica do INEP (2009-2013).

No ensino público, as matrículas de alunos com deficiência física foram as que mais aumentaram no período considerado, registrando um crescimento de 78,5%. A implementação de políticas de acessibilidade física, como a construção de rampas e a realização de adaptações arquitetônicas, e a presença de professores de Educação Especial, auxiliares e cuidadores são alguns dos fatores que colaboraram para esse aumento. Quanto à deficiência mental, as matrículas aumentaram 33,1%; levando-se em consideração que se trata da deficiência mais presente, em termos absolutos, no sistema educacional, esse grande número chama à reflexão sobre a importância das políticas que garantam a permanência, com qualidade, desses alunos na educação formal. A deficiência auditiva é outra categoria que aumentou no período (21%), incremento creditado às políticas de apoio, que têm provido recursos de Tecnologia Assistiva e apoio educacional aos alunos com essa deficiência. As matrículas de alunos com altas habilidades ou superdotação também aumentaram de forma significativa: de 1.118 para 2.912 (160,40%). Em suma, a superdotação e as deficiências mental, física e auditiva são as categorias responsáveis pelo aumento de matrículas no ensino público.

Tabela 3 − Tipos de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) por dependência administrativa na Educação Básica no Estado de São Paulo – Ensino Privado (2009-2013)

Tipos NE	**Ensino Privado**		
	2009	**2013**	**Var %**
Cegueira	434	520	19,8
Baixa visão	803	1.577	96,3
Surdez	882	1.041	18
D. auditiva	508	927	82,4
Surdocegueira	24	62	158,3
D. física	2.439	9.029	270,1

[3] Agrupa as categorias: Autismo, Asperger, Rett e TDI.

D. mental	33.745	40.153	18,9
TGD[4]	3.589	5.107	42,2
D. múltiplas	8.122	7.638	-5,9
Superdotação	159	325	104,4
Total NE	50.705	70.686	39,4

Fonte: elaborado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Básica do INEP (2009, 2013).

No que se refere ao ensino privado, as deficiências responsáveis pelos maiores aumentos foram: a deficiência física (270,1%); a surdocegueira (158,3%); e a superdotação (104,4%). A baixa visão também teve um aumento significativo (96,3%), assim como a deficiência auditiva (82,4%). Todas as matrículas apresentaram uma variação percentual positiva, menos as de alunos com deficiências múltiplas.

Tabela 4 − Tipos de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) por etapa de ensino na Educação Básica no Estado de São Paulo. Variação percentual (2009-2013)

Tipos NE	**EI**	**EF1**	**EF2**	**EM**	**EP**	**EJA**
	Var %	**Var %**	**Var %**	**Var %**	**Var %**	**Var %**
Cegueira	-29,6	-8,8	5,3	22	-16,7	-30,9
Baixa visão	33,9	-19,6	-13,7	7	-62,4	-40,1
Surdez	32,3	-34,6	25,4	22	97,1	-34,1
D. auditiva	19,0	-21,8	42,1	63,6	227,3	-19,2
Surdocegueira	166,7	-41,1	85,7	-25	-	-54,2
D. física	60,3	76,4	124,3	96,6	87,4	68,5
D. mental	-21,8	-12,4	115,1	243,7	227,8	-4,1
TGD	25,9	-60,4	-56,1	14,71	53,8	-65,2
D. múltiplas	-52,5	-13,8	80,7	71	-	19,5
Superdotação	25,6	79,9	125,2	80,9	361,1	-57,6

Fonte: elaborado pela autora com base nos microdados do Censo da Educação Básica do INEP (2009, 2013).

No que se refere à variação das matrículas conforme as etapas do ensino, cada deficiência se comporta de um modo diferente. As variações percentuais registradas na Tabela 4 permitem observar que as matrículas de alunos com baixa visão, surdez, surdocegueira, deficiência auditiva, deficiência física, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação aumentaram, entre os anos considerados, na Educação Infantil (EI), indicando que esse nível de ensino tornou-se mais acessível. A maior variação encontrada corresponde à surdocegueira, deficiência rara e que

[4] Agrupa as categorias: Autismo, Asperger, Rett e TDI.

pouco aparece nas escolas, mas é preciso ponderar que se trata de uma variação de apenas seis para dezesseis matrículas.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental (EF1), observa-se uma diminuição de matrículas na maioria das categorias, com exceção da deficiência física e das altas habilidades ou superdotação, que registram aumentos superiores a 70%. Nos anos finais do Ensino Fundamental (EF2), inverte-se a relação: apenas a baixa visão e os transtornos globais do desenvolvimento apresentam variação percentual negativa. O Ensino Médio (EM) apresenta aumento de matrículas em todas as categorias, menos na surdocegueira. A Educação Profissional (EP) também registra aumento de matrículas na maioria das categorias de deficiência, com exceção da cegueira e das deficiências múltiplas. Por fim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta variação negativa em todas as categorias, menos na deficiência física, que registra um aumento de 68,5%. Em suma, observa-se aumento de matrículas na maioria das categorias na EI, EF2, EM e EP e diminuição no EF1 e na EJA. Além disso, a deficiência física foi a categoria que apresentou maior aumento de matrículas em todas as etapas do ensino, registrando variações percentuais entre 60% (EI) e 124% (EF2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos norteadores da política educacional garantem o direito à escolaridade das pessoas com deficiência e necessidades especiais. A presença desses alunos em todos os níveis e etapas do ensino é um fato consumado na Educação Básica no Brasil. Os estudos realizados por pesquisadores da área apontam para a permanência de problemas que envolvem desde as condições de trabalho de docentes e de escolarização dos alunos, os currículos, a formação docente, as formas de organização do trabalho escolar às condições de acessibilidade física e ao conhecimento. Nesse sentido, a análise dos dados provenientes do Censo da Educação Básica do Estado de São Paulo permite fazer algumas considerações sobre as barreiras que ainda permanecem no processo de escolarização de alunos com deficiência e necessidades especiais.

Os dados apresentados permitem algumas conclusões em relação à escolaridade de alunos com deficiência de um modo geral: as matrículas na Educação Infantil (EI), no Ensino Fundamental 2 (EF2), no Ensino Médio (EM) e na Educação Profissional, por exemplo, aumentaram na maioria das categorias de deficiência consideradas. A diminuição de matrículas ocorreu apenas no Ensino Fundamental 1 (EF1) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O acesso de um número maior de alunos à Educação Infantil é um dado promissor. Esse nível de ensino pode incluir mais alunos, mas isso depende da própria expansão da Educação Infantil, que ainda não atende à população até os cinco anos de idade, assim como das condições existentes nas escolas para garantir a segurança física, a presença de professores de Educação Especial, cuidadores e intérpretes, quando necessário. O aumento verificado nos últimos anos nos demais níveis indica uma mudança no padrão anterior, de concentração de matrículas de alunos com deficiência, principalmente no Ensino Fundamental.

Embora esse dado precise ainda ser melhor estudado quanto Às suas implicações para os alunos matriculados e para as escolas, e ainda que a distribuição de matrículas ainda seja bastante diferente da que se observa para a população geral do Estado de São

Paulo, essas mudanças sugerem que a difusão dos direitos e a implementação de políticas inclusivas têm um efeito positivo. Os casos específicos da surdez e da deficiência auditiva, que tiveram aumento significativo de matrículas no Ensino Fundamental 2 (EF2) e no Ensino Médio (EM), parecem corroborar isso, já que, no período considerado, aumentou-se a oferta de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a presença de intérpretes para os surdos nas escolas, assim como o acesso a recursos de amplificação sonora para as pessoas com deficiência auditiva.

A matrícula de alunos com deficiência física também parece enquadrar-se nessa situação. A implementação de políticas de acessibilidade física, a construção de rampas de acesso e banheiros adaptados para cadeirantes, assim como a presença de professores de Educação Especial nas escolas estão entre os aspectos que favoreceram o aumento de matrículas desses alunos.

Alguns dados geram bastante preocupação e devem ser objeto de pesquisas mais detalhadas, de tipo qualitativo. A variação percentual das matrículas de alunos com deficiência mental (DM) mostra importante crescimento das matrículas no Ensino Fundamental 2 (EF2) e no Ensino Médio (EM). Levando-se em consideração que um grande número dessas matrículas encontra-se no ensino público (110. 731 matrículas, em 2013, o que representa um aumento de 33% em relação ao número de matrículas existente em 2009) e que esses níveis de ensino requerem que os alunos operem com conhecimentos e formas de pensamentos mais complexos, é preciso pensar na proposta curricular e nas estratégias de ensino que o sistema educacional oferece e oferecerá a essa população, de modo que ela não precise, sempre, enfrentar barreiras que levem à sua exclusão.

O aumento de matrículas pode ser visto com fato promissor, mas, considerando-se os depoimentos de professores, familiares, pessoas com deficiência e profissionais da Educação Especial, assim como os estudos e pesquisas que apontam dificuldades na vida escolar, no cotidiano das atividades e até mesmo na permanência nas instituições de ensino durante todo o período, é urgente verificar as condições de participação da população com deficiência e necessidades especiais em todos os níveis e etapas da Educação Básica. Em suma, a evolução do número de matrículas de alunos com deficiência e necessidades especiais evidencia avanços, mas levanta, também, dúvidas quanto à permanência, à participação e ao desempenho desses alunos no sistema.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C.. Back to the stick's curvature theory: intellectual disabilities in inclusive school. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 9 dez. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000200013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.* Brasília. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>. Acesso em: out. 2014.

BUENO, J. G. S.. *Educação Especial brasileira: integração /segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 2004.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F.. Programa de Educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-pólo. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Documento Final*. Brasília: MEC, 2010.

COTONHOTO, L. A.. O currículo como rede de encontros e diálogos para a inclusão da criança com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na educação infantil. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). *Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro.* São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013. p. 185-199.

FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C.. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F.. *Políticas e práticas de educação inclusiva.* Campinas: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

FONTANA, R. A. C.; FURGERI, D. K. P.; PASSOS, L. V. L.. Cenas cotidianas de inclusão: sentidos em jogo. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F.. *Políticas e práticas de educação inclusiva.* Campinas: Autores Associados, 2007. p. 149-165.

GARCIA, R. M. C.. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão escolar. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). I*nclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-109, mar. 2013.

GLAT, R.. *Educação Inclusiva*: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2009*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados> Acesso em: 12 set. 2013.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2010*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados> Acesso em: 12 set. 2013.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2011*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados> Acesso em: 12 set. 2013.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2012*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados> Acesso em: 12 set. 2013.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2013*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados> Acesso em: 12 set. 2013.

INEP. *Sinopse da Educação Básica 2013.* Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 25 de junho de 2014.

JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; GONÇALVES, A. F. da S.. A formação do professor olhada no/pelo GT15 – Educação Especial da ANPED: desvelando pistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 77-92, ago./set. 2011.

KASSAR, M. C. M.. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos CEDES*: educação escolar de pessoas com deficiências: análise de indicadores educacionais. Campinas, v. 34, n. 93 p. 207-224, maio-ago. 2014.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. dos S.. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educ. Pesqui.,* São Paulo, v. 39, n. 1, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 dez. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005.

LAPLANE, A. L. F.. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. In.: *Cadernos CEDES*: educação escolar de pessoas com deficiências: análise de indicadores educacionais. Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio-ago. 2014.

_____; PRIETO, R. G.. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. In.: *Educ. Soc*., Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set. 2010.

MAGALHÃES, R. de C. B. P.. O professor de educação especial: elementos para problematizar e discutir sua formação. In: *Educação Especial no Cenário Educacional*

Brasileiro. VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013. p. 31-43.

VICTOR, S. L.; LIMA, A. P. de H.. Perfil de professores de educação especial: dilemas e desafios na construção da educação básica inclusiva. *Revista Científica Eccos*. São Paulo, v. 6, n. 1, 2004. p. 85-98.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K.. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *Cadernos CEDES*: educação escolar de pessoas com deficiências: análise de indicadores educacionais. Campinas, v. 34, n. 93 p.175-189, maio-ago. 2014.

MENDES, E. G.. A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.) *Pesquisa e Educação Especial*: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005. p. 155-176.

MICHELS, M. H.. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista Educação Especial*, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio-ago. 2011.

PADILHA, A. C.. O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no estado de S P. In: *36a Reunião Nacional da ANPEd*, 2013, Goiânia. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3391_texto.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

PLETSCH, M. D.. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educ. Rev.,* Curitiba, n. 33, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 dez. 2014.

_____. Educação especial e inclusão escolar: Políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. In: *Poésis Pedagógica*, Catalão, GO, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan-jun. 2014.

PRIETO, R. G.. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para Educação Especial. In: MENDES, E. G. s; ALMEIDA, M. A.. *Das margens ao centro*: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

VICTOR, S. L.; SOUZA, D. A.. O atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E.. (Org.) *Educação Especial*: indícios, registros e práticas de inclusão. São Carlos, SP: Pedro &João Editores, 2013. p. 53-77.

Recebido: 10/12/2014

Aprovado: 11/12/2014