

INCLUSÃO E MATRÍCULA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS: ANÁLISE EM UM MUNICÍPIO PAULISTA

School enrollment and the inclusion of students with disabilities in public schools: an analysis in a city in the State of São Paulo

Inclusión y matrícula de alumnos con discapacidades en las escuelas públicas: análisis de un municipio del estado de São Paulo, Brasil

DJAIR LÁZARO ALMEIDA

Doutorando, Universidade Federal de São Carlos
djair_lazaro@yahoo.com.br

ROSIMEIRE MARIA ORLANDO

Professora Doutora, Universidade Federal de São Carlos
meiremorlando@gmail.com

RESUMO O presente artigo propõe analisar os dados de matrículas em educação especial nas escolas da rede pública estadual em um município do interior paulista com a finalidade de verificar as alterações quantitativas das matrículas de alunos com deficiência como indicadores do processo de inclusão entre os anos de 2009 a 2012. Com tal propósito, a pesquisa foi realizada a partir do estudo do *Quadro diagnóstico dos serviços de educação especial*, da Diretoria Regional de Ensino do município em foco. O estudo, de cunho descritivo, com análise documental, delimitou-se à consulta de alunos com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual) por nível e modalidade de ensino. Dentro do panorama traçado nos últimos quatro anos, referente a questões da educação inclusiva, alguns aspectos chamam atenção. Quatro deles mereceram especial destaque: a tendência crescente de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, a concentração dessas matrículas no ensino fundamental, o baixo índice de alunos que recebem apoio no contraturno e o alto índice de deficiência intelectual em relação às demais deficiências.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO ESPECIAL; ALUNOS COM DEFICIÊNCIA; EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS.

ABSTRACT This article aims at analyzing data regarding the enrollment in special education in public schools of a city in the state of São Paulo in order to check quantitative changes in the number of enrollments of students with disabilities as indicators of the inclusion process between years 2009 and 2012. To this end, the survey was based on the *Diagnosis profile of special education services*, provided by the Regional Board of Education of the district in focus. This descriptive study, based on desk research, focused on students with visual, auditory, physical, and intellectual disabilities by level and type of education. Wi-

thin the panorama of inclusive education traced in the past four years, some aspects draw our attention. Four of them deserve special mention: the growing trend in the number of students with disabilities enrolled in the regular school system, the concentration of such students in primary education, the low rate of students receiving support after school time, and the high rate of intellectual disability compared to other disabilities.

KEYWORDS: SPECIAL EDUCATION; STUDENTS WITH DISABILITIES; EVOLUTION OF ENROLLMENTS.

RESUMEN Este artículo tiene como objetivo analizar los datos de las matrículas en la educación especial de escuelas públicas de una ciudad del estado de São Paulo con el fin de verificar los cambios cuantitativos en las matrículas de estudiantes con discapacidad como indicadores del proceso de inclusión entre los años 2009 y 2012. Con este fin, la encuesta se realizó a partir de un estudio del *Cuadro diagnóstico de los servicios de educación especial*, del Consejo Regional de Enseñanza del municipio estudiado. El estudio, de carácter descriptivo, con análisis documental, se limitó a la consulta de los estudiantes con discapacidad (visual, auditiva, física e intelectual) por nivel y tipo de educación. Dentro del panorama trazado en los últimos cuatro años en relación a la educación inclusiva, algunos aspectos llaman la atención. Cuatro de ellos merecen una mención especial: la tendencia creciente de matrículas de estudiantes con discapacidad en el sistema escolar ordinario, la concentración de las matrículas en la educación primaria, la baja tasa de estudiantes que reciben apoyo fuera del horario escolar y el alto índice de discapacidad intelectual en comparación con otras discapacidades.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN ESPECIAL; ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD; EVOLUCIÓN DE LAS MATRÍCULAS.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a educação especial tem sido alvo de grandes mudanças, que, de certo modo, têm impactado a sociedade como um todo, e a escola não tem saído ileso. Nessa direção, considerando a necessidade e importância de entender esse quadro, a presente pesquisa tem como escopo a política de educação inclusiva e as escolas públicas estaduais. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar os dados de matrículas de alunos com deficiência para verificar suas alterações quantitativas, como indicadores do processo de inclusão. Tal estudo propõe realizar um levantamento desses dados oficiais nas escolas da rede pública estadual em um município do interior do estado de São Paulo.

Com tal propósito, pretende-se investigar a evolução dessas matrículas ao longo de quatro anos (2009-2012), tendo em vista a política de educação inclusiva, por meio da análise dos dados constantes no *Quadro diagnóstico do serviço de educação especial*, da Diretoria Estadual de Ensino do município em foco.

Fundamentando a educação especial na perspectiva inclusiva, o Ministério da Educação estabelece a educação inclusiva como prioridade. Tal iniciativa muda o cenário nacional, permitindo a oferta de vagas na educação básica, com a valorização das diferenças.

Assim, pelos dados do *Censo Escolar da Educação Básica 2012* (Inep, 2013), constata-se um aumento de 9,1% no número de matrículas nessa modalidade de ensino, passando de 752.305, em 2011, para 820.433, em 2012. Em relação ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se o aumento de 11,2%. Já nas classes especiais e escolas exclusivas o aumento foi de 3% m razão do aumento na EJA (51,4%).

De acordo, ainda, com o relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2013), os avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% das matrículas da educação especial, em 2007, pertenciam às escolas públicas, enquanto 37,3% estavam nas escolas privadas. No ano de 2012, esses números alcançam 78,2% nas escolas públicas e 21,8% nas escolas privadas, revelando, segundo esse documento, a efetivação da educação inclusiva e os esforços das redes de ensino na mobilização para organizar uma política pública universal que garanta atendimento acessível a todas as pessoas com deficiência.

Dessa forma, observando alterações quantitativas em relação ao acesso desses alunos, procurar-se-á compreender os dados levantados das escolas em foco à luz de documentos representativos das políticas para a educação especial e de bibliografia concernente ao tema.

A delimitação do período deste estudo deveu-se ao fato de 2009 ser o ano posterior ao plano de *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (Brasil, 2008), estabelecido pela então Secretaria de Educação Especial, hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). O referido documento aponta a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica voltada ao direito de todos os alunos aprenderem juntos, em salas comuns da educação básica, indiscriminadamente. Nesta perspectiva, tal política propõe-se a acompanhar “os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 1).

As propostas referentes à educação especial começam a ajustar-se em uma perspectiva inclusiva, de acordo com Meletti e Bueno (2011), a partir dos anos 1990, em consonância com as tendências e orientações internacionais ditadas pela *Declaração mundial sobre educação para todos* (UNESCO, 1990), como parte da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e com a consequente adesão do Brasil à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). É neste contexto que, em 1994, é publicada a *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994), recomendando a matrícula em classes comuns do ensino regular aos alunos com condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares do ensino comum com o mesmo ritmo que os alunos reconhecidos como normais. Porém, de acordo com os documentos do Ministério da Educação, tal política “não provoca uma reformulação das práticas educacionais” de modo a valorizar potenciais diferentes de aprendizagem, uma vez que reafirma “os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem”, mantendo, dessa forma, “a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial” (BRASIL, 2008, p. 8).

Dois anos após a publicação da *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994), a Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, contempla a educação especial em três artigos. Em seu artigo 59, é determinado que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades educacionais especiais o currículo, técnicas, recursos e organização, apontando para uma mudança na área educacional e ampliando a matrícula desses alunos. Com a atualização desta, por meio da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), passa-se a entender por educação especial a modalidade de ensino escolar oferecida, preferencialmente na rede regular, para todos os educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A política educacional brasileira, expressando-se no Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), traça, de acordo com Rodovalho e Mendes (2008, p. 9), “diretrizes, objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais”. A despeito de o documento destacar “como grande avanço para a década a construção de uma escola inclusiva” com “valorização e permanência dos alunos nas classes regulares”, as autoras chamam atenção para o fato de este documento também advogar que “as escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem” (RODOVALHO; MENDES, 2008, p. 9).

Considerando o estabelecido pelos porta-vozes da legislação federal, no sentido de se garantir, desde o currículo, técnicas e recursos até a organização do atendimento aos alunos que são alvo da educação especial, o estado de São Paulo, que já contava com o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual, amplia esses serviços para as demais deficiências com a Resolução SE nº 61 (SÃO PAULO, 2002). Dessa forma, as ações de gerenciamento e definições de diretrizes em relação à demanda de alunos da rede pública estadual com necessidades educacionais especiais passam a integrar o referido Centro com a nova denominação Centro de Apoio Pedagógico Especializado. Entende-se “apoio pedagógico especializado” de acordo com a referida resolução:

o conjunto de serviços e recursos necessários ao processo de escolarização de alunos portadores de necessidades especiais decorrentes de deficiências sensoriais, físicas ou mentais; outras síndromes ou patologias; ausência de alunos à escola, por período prolongado, por necessidade de hospitalização; transtornos no processo ensino aprendizagem por superdotação, altas habilidades e/ou competências. (SÃO PAULO, 2002, p. 13).

Embora a proposição de apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros regionais sob a forma de salas de recursos com professores especializados contando com recursos e materiais didáticos adequados já estivesse prevista na Resolução SE nº 95 (SÃO PAULO, 2000), é com a criação do Centro de Apoio Pedagógico Especializado (Cape) que tais serviços parecem apontar para uma nova organização administrativa e pedagógica. Refletir, portanto, sobre a organização desses serviços é refletir sobre sua efetividade e disponibilidade nas escolas.

Apesar de a Declaração CEE n.º 68 (SÃO PAULO, 2007) já apontar, em seu artigo 5.º, os benefícios das diferenças, de acordo com o princípio de educação para a diversidade, devendo as escolas organizarem-se e promoverem a distribuição ponderada desses alunos pelas diferentes classes do ano escolar de acordo com a classificação e adequação de idade e série com a finalidade de trocas e ampliação de experiências positivas, a possibilidade de substituição do ensino regular mantém-se presente na Resolução SE nº 11 (SÃO PAULO, 2008). Tal resolução considera que o atendimento escolar de alunos com necessidade educacional especial será feita, *preferencialmente*, nas classes comuns da rede regular de ensino com apoio especializado, mesmo entendendo que a alternativa mais eficaz no atendimento desses alunos é a inclusão, permanência e progressão em classes comuns do ensino regular.

Neste sentido, a *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008, p. 14) “traz como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”, garantindo, não só o acesso ao ensino regular, como também aprendizagem e continuidade de estudos, atendimento educacional especializado e formação de professores e demais profissionais para a educação inclusiva.

O documento acima citado defende, ainda, que os avanços das pesquisas na área da educação e os movimentos em defesa dos direitos humanos contribuem para a mudança de conceitos, de legislação e de práticas pedagógicas, levando à reestruturação do ensino, tanto regular quanto especial (BRASIL, 2008). Todavia, Mendes (2006) já apontava que as diretrizes políticas de reformas orientadas pelos princípios da inclusão, anunciadas pelos sistemas estaduais e municipais, muitas vezes não se faziam acompanhar de procedimentos de avaliação, comprometendo a implementação destas propostas.

As questões que envolvem a educação inclusiva suscitam, atualmente, controvérsias e um grande interesse no campo da pesquisa educacional. Observa-se, nesta arena, que o processo de inclusão intensificou-se nos dias atuais. Ou seja, atos concretos foram implantados, mesmo que o modo de ser da rede de ensino ainda não tivesse absorvido a realidade que se impunha. Porém, a despeito de ações desencadeadas a partir da Lei nº 9.394, (BRASIL, 1996), observa-se, muitas vezes, uma discrepância entre os dispositivos legais e a prática do cotidiano escolar. Portanto, pesquisas que se debruçam sobre registros e comportamento de matrículas na educação especial são importantes, visto que estes podem sugerir indicadores do processo da educação inclusiva. Baseados nas análises destes dados, os órgãos públicos direcionam e avaliam políticas para incrementar os sistemas de ensino. Uma vez que é proposição da educação inclusiva que os alunos com deficiência sejam matriculados e frequentem a escola regular para favorecer seu desenvolvimento e aprendizagem, justifica-se o estudo aqui proposto no sentido de analisar a evolução dessas matrículas.

Os dados levantados por este trabalho poderão ser indicadores quantitativos e qualitativos auxiliares para a compreensão do comportamento da educação especial nas escolas do município estudado. Tais indicadores sinalizam o comportamento particular da educação especial dessas escolas, podendo ser utilizados como fontes adicionais de informação sobre os desafios a serem enfrentados na busca do direito educacional dos alunos com deficiência.

Observa-se que diversas mudanças já ocorreram na legislação e nas escolas na tentativa de efetivar tal processo. Porém, a despeito de os dados apontarem um aumento desses alunos nas redes regulares de ensino, ainda falta muito para que a inclusão aconteça plenamente.

O processo de inclusão demanda a superação da exclusão escolar, que, de acordo com Senna (2008, p. 202), requer “muito mais do que mero direito à vaga e permanência” na escola, mas “a superação dos valores que segregam e banem” o aluno deste espaço. Neste sentido, Spozati (2000) aponta o não fracasso escolar como um indicador de inclusão, mostrando que a primeira condição para tal é a garantia de uma vaga na escola. Portanto, a educação especial, na perspectiva inclusiva, tem como objetivo superar qualquer tipo de exclusão escolar, processo que se inicia com a matrícula na rede regular de ensino dos alunos que necessitam de educação especial. Por conseguinte, os referidos dados podem constituir-se indicadores de inclusão quando utilizados como recurso metodológico que traz informações sistemáticas sobre determinados aspectos da educação inclusiva. Dessa forma, a questão que se coloca nesta pesquisa relaciona-se à evolução do número das matrículas dos alunos com deficiência no intervalo de 2009 a 2012, tendo por base os dados oficiais de matrícula em educação especial em um município do interior paulista. Nessa direção, cabe o questionamento: como se coloca esse quadro? Há alterações quantitativas? O que isso indica?

MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de cunho descritivo com análise documental, baseado nos dados disponibilizados pelos *Quadros diagnósticos dos serviços de educação especial*, de uma Diretoria Estadual de Ensino. O referido quadro é um retrato dos dados da educação especial realizado anualmente por todas as escolas estaduais do estado de São Paulo, constituindo-se, assim, em um instrumento de informações sobre as matrículas de alunos que representam o público-alvo da educação especial. Este abarca dados gerais como: identificação das escolas, relação de alunos público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns que não recebem apoio especializado em salas de recursos (por deficiência, por série, nível e modalidade de ensino), além dos registros de matrículas de alunos que recebem apoio em salas de recursos.

Investigando estudos em educação, Gatti (2004, p. 13) revela-nos que, na pesquisa educacional no Brasil, excetuando-se análises de rendimento escolar, poucos trabalhos utilizam-se de metodologias quantitativas. Porém afirma: “há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos”. Dessa forma, pode-se concluir que, a partir de índices relativos à evolução e às alterações quantitativas de matrículas de alunos com deficiência, é possível compreender e discutir questões pertinentes à educação especial. Diversos problemas educacionais podem ser elucidados por meio de métodos de análise de dados numéricos. Assim, Gatti posiciona-se:

Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado. (GATTI, 2004, p. 13).

Uma das vantagens de utilizar este tipo de documento para pesquisas é apontada por Laville (1999, p. 167) nos seguintes termos: “como são publicados a intervalos regulares, permitem seguir a evolução dos fenômenos e das situações no tempo”. Desta forma, constituem-se em fontes de documentos que aportam informações diretas.

Os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los. [...] Onde nesse caso, traçar o limite entre a coleta e a análise? Pois atribuir um código, associar a uma categoria, já é analisar, ou até interpretar. Para simplificar, pode-se concluir que a coleta da informação resume-se em reunir os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo e talvez em efetuar uma primeira ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes. (LAVILLE, 1999, p. 169).

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados priorizou como fonte primária os dados dos *Quadros diagnósticos dos serviços de educação especial* de uma Diretoria Estadual de Ensino.

Para a análise proposta, delimitou-se a consulta das matrículas dos alunos com deficiência (auditiva, visual, física e intelectual) por nível e modalidade de ensino, entre os anos 2009 e 2012. Entende-se, neste contexto, que alunos com deficiência são aqueles que apresentam impedimento de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, cuja participação plena e efetiva no meio social e escolar pode ser restringida pela presença de diversas barreiras (BRASIL, 2008). Assim, considerando-se que as definições do público-alvo da educação especial propostas pelo *Plano nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva* (BRASIL, 2008, p.15) “devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões”, justifica-se, no presente estudo, tal delimitação.

A partir dos *Quadros diagnósticos* já mencionados, a coleta de dados de matrícula foi realizada na Diretoria Estadual de Ensino do município em foco no período de julho a agosto de 2013, com um total de vinte consultas, realizando-se, em média, a análise de um quadro por semana. Foram utilizados os descritores acima relacionados (deficiências auditiva, visual, física e intelectual) para seleção dos dados de interesse, os quais foram organizados de acordo com a distribuição dos alunos por nível e modalidade de ensino.

Para coleta utilizamos os seguintes passos: 1) localização dos quadros para leitura minuciosa; 2) registro dos dados em um quadro de acordo com os eixos temáticos; 3) montagem de tabelas com os dados de matrículas, de acordo com o nível e modalidade

de ensino (ensino fundamental – anos iniciais e anos finais –, ensino médio e EJA). Nesta pesquisa serão adotados os termos *anos iniciais e finais* do ensino fundamental utilizados no estado de São Paulo, de acordo com a Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), que trata, em seu art. 23, das duas fases seguintes do ensino fundamental de nove anos, denominadas *anos iniciais*, com duração de cinco anos, e *anos finais*, com duração de quatro anos.

Resultado

Os dados colhidos serão apresentados a seguir em tabelas e gráficos, e os indicadores quantitativos serão submetidos a análise, de maneira a traçar o cenário evolutivo dos últimos quatro anos das matrículas dos alunos com deficiência das escolas estaduais do município estudado. A análise foi efetuada por meio da comparação do número de matrículas desses alunos, entre os anos 2009 e 2012, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Evolução das matrículas de alunos com deficiência, por nível e modalidade de ensino (2009–2012)

Ano	Ensino fundamental		Ensino médio	EJA	TOTAL	Aumento percentual anual
	Anos iniciais	Anos Finais				
2009	99	70	31	8	208	
2010	124	105	34	6	269	29,32
2011	86	129	48	7	270	0,37
2012	86	157	42	4	289	7,03

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos *Quadros diagnósticos 2009–2012*

O aumento percentual anual observado em relação ao número total de matrículas reafirma a tendência nacional de crescimento do número de alunos com deficiência em salas regulares. De acordo com o Inep (2013), o número de matrículas na educação especial da rede regular de ensino vem aumentando desde 2008. Computando-se os alunos com deficiência do ensino fundamental nos anos iniciais e finais, ensino médio e EJA, segundo a tabela acima, o aumento percentual, entre 2009 e 2012, foi da ordem de 37%, aproximadamente.

As matrículas por nível e modalidade de ensino apontam as seguintes situações: o crescimento de matrículas no ensino fundamental é evidente, passando de 169, em 2009, para 243, em 2012; o mesmo não ocorre com o ensino médio, que mostra um pequeno acréscimo neste período. O aumento do número de matrículas observado no ensino fundamental, da ordem de 43,78%, no período acima citado – causado, em grande parte, pelo salto brusco entre os anos 2009 e 2010 –, pode ser a expressão de problemas que envolvem

questões de avaliação e classificação desses alunos, o que revela a fragilidade da metodologia de captação de dados declarados nos *Quadros diagnósticos*.

Os dados indicam, ainda, que as matrículas de alunos com deficiência concentram-se, basicamente, no ensino fundamental, apontando um menor número no ensino médio e a reduzida presença na Educação de Jovens e Adultos (EJA), se comparados com o total de matrículas. O estreitamento das matrículas no ensino médio em relação ao número de matrículas do ensino fundamental pode indicar que uma parcela considerável de alunos com deficiência não conclui a etapa fundamental da escolarização, ou concluiu, mas não avançou nos estudos. Este dado é corroborado pelos achados de Meletti e Bueno (2011, p. 378), que revelam “o quanto a grande maioria do alunado da educação especial”, no Brasil, “não consegue ultrapassar a escola fundamental”, denunciando a precariedade da condição desse alunado em relação aos demais alunos.

Ao se comparar os números de matrículas no Ensino médio com os números do ensino fundamental (anos iniciais e finais), verifica-se que em 2009 as matrículas do ensino médio representavam 18,34% das do ensino fundamental; já em 2012, corresponderam a 17,28%, revelando uma possível queda de matrícula nessa modalidade de ensino.

Este indicativo pode ser analisado a partir de tensões que envolvem a relação fracasso/exclusão e não fracasso/inclusão social. Neste sentido, Spozati (2000, p. 22) aponta a frequente “associação entre fracasso escolar e ‘incompletude’, isto é, a não conclusão das oito séries que compõem o ensino fundamental, por abandono, incapacidade etc.”.

Historicamente, o ensino médio não era visto como etapa essencial de escolarização, sendo que a Constituição brasileira de 1988 afiança responsabilidade social e pública do direito a oito anos de estudos. De acordo ainda com Spozati (2000, p. 24), o “padrão básico de sobrevivência instrucional [...] é inatingível para 50% da população brasileira”. Só em 2009 a Constituição foi alterada, tornando obrigatórios 14 anos de estudos (com prazo até 2016 para sua implantação), acrescentando aos nove anos do ensino fundamental, dois de educação infantil e três do ensino médio.

Contrapondo tal questão histórica, há que se debruçar no debate em torno da inclusão e indagar, neste momento em que ciência e tecnologia despontam com alto grau de desenvolvimento, as razões ou não razões das desvantagens, especialmente do aluno com deficiência. A inclusão escolar não pode ser um processo de reparação, mas um processo disparado e orientado por estratégias e políticas públicas que gerem apoio qualificado e efetivo para reverter a paradoxal história de sujeitos incluídos no processo educacional, mas excluídos sob condições de incapacidade e de fracasso escolar.

Neste sentido, o Gráfico 1, a seguir, apresenta a discrepância entre o número de alunos com deficiência matriculados em salas regulares e o número destes matriculados em salas de recursos.

Gráfico 1 - Número de alunos com deficiência matriculados em salas regulares e número de alunos com apoio em salas de recursos (2009–2012)



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos Quadros diagnósticos 2009–2012

O significativo aumento do número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino pode não se caracterizar no pretendido processo de inclusão capaz de dar conta de ações excludentes que ainda permeiam as escolas, uma vez que o percentual desses alunos que não recebem qualquer tipo de apoio é muito superior aos que recebem. A situação vigente reforçaria uma educação a serviço da exclusão, já que os dados encontrados vão contra os objetivos da educação inclusiva, que prevê condições de acesso e permanência, mediadas por recursos pedagógicos e didáticos, além de procedimentos adequados e especializados que atendam às especificidades e garantam a formação integral do aluno com deficiência.

A Tabela 2, a seguir, apresenta a evolução de matrícula de alunos com deficiência na rede regular que recebem apoio em salas de recursos.

Tabela 2 – Evolução de matrículas de alunos com deficiência com apoio em Sala de Recursos (2009–2012)

	2009	2010	2011	2012
Alunos com deficiência na rede regular	208	269	270	289
Alunos com deficiência que recebem apoio	79	65	87	69
% de alunos com apoio	37,98%	24,16%	32,22%	23,88%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos Quadros diagnósticos 2009–2012

De acordo com a Resolução SE 95, de 21 de novembro de 2000 (SÃO PAULO, 2000), os serviços de apoio especializado organizados na própria escola ou em centros regionais seriam viabilizados gradativamente, considerando as especificidades regionais e locais. Porém os dados levantados neste trabalho evidenciam que, em 2009, dos 208 alunos com deficiência, apenas 79 receberam apoio no contraturno, representando apenas 37,98%. Em 2010, dos 269 alunos, apenas 65 deles foram atendidos em salas de recursos, perfazendo 24,16 %. Em 2011, somente 32,22% receberam o referido apoio. E em 2012, constata-se que apenas 69, entre os 289 alunos com deficiência, foram beneficiados com recursos especializados, computando 23,88%.

Partindo do princípio de que educação especial é uma modalidade de educação considerada como um agrupamento de estratégias e recursos para viabilizar aos alunos o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e às experiências curriculares, com disponibilização de atendimento alternativo e apoio, há que se questionar os dados obtidos nesta pesquisa em relação ao número de alunos com deficiência matriculados em salas de recursos. Esses dados não mobilizariam o repensar propostas educacionais inclusivas assentadas meramente em números de matrículas como indicadores incontestáveis do processo de inclusão? Considerar as evidências de aumento de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino como um indicador positivo de inclusão é válido, porém o acesso à escola tem seus condicionantes. Assim, o ato de inclusão, muitas vezes, fica na imaginação dos porta-vozes do sistema educacional, que estabelecem objetivos e articulam planos, uma vez que as estatísticas revelam, por exemplo, o baixo índice desses alunos que recebem apoio no contraturno.

Considerando-se os pareceres do Inep, esse aumento de matrículas representa um indicador favorável de inclusão escolar. Porém, não se pode relegar a um segundo plano o fato de que o indicador de inclusão “quando delimitado pela realização de matrícula do aluno” não assegura que o acesso e a permanência destes alunos estejam, de fato, ocorrendo, conforme declarado pelos documentos e programas orientados para tais fins (GOMES; SOUZA, 2011, p. 186).

Ainda de acordo com Gomes e Souza (2011, p. 186), as ações de inclusão escolar, orientadas “por diferentes chavões políticos”, baseadas nas matrículas de alunos como indicador positivo de inclusão, “podem ser verídicas”, porém mascaram os resultados dessas mesmas estatísticas em relação aos “índices de evasão, repetência e nível de alfabetização dos alunos”, independentemente de suas condições de diversidade funcional. Entre as intenções declaradas nos documentos oficiais analisados neste trabalho e a realidade presente na prática, pode-se supor uma discrepância, já que os alunos com deficiência, legalmente incluídos, são, muitas vezes, excluídos pela falta de recursos, apoio, espaços e métodos adequados.

Dessa forma, podemos supor, de acordo com Claus Offe (1990, p. 10), que as condições e o rumo do desenvolvimento do sistema educacional, bem como “suas funções sociais globais não são realmente determinadas pelas finalidades declaradas e pelo que é indicado em programas orientados para determinados fins”.

Os objetivos falham, programas de construções se reduzem sob as pressões restritivas provocadas por oscilações administrativas, partes inteiras do sistema educacional ficam sem função diante de crises e conflitos imprevistos: tudo isso pertence à experiência cotidiana. (OFFE, 1990, p. 10).

O referido teórico aponta ainda que apenas parte “das reais funções do sistema educacional” concretiza-se por meio “de ações orientadas para a consecução de fins”. Ou seja, as condições, bem como as funções deste sistema, acabam sendo determinadas por circunstâncias que, muitas vezes, não são levadas em conta pelos sujeitos que estabelecem objetivos e formulam planos. Isto é, os documentos oficiais não espelham, necessariamente, a ação governamental.

A análise da evolução de matrículas por tipo de deficiência, especificamente no ensino fundamental (anos iniciais e finais), aponta um alto índice de deficiência intelectual em relação às demais deficiências. Os dados são traduzidos na tabela a seguir:

Tabela 3 - Evolução das matrículas por tipo de deficiência e nível de ensino (2009-2012)

	Ensino fundamental anos iniciais				Ensino fundamental anos finais				Ensino médio			
	DI	DF	DA	DV	DI	DF	DA	DV	DI	DF	DA	DV*
2009	88	0	8	3	36	8	8	18	2	8	12	9
2010	113	2	5	4	64	12	17	12	9	6	6	13
2011	77	1	4	4	99	14	8	8	14	9	13	12
2012	76	2	3	5	123	17	6	11	15	6	10	11

*DI - Deficiência Intelectual; DF - Deficiência Física; DA - Deficiência Auditiva; DV - Deficiência Visual

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos *Quadros diagnósticos* 2009–2012

O alto índice de matrícula de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental pode ser entendido, à primeira vista, como um indicador positivo de inclusão. Todavia, há que se questionar a metodologia e o processo utilizados para a obtenção dos dados constantes no referido quadro, levando em conta as dificuldades e possíveis ambiguidades em relação à avaliação e ao diagnóstico do aluno com deficiência intelectual, alvo, ainda, de discussão entre especialistas.

De acordo com Meletti e Bueno (2011, p. 375), os dados dos censos educacionais apresentados pelas sinopses estatísticas revelam “aspectos imprecisos e ambíguos” quanto à metodologia de coletas de dados, citando, como exemplo, “a imprecisão da definição da população alvo de educação especial”, fato agravado “pelos sistemas de avaliação e de classificação” desses alunos. Dessa forma, consideram a “metodologia de coleta como uma ‘autodeclaração’ escolar”, realizada “nos limites de um sistema que estabelece previamente categorias imprecisas”. Por esta ótica, pode-se entender a coleta de dados para a confec-

ção dos *Quadros diagnósticos* como “autodeclaração” das escolas. Assim, o alto índice de matrículas de alunos com deficiência intelectual pode ser decorrente de classificação inadequada de alunos com dificuldades de aprendizagem ou outros transtornos funcionais específicos (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH). Neste sentido, Villas Boas e Dezotti posicionam-se:

Expressões, como aspectos relacionados ao funcionamento adaptativo, às dificuldades de comunicação e aptidões escolares e limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, encontradas na definição da deficiência intelectual, são erroneamente utilizadas para se referirem aos alunos com transtornos funcionais específicos, classificando-os com deficiência. (VILLAS BOAS; DEZOTTI, 2012, p. 117).

A despeito das imprecisões, não se pode desconsiderar, como avaliam Meletti e Bueno (2011), a importância desse tipo de levantamento de dados na elaboração de políticas públicas, pois, mesmo limitados, podem revelar a evolução do atendimento às pessoas com deficiência. Dessa maneira, os dados dos *Quadros diagnósticos* prestam-se à organização das escolas e à elaboração de orientações ao funcionamento da educação especial. São os dados oficiais e estatísticos que, em parte, norteiam as diretrizes políticas de reformas, bem como as ações administrativas e pedagógicas voltadas à implementação da inclusão educacional.

Todavia, como aponta Mendes (2006, p. 399), os indicadores para monitorar este processo de inclusão são escassos, e aqueles “que acenam com estatísticas promissoras muitas vezes não possuem dados confiáveis” ou “não complementam seus estudos com descrições de quem é esse alunado e de como está sua situação educacional” em relação ao acesso ao currículo e à socialização.

A partir das questões discutidas, é necessário olhar com cautela o que se propõe como educação inclusiva, e mais: considerar outros fatores que influenciam e que norteiam ações voltadas para tal educação, além daqueles meramente estatísticos, globais e generalizantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do panorama da educação inclusiva traçado nos últimos quatro anos, proposto para este artigo, alguns aspectos chamam atenção. Quatro deles mereceram especial destaque: a tendência crescente de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, a concentração dessas matrículas no ensino fundamental, o baixo índice de alunos que recebem apoio no contraturno e o alto índice de deficiência intelectual em relação às demais deficiências.

A despeito de os suportes legais terem possibilitado, gradativamente, a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, ainda falta muito para que a educação inclusiva efetivamente se processe. Os dados de matrículas do município em questão reafirmam a tendência nacional de crescimento do número de alunos com deficiência no ensino regular. Todavia, tal crescimento não se configurou como indicador do processo de inclu-

são, uma vez que não veio acompanhado de ações inclusivas que garantissem condições de permanência e continuidade de estudos aos alunos com deficiência por meio de recursos e estratégias de apoio que respondessem às suas singularidades. Esse fato sugere uma política preocupada muito mais com índices meramente estatísticos que com a qualidade da educação inclusiva.

O aumento gradual do número de matrículas observado não se configura como um processo de inclusão bem-sucedido, pois a maioria dos alunos continua sem apoio no contraturno, poucos são os que chegam ao ensino médio, além de que a dificuldade de avaliação e de categorização desses alunos pode ter comprometido os dados declarados. Portanto, apenas o acesso desse alunado às escolas públicas do ensino regular não basta; são necessários mecanismos que garantam o currículo, perspectiva de autonomia, emancipação e a imersão destes nos diferentes bens culturais. Para tanto, é preciso romper o hiato entre as intenções declaradas e a prática real.

Por meio de palavras, atos, decretos e pareceres, o Estado mantém o princípio de igualdade de direitos, porém, muitas vezes, os mecanismos que geram as desigualdades, como os valores que excluem e que afugentam o aluno de seu espaço de direito, permanecem intocados. É necessário, pois, que tais políticas sejam gestadas a partir das necessidades dos diferentes campos sociais, como resultado do enfrentamento e da articulação dos diferentes grupos envolvidos com a questão da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833.

BRASIL. Lei n.º 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan.-abr. 2004.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 86, p. 185-193, 2011. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/86/index.html>>. Acesso em: 13/12/2013

Inep – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2012**. Resumo Técnico. 2013. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 13/12/2013

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artes Médicas Sul/UFMG, 1999.

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

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set.-dez. 2006.

OFFE, C. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. **Revista Educação & Sociedade**, n. 35, p. 9-59, abr. 1990.

RODOVALHO, S.; MENDES, E. G. Políticas nacionais para a educação das pessoas com deficiência. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4., 2008, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008. v. 1, p. 1-17.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n.º 95, de 21 de novembro de 2000. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 22 nov. 2000. Seção 1, p. 9.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n.º 61, de 5 de abril de 2002. Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 6 abr. 2002. Seção 1, p. 3.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE n.º 68, de 13 de junho de 2007. Fixa normas para educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 jul. 2007. Seção 1, p. 19-20.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n.º 11, de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais nas escolas da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1 fev. 2008. Seção 1, p. 15.

SENNA, L. A. G.. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan.-abr. 2008.

SPOZATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: Unesco, 1994.

VILLAS BOAS, D. C.; DEZOTTI, M. C. Os transtornos funcionais específicos relacionam-se com deficiência intelectual? In: NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO. **Deficiência Intelectual:** realidade e ação. Organização de Maria Amélia Almeida. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2012. p. 117-127.

Submetido em: 4-9-2014

Aceito em: 1-10-2014