Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
ISSN: 2446-8606
ISSN: 1982-5587
bizelli@fclar.unesp.br; contato.riaee@gmail.com
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Brasil

LOZANO, Daniele; PRADO, Isabelli Tesser; JUNGO, Brisa Gama

A INCLUSÃO SOB A ÓTICA DO CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DIALÉTICA COM AS LEIS

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,
vol. 17, núm. 1, Esp., 2022, Marzo, pp. 825-843
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Brasil

DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15855

Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619872133016

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

A INCLUSÃO SOB A ÓTICA DO CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DIALÉTICA COM AS LEIS

LA INCLUSIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL CENSO DE EDUCACIÓN BÁSICA: UN ANÁLISIS DIALÉCTICO CON LEYES

THE INCLUSION FROM THE PERSPECTIVE OF THE CENSUS OF BASIC EDUCATION: A DIALECTICAL ANALYSIS WITH LAWS

Daniele LOZANO[1]
Isabelli Tesser PRADO[2]
Brisa Gama JUNGO[3]

RESUMO: A inclusão trouxe discussões para todos os âmbitos da sociedade, estando em ênfase nas últimas décadas. Na escola, as leis direcionam quem deveria ser o público-alvo, abrangendo as pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, enquanto os pesquisadores discutem quem, de fato, faz parte desta inclusão. Nessa ótica, o censo da educação básica fornece dados de matrículas em todas as etapas e modalidades de ensino no Brasil que podem dar indícios sobre o público inserido nas escolas do país. Com a finalidade de compreender esta realidade, este artigo traz discussões acerca destas matrículas, pautadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, no Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015 e na Política Nacional de Educação Especial de 2020. Concluímos que, apesar das leis tentarem apresentar dispositivos no sentido da inclusão, evidenciamos diversas barreiras sociais e econômicas para que ela se efetive na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação especial. Censo da educação básica.

RESUMEN*: La inclusión trajo discusiones a todos los ámbitos de la sociedad, siendo un énfasis en las últimas décadas. En la escuela, las leyes determinan quién debe ser su público, incluidas las personas con discapacidades y/o necesidades educativas especiales, mientras que los investigadores discuten quién, de hecho, es parte de esta inclusión. Desde esta perspectiva, el censo de educación básica proporciona datos de matrícula en todas las etapas y tipos de educación en Brasil, lo que puede dar pistas sobre el público insertado en las escuelas del país. Para entender esta realidad, este artículo trae discusiones sobre estas matrículas basadas en la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva de 2008, el Estatuto de la Persona con Discapacidad de 2015 y la Política Nacional de Educación Especial de 2020. Concluimos que, a pesar de que las leyes intentan presentar disposiciones*

[1] Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Araras – SP – Brasil. Docente no Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação. Doutorado em Educação (USP). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2379-5403. E-mail: lz.dani@ufscar.br
[2] Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Araras – SP – Brasil. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5775-2372. E-mail: isabelli_prado@hotmail.com
[3] Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Araras – SP – Brasil. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2266-3361. E-mail: jungo.brisa@gmail.com

(cc) BY-NC-SA

hacia la inclusión, evidenciamos varias barreras sociales y económicas para que sea efectiva en la escuela.

***PALABRAS CLAVE**: Inclusión. Educación especial. Censo de educación básica.*

***ABSTRACT**: The inclusion brought discussions to all spheres of society, being in emphasis in the last decades. At school, laws direct who should be the target audience, including people with disabilities and/or special educational needs, while researchers discuss who, in fact, is part of this inclusion. From this perspective, the basic education census provides enrollment data at all stages and types of education in Brazil, which can give clues about the public inserted in schools in the country. In order to understand this reality, this article brings discussions about these enrollments based on the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education of 2008, the Statute of Persons with Disabilities of 2015 and the National Policy for Special Education of 2020. We conclude that, despite the laws trying to present provisions towards inclusion, we evidence several social and economic barriers for it to be effective in school.*

***KEYWORDS**: Inclusion. Special education. Basic education census.*

Introdução

A educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) é uma questão que ainda necessita de muitos debates, pois ao vislumbrar seu histórico, é possível averiguar que é relativamente recente a discussão sobre a educação destas pessoas, principalmente dos indivíduos que possuem algum tipo de deficiência. Quando nos debruçamos sob a análise dos documentos normativos brasileiros a fim de identificar os direitos sociais e sua efetividade na prática, este embate se apresenta mais complexo.

A este público é garantido, mediante a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), o direito à educação pública e gratuita, assim como para todo e qualquer cidadão, a fim de assegurar pleno desenvolvimento do sujeito e sua participação social no mercado de trabalho e no exercício da cidadania. No artigo 206 é afirmado, como um dos princípios deste direito social, o acesso e a permanência na escola de forma igualitária e, por meio do artigo 208, em seu inciso III, temos o atendimento educacional especializado (AEE) "[...] aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, p. 109).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), também é possível localizar artigos que dissertam sobre a educação das pessoas com deficiência e/ou NEE, e a principal característica que distingue uma da outra é a indicação do público-alvo, pois na LDB n° 9.394/1996 (BRASIL, 1996), artigo 4º, inciso III, acrescenta-se pessoas com transtornos globais e do desenvolvimento e educandos com superdotação/altas

(cc) BY-NC-SA

habilidades, separando-as em uma modalidade educacional – a Educação Especial (EE), na qual é proposto o AEE gratuito, preferencialmente no ensino regular.

Porém, é válido destacar dois princípios dispostos nesta lei, ambos no artigo 3º: o inciso XII, incluso pela lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que dispõe sobre a diversidade étnico-racial, e o inciso XIV, no qual encontra-se "respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva" (BRASIL, 1996, p. 2) que, por sua vez, foi incluído pela lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), visando, teoricamente, um discurso próximo ao proposto pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), principal documento norteador para a compreensão da Educação Inclusiva (EI), uma vez que trata de um público bem mais abrangente, incluindo desde pessoas com deficiência até pessoas com diferenças étnico-raciais, culturais, dificuldades linguísticas, em situações fragilizadas etc.

Apesar das discussões acerca da Declaração de Salamanca, publicada em 1994 (UNESCO, 1994), serem precedentes à produção da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e termos vários pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação/Câmera de Educação Básica nos primeiros anos da década de 2000, que apontavam algumas ideias de inclusão, podemos notar que, segundo Cury (2013), só foi evidente a incorporação dos termos à legislação a partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), que se torna um marco em nosso país, projetando um caminho à possível inclusão. No entanto, embora tenhamos muitos apontamentos positivos quando pensamos em termos gerais, devido aos indícios de um olhar para esta política e ao que ela propõe, utilizamos o mesmo discurso propagado pela modalidade da EE como enfoque principal e, de forma secundária, cita-se a educação para quilombolas, indígenas, pessoas do campo e formação bilíngue para pessoas com deficiência auditiva.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), vem para reafirmar as diretrizes do documento de 2008 (BRASIL, 2008) e elucidar alguns pontos, como a garantia de acesso, permanência e qualidade no processo de aprendizagem, assim como os meios de garantir formação que atenda a estes quesitos como, por exemplo, o uso de materiais adaptados em todos os níveis educacionais, projeto pedagógico e currículo que atenda às NEE.

Com a finalidade de complementar a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), surgiu no ano de 2020 o decreto nº 10.502 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE) (BRASIL, 2020). Em seus artigos iniciais, descreve a necessidade de "equidade" social, divulgada também em seu

(cc) BY-NC-SA

preâmbulo. Tal termo aparece nas pesquisas e críticas à inclusão há algum tempo, justamente tentando demonstrar o quão longe de garantir direitos iguais estão a educação e a sociedade como um todo quando falamos das pessoas com NEE. Nesta política temos o mesmo público-alvo da EE, somado à educação de pessoas com deficiência auditiva e surdo-cegueira. Em destaque ao artigo 3º, inciso VIII, que inclui "[...] a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo" (BRASIL, 2020, p. 116). Porém, o texto se contradiz quando define em seu capítulo III: Do público-alvo, apenas aqueles que compreendem a EE, dando sempre destaque à formação bilíngue no caso das pessoas com surdez. Desta forma, ao mesmo tempo que vemos um avanço frente à tentativa de abranger uma parcela maior, observamos mais do mesmo quando é preciso nomear de fato a quem esta lei se dedica.

Temos como pressuposto que para qualquer aluno ter seu processo de ensino e aprendizagem efetivado dentro do espaço escolar, independentemente de ter ou não alguma deficiência e/ou NEE, além das leis, se faz necessária e imprescindível a formação sólida de seus professores. Observamos na CF de 1988 (BRASIL, 1988) a garantia de um padrão de qualidade do ensino. Nesse sentido, para que tal direito se cumpra, é indispensável que a formação inicial ou continuada caminhe em conjunto com as mudanças propostas pelas normativas legais, de modo que os futuros professores estejam preparados para atender um público distinto, garantindo não só o acesso, mas também a qualidade do processo educacional citada em lei e o direito de participação social plena.

A CF de 1988 (BRASIL, 1988) estipula também a garantia da formação continuada, plano de carreira, provas e títulos para o acesso à rede pública. Enquanto na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), apesar de colocar a formação em nível superior em cursos de licenciatura ou pedagogia, no título VI: dos profissionais da educação, não é contemplado se há formação específica para professores que atuam com a inclusão. O mais próximo desta discussão é o artigo 60-B, pertencente ao capítulo anterior, e que foi adicionado pela lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), que esclarece:

> Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior (BRASIL, 1996, p. 25).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008), que apresenta alguns avanços para abranger a população com NEE, não mostra indícios muito claros sobre a formação de professores, pois apenas coloca

BY-NC-SA

a necessidade da formação de intérpretes e tradutores de LIBRAS e explicita que é preciso para um professor que atue na Educação Especial, tanto em sua formação inicial quanto na formação continuada, ter conhecimentos específicos de sua área e também conhecimentos gerais para atuação da docência, pois só assim o AEE terá caráter interdisciplinar, com todos os demais atendimentos que o aluno necessita para seu desenvolvimento pleno. Desta forma, aponta que:

> Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, pp. 18-19).

No Estatuto da Pessoa com Deficiência, lei nº 13.145/2015 (BRASIL, 2015), há o destaque para a inclusão de conteúdos curriculares no nível superior de ensino, em todas as modalidades, que façam a vinculação da atuação da pessoa com deficiência na área de conhecimento à qual o curso se dedica. No artigo 28 temos:

> X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015, p. 9).

A PNEE (BRASIL, 2020) traz referências à formação de professores no artigo 3º, inciso IX, apontando a "qualificação para professores e demais profissionais da educação" (BRASIL, 2020, p. 116), e complementa no artigo 4º, inciso V, a necessidade de "[...] assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados" (BRASIL, 2020, p. 117), reforçado no artigo 9º, ao dispor:

> V - definição de estratégias e de orientações para as instituições de ensino superior com vistas a garantir a prestação de serviços ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial, para incentivar projetos de ensino, pesquisa e extensão destinados à temática da educação especial e estruturar a formação de profissionais especializados para cumprir os objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020, p. 120).

Todos estes apontamentos, no que se refere ao que os documentos normativos expressam, tanto na interpretação de inclusão e no seu público-alvo, quanto na formação de professores para atuação específica, tem como objetivo nos fornecer subsídios para

(cc) BY-NC-SA

compreender nosso objeto de análise, qual seja, os alunos com NEE e/ou deficiência matriculados nas redes regulares do Brasil.

Fundamentação teórica

Partimos de uma discussão que não nega a materialidade do concreto, assim como compreende as intencionalidades presentes por trás dos discursos e ações do sistema. Por isso, é preciso uma base que reflita as nossas concepções de mundo a fim de superar o discurso perverso de inclusão que garante, em teoria, o acesso, mas não garante a permanência e qualidade do processo educacional.

Para tal, fundamentamo-nos na Teoria Histórico-Cultural (THC) e na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), perspectivas que compactuam com uma educação que visa a equidade dos sujeitos e o desenvolvimento pleno para uma participação social efetiva. Ambas têm fundamento filosófico em Marx e no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e, portanto, entendem que a sociedade foi produzida tal como concebemos hoje, através da necessidade dos indivíduos em modificar o meio ao qual estavam inseridos, e essas alterações ocorreram por meio do trabalho, princípio fundamental de transformação social.

Vygotski (2012), um dos fundadores da THC, compreende a aquisição da linguagem como fator determinante para o desenvolvimento psíquico, pois é por meio dela que foi possível a estruturação do pensamento cognitivo a partir da internalização dos signos. Quanto melhor estruturadas e complexas se tornam as apropriações, maior é o desenvolvimento do psiquismo. Isto reflete diretamente nas produções sociais coletivas, uma vez que as ações humanas se tornam intencionais e as modificações provocadas por estas ações também são (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016).

É imprescindível destacar que este movimento não ocorre do zero, pois todas as produções – sociais, culturais, econômicas, entre outras – são resultantes do acúmulo histórico, ou seja, a sociedade nunca inicia novamente o mesmo processo, mas busca sempre por meio do trabalho produzir algo superior aquilo que já é existente. Nessa direção que a educação se torna essencial, pois é através dela que, segundo a PHC, os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos historicamente, e de maior valor social, são sistematizados e transmitidos para apropriação dos sujeitos, possibilitando o seu desenvolvimento cognitivo, assim como viabiliza a aquisição da condição humana para a participação social (MARSIGLIA; MARTINS, 2013; SAVIANI, 1997).

BY-NC-SA

Além da concepção do desenvolvimento do psiquismo e estruturação do pensamento, Vygotski (2012), em seus estudos sobre a defectologia, coloca a existência de dois tipos de deficiência: a) orgânica, considerada primária, que são as limitações com as quais os sujeitos nascem, e b) secundárias, que são as barreiras atitudinais e físicas provenientes do social. O segundo tipo pode facilitar o processo, favorecendo o desenvolvimento do sujeito mesmo este tendo limitações biológicas, ou pode ser o fator agravante que, por existir, não fornece os instrumentos necessários para a superação imposta pelas barreiras orgânicas. Assim, é possível conceber novamente a importância da equidade social e da inclusão efetiva, pois o sistema que não concretiza a educação destes sujeitos não viabiliza os mecanismos para apropriação da condição humana por todos os indivíduos.

Tal movimento é perceptível no sistema educacional, uma vez que são vistos os discursos da necessidade da segregação das pessoas com deficiência em escolas especializadas, para que elas tenham a formação adequada. Contudo, discursos deste tipo são resultantes de movimentos que fortalecem as barreiras sociais (NUERNBERG, 2008). Em oposição a esses discursos está o posicionamento de Cury (2013, p. 23-24), o qual compreende o espaço escolar para todos e

> [...] um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução, de se reconhecer como capaz de opções. É também um lugar de convívio [...] uma forma de socialização institucional voltada para a superação do egocentrismo, pela aquisição do respeito mútuo e da reciprocidade. [...] também é lugar de expressões de emoções e constituição de conhecimentos, valores e competências, tanto para todas as crianças, adolescentes como para todos os jovens e adultos.

Para caminhar na perspectiva apontada por Cury (2013), tendo em mente que o sistema capitalista não permite que a educação seja distribuída de forma igualitária, reforçamos a necessidade das teorias críticas como a PHC, pois é por meio dela que forneceremos instrumentos à classe trabalhadora no embate das lutas de classe. Saviani (2021) propõe a formação omnilateral como caminho para que todo e qualquer indivíduo, seja ele com NEE ou não, adquira a consciência de classe e se torne um cidadão crítico, logo, ativo socialmente.

Partimos do princípio de que a escola tem importante papel de proporcionar elementos necessários para a assimilação do saber sistematizado, de modo que o indivíduo domine os aspectos mecânicos, incorporando-os à estrutura orgânica, para então se libertar e se concentrar no significado do que é estudado, caracterizando a superação. Segundo Vygotski (2012), a escola, oferecendo os conteúdos específicos, possibilita a apropriação pelo sujeito da experiência cultural historicamente acumulada, viabilizando seu pleno desenvolvimento. A

(cc) BY-NC-SA

partir daí, as abstrações e generalizações sobre a realidade modificam a relação do indivíduo com o mundo, permitindo-o transformar seu meio social.

Nesta perspectiva, pensando no papel da escola e, consequentemente, no papel do professor para este contexto, Mazzeu (2011, p. 164-165) esclarece que:

> A proposição de uma formação estruturada em torno da reflexão sobre a prática considera apenas a atuação eficiente do professor no contexto particular no qual, circunstancialmente, o trabalho educativo se desenvolve. Nessa epistemologia da prática, parece não haver espaço para um conhecimento efetivo e verdadeiro sobre a realidade, o que compromete as possibilidades de compreensão, por parte do professor, das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo, e no próprio sentido dessa atividade para uma formação humana emancipatória.

Compreendemos que esse é o aspecto que demonstra a importância do trabalho pedagógico, dado que para que determinadas conquistas dos alunos se efetivem são necessárias participações de outros sujeitos inseridos na realidade heterogênea da sala de aula e a troca com os mais experientes (interações entre professor e alunos), permitindo o desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 2012).

Evidentemente, nessa perspectiva, a prática pedagógica requer uma formação que se distancie da redução ao senso comum e se aproxime da apropriação do conhecimento científico e filosófico para a compreensão da realidade. Segundo Saccomani e Coutinho (2015), a defesa sobre a ideia de assunção dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos tem sentido, pois faz parte do que se entende do desenvolvimento humano como algo que precisa ser adquirido ao longo do tempo e, neste sentido, a PHC entende o trabalho docente como um trabalho de humanização de cada um dos sujeitos envolvidos no processo e de oportunidade para superação de conhecimentos superficiais e imediatistas (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016).

Fundamentação metodológica

Mediante os apontamentos apresentados, fica claro que a inclusão não é apenas um fator social, mas também uma questão política, econômica, cultural e histórica, sendo assim, "[...] a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está direcionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros" (GÓES; LAPLANE, 2013, p. 5). Isto significa que a formação das pessoas com NEE é uma dentre as várias partes que constituem uma engrenagem

(cc) BY-NC-SA

muito maior na composição da sociedade, e esta é interdependente de todo do sistema no qual estamos inseridos, o capitalismo.

Assim sendo, é necessário um método que compreenda as partem que compõem a totalidade de forma concreta, como é o materialismo histórico e dialético (MHD) de Marx, a fim de ocasionar a práxis da realidade vivenciada, criticando-a, para que ocorra o rompimento da reprodução das condições existentes (PIRES, 1997). Martins (2008, p. 75) corrobora com esta visão ao afirmar que sujeito e objeto são indissociáveis e, por isso, todas as transformações sociais são resultantes da práxis humana e

> [...] o ato de conhecer deve reproduzir o que realmente existe, e o que existe existe na prática sócio-histórica, tanto na ação quanto na reflexão sobre ela; é uma relação dialética entre aquele ou aquilo que age e aquele ou aquilo que recebe a ação. Em outros termos é possível dizer que na mesma medida em que o sujeito age e reflete sobre a sua ação, ele acaba sendo objeto de sua prática e de sua reflexão, que repercute sobre ele.

Pensando nisso, podemos conceber que nosso objeto de análise, as matrículas de alunos com deficiência e/ou NEE na rede regular de ensino, sofre alterações ao longo do tempo, ocasionadas pelas políticas às quais são submetidas, que transparecem as ideologias dominantes provenientes do neoliberalismo e daqueles que detém o poder econômico. Consequentemente, o mercado regula estas situações e, por isso, determina o movimento da formação de professores, seja esta inicial ou continuada, a fim de garantir a manutenção do capital. Logo, conceber estas relações em nossas discussões possibilitará a explicitação sobre a existência da intencionalidade em uma formação de qualidade, assim como os dados são espelho desse contexto material. Nesse processo faz-se importante ter em mente que:

> Na interação entre as partes, os seus aspectos quantitativos alterados são capazes de gerar mudanças qualitativas na totalidade sócio-histórica. Assim, se se pretende conhecer o movimento constante da transformação pela qual passa a realidade como um todo, torna-se indispensável a análise de suas partes, pois é também a partir das mudanças que se lhes operam que o todo se altera, seja quantitativamente, seja qualitativamente (MARTINS, 2008, p. 69).

Cury (2000) explicita algumas categorias que auxiliam na análise pelo método MHD, contudo também deixa claro que não podemos nos limitar a elas, uma vez que a dialética é fundamento presente nesta metodologia, portanto, a apresentação de novas categorias durante o processo complementa as discussões para a exposição do concreto material. Isto posto, define as categorias como todos os "[...] conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise de multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade" (CURY, 2000, p. 21).

(cc) BY-NC-SA

Sendo assim, nosso estudo foi desenvolvido utilizando-se para a composição do *corpus* de dados as sinopses estatísticas do Censo da Educação Básica, disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos anos de 2008, 2009, 2015, 2016, 2019 e 2020. Nosso interesse foi compilar as matrículas efetivadas no Brasil, no que concerne os alunos que possuem ou não NEE e/ou deficiência e que estão na rede regular de ensino, assim como a quantidade de matrículas por tipo de deficiência entre os alunos dessa rede. Justificamos os seis anos selecionados para análise pautando-nos nas políticas apresentadas na introdução, que norteiam a inclusão dos alunos no sistema de ensino, compreendendo que se faz também necessário vislumbrar o cenário posterior à sua implantação (2009 e 2016) e, no último caso, o ano anterior, pois o último censo é de 2020.

Resultados e discussões

Para iniciarmos as discussões expomos nossa compreensão de que os dados de matrículas dos alunos com deficiência e/ou NEE no sistema de ensino integram uma das partes, concomitantemente com a formação de professores, e também da educação, na composição de um todo maior que é o sistema capitalista. Sendo assim, nosso olhar para

> [...] conhecer a realidade em toda a sua riqueza não deve voltar única e exclusivamente para as partes da totalidade social [...] deve estar atento ao que acontece aí também, mas não só isso [...] deve ter a atenção voltada para a relação que as partes estabelecem entre si e na e com a totalidade social, inter-relação que promove mudanças quantitativas e qualitativas (MARTINS, 2008, p. 70).

Naturalmente, nessa perspectiva, concordamos com Cury (2000, p. 13) que "[...] considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção". E, portanto, as políticas educacionais de 2008, 2015 e 2020 nos permitirão dissertar sobre a inclusão na ótica dos dados do censo da educação básica.

Na tabela 1 a seguir, dispomos a quantidade de matrículas em cada um dos anos selecionados em todas as modalidades de ensino básico do Brasil, ou seja, desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos como também a Educação Especial, as matrículas somente da Educação Especial (em classes comuns e classes exclusivas) e as matrículas da Educação Especial na rede regular de ensino (classes comuns).

BY-NC-SA

Tabela 1 – Quantidade de matrículas no Brasil, na Educação Especial e da Educação Especial no ensino regular dos anos de 2008, 2009, 2015, 2016, 2019 e 2020

	2008	2009	2015	2016	2019	2020
Matrículas em todas as modalidades de ensino	53232868	52580452	48796512	48817479	47874246	47295294
Matrículas da Educação Especial	695699	639718	930683	971372	1250967	1308900
Matrículas da Educação Especial no ensino regular	375775	387031	750983	796486	1090805	1152875

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas sinopses estatísticas do censo da educação básica disponibilizadas pelo INEP

Podemos observar que a quantidade total de matrículas do país apresentou decréscimo ao longo dos anos, porém as matrículas da Educação Especial em relação a esse total, com exceção de 2009, que representou percentual de 1.2%, foram aumentando, compondo 2.8% das matrículas no ano de 2020, o que fornece indícios de que os alunos com deficiência e/ou NEE começaram a adentrar os espaços escolares, podendo ter esse acesso facilitado pelas políticas de inclusão.

Outro ponto que corrobora com a questão é quando evidenciamos que a porcentagem de alunos da Educação Especial que estão matriculados nas redes regulares aumentou ao comparar os anos consecutivos, apresentando o maior índice entre os anos de 2015 e 2016, cuja taxa foi de 6.1%. Considerando a representação de alunos que estão no ensino regular (classes comuns) em contrapartida às classes especiais, os dados mostram ânimo no sentido da inclusão, pois os percentuais de matrículas em relação ao total da Educação Especial são de 54% em 2008, 60.1% em 2009, 80.7% e 82% em 2015 e 2016 respectivamente, 87.2% para 2019 e 88.1% em 2020.

No entanto, pautando-nos no MHD, nosso olhar deve contemplar outras dimensões que permitam a compreensão da realidade posta por estes dados. Assim, nosso primeiro apontamento é no sentido destas leis incidirem pouco nos cursos de formação de professores, seja nas licenciaturas ou na pedagogia, o que nos faz indagar o tipo de atendimento que os alunos com deficiência e/ou NEE estão recebendo dentro dos espaços escolares: será que eles estão, de fato, sendo incluídos no processo de ensino e aprendizagem? A escola e os profissionais da educação disponibilizam recursos especiais a esses alunos, adaptação curricular, e o AEE é entendido como ferramenta que fornece vias alternativas de aprendizado no sentido disposto por Vygotski (2012)? Os contingenciamentos orçamentários possibilitaram à escola infraestrutura adequada para atender a todos, como indicam o estatuto de 2015 (BRASIL, 2015) e o decreto de 2020 (BRASIL, 2020)?

BY-NC-SA

Ademais, podemos notar outra contradição, pois as justificativas para a PNEE de 2020 (BRASIL, 2020) foram de levar para a escola uma parcela considerável da população que se encontrava fora desta e é público-alvo da Educação Especial, porém, novamente não apontam para a ampliação como Educação Inclusiva, ficando restrito às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Outra questão é a permanência do uso da palavra "preferencialmente", que deixa subentendida a possibilidade de matrículas ainda em classes especiais e, portanto, sem a convivência com as diversidades de sua realidade, uma vez que ao matricular, por exemplo, um aluno surdo em uma escola especial para surdos, o social deste indivíduo não é amplo e, sim, limitado à sua condição biológica e compartilhada por todos, que possuem a mesma deficiência primária. Por certo, o decreto (BRASIL, 2020) vai ao encontro das políticas neoliberais que, pautadas no menor custo com maior eficiência, priva estas pessoas de convívio social heterogêneo – nos espaços escolares –, pois o custo com a ampliação da estrutura e capacitação de todos os profissionais que atuam na escola é muito mais oneroso para o Estado. Em suma, utilizando-se das leis e do discurso de que as escolas especializadas são inclusivas, mantém-se a hegemonia daqueles que detêm o capital, assim como se mascara a realidade de falta de investimentos na educação, que permitiria a equidade no processo de ensino e aprendizagem de todos, independentemente de ter ou não qualquer limitação.

Neste ponto é prudente esclarecer que nosso entendimento é em concordância com Cury (2013, p. 21), que aponta a equidade como:

> [...] um conceito que visa o equilíbrio entre o princípio da igualdade e as condições concretas trazidas pelas diversidades situacionais e mesmo pelas diferenças individuais. A equidade mediatiza a norma igualitária em cuja aplicação se pode haver e reconhecer um óbice à própria igualdade ou uma situação na qual resida uma determinação específica. No caso concreto de se revelar uma situação potencialmente obstaculizadora da igualdade, deve-se buscar sua superação de modo a introduzir uma nova relação, agora mais igualitária, onde antes havia uma relação de desigualdade.

É nesse sentido que as políticas deveriam ser pautadas, para possibilitar acesso a todos dentro do mesmo espaço escolar; compartilhando dos conteúdos historicamente acumulados e da cultura; utilizando este espaço como mediador do processo de aquisição da condição humana; convivendo com a diversidade e realidades distintas de cada um, efetivando assim a Educação Inclusiva e não a Educação Especial disfarçada de inclusiva.

Com a finalidade de complementar a discussão na perspectiva da Educação Inclusiva, apresentamos os dados de matrícula da educação do campo na tabela 2, na qual é possível observar que o total de alunos com deficiência e/ou NEE em escolas do campo não passa de

(cc) BY-NC-SA

13% em relação ao espaço urbano. Assim, esta parcela da população que, historicamente, foi segregada, deve receber condições concretas para sua efetiva participação no processo de ensino e aprendizagem e apropriação dos conteúdos, tendo professores e funcionários no espaço escolar que compreendam, além da realidade do campo, também dos meios para tornar o ambiente plenamente inclusivo.

Para isso, não podemos ser simplistas e entender que leis irão inferir sobre esta realidade, pois conforme apontado por Lozano e Masini (2019), apesar da existência delas, o desconhecimento por parte da gestão escolar e dos professores acarreta em uma inclusão marginal dos indivíduos de uma escola do campo do interior paulista, objeto de investigação das autoras, assim como fere o disposto como direito de receber o AEE no contraturno, tendo em vista que os alunos são retirados da sala de aula para irem ao atendimento, que é, além disso, sem significado no sentido de ser um instrumento possibilitador de vias alternativas para o pleno desenvolvimento dos alunos, segundo destacam as autoras.

Tabela 2 – Quantidade de matrículas da Educação Especial no ensino regular na localização urbana e rural do Brasil nos anos de 2008, 2009, 2015, 2016, 2019 e 2020

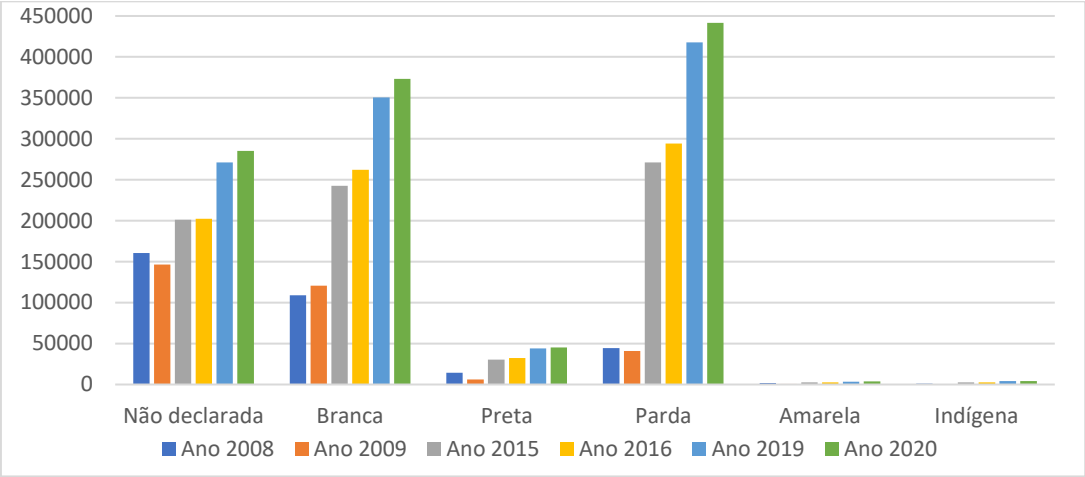
Localização	2008	2009	2015	2016	2019	2020
Urbano	332012	340685	652701	695716	963835	1026318
Rural	43763	46346	98282	100770	126970	126557

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas sinopses estatísticas do censo da educação básica disponibilizadas pelo INEP

Outro dado que corrobora com nossas discussões está disposto no gráfico 1 a seguir, que mostra a quantidade de matrículas existentes da Educação Especial em classes comuns (ensino regular) disposta por cor/raça. Cabe sinalizar que as informações dispostas nas sinopses estatísticas referentes a esta questão estão separadas em feminino e masculino e, no gráfico, os valores são referentes à soma desses dados. No ano de 2009, as sinopses não apresentam todos os dados do sexo masculino, apenas as quantidades de não declarados e brancos, então, o valor gráfico das outras categorias indica somente os valores de feminino nesse ano.

BY-NC-SA

Gráfico 1 – Quantidade de matrículas da Educação Especial no ensino regular por cor/raça do Brasil nos anos de 2008, 2009, 2015, 2016, 2019 e 2020



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas sinopses estatísticas do censo da educação básica disponibilizadas pelo INEP

Um primeiro movimento que pode ser observado pelo gráfico é que nos anos de 2008 e 2009 a predominância está nos alunos da Educação Especial que não declararam sua cor/raça, compondo 42.7% e 37.9% do total das matrículas nestes anos, respectivamente. Posteriormente, a maior porcentagem está nas pessoas que se declararam pardas, representando percentual em torno de 37% nos outros quatro anos. Este movimento se mostra bastante interessante para reflexão, pois seria ele reflexo das políticas de 2015 e 2020 ou seria um incentivo pautado no fato de que, a partir de 2012, com a chamada Lei de Cotas (Lei nº 12.711) (BRASIL, 2012), as instituições de ensino superior passaram a reservar vagas para alunos considerados cotistas?

Ainda que esse movimento possa mostrar uma sinalização positiva, a quantidade de alunos que não declaram sua cor/raça é bastante considerável, o que pode demostrar a falta de reconhecimento social ou do seu entendimento como um ser de direitos dentro da sociedade. Da mesma maneira, precisamos pensar sobre aqueles que estão declarados como amarelos e indígenas, pois ao apresentarem uma demanda pequena, em torno de 0,3% das matrículas totais em todos os anos, estes alunos podem ficar à margem do processo de ensino e aprendizagem. Afinal, para os indígenas, as leis que analisamos aqui não são específicas, e apenas a PNEE de 2020 (BRASIL, 2020) aponta em seu artigo 3º, inciso VIII: "atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional, incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo" (BRASIL, 2020, p. 116), como apontado na introdução.

BY-NC-SA

Para refletirmos um pouco sobre a diversidade presente na escola, apresentamos a tabela 3, que dispõe dados da quantidade de matrículas da Educação Especial em classes comuns por tipo de deficiência nos anos selecionados. Nesta tabela, os espaços em branco representam a ausência de informação, pois não eram categorias consideradas naquele ano de coleta do censo da educação básica.

Tabela 3 – Quantidade de matrículas da Educação Especial no ensino regular no Brasil por tipo de deficiência dos anos de 2008, 2009, 2015, 2016, 2019 e 2020

	2008	2009	2015	2016	2019	2020
Cegueira	4635	5179	5691	6037	6252	6086
Baixa visão	51452	56696	64123	64405	73839	73188
Surdez	18057	18160	22945	21987	20087	18994
Deficiência Auditiva	22332	24317	31329	32121	36314	36588
Surdocegueira	363	374	337	328	474	452
Deficiência Física	38178	46017	100254	104332	127693	130742
Deficiência Intelectual	132959	168065	490015	520720	709683	738291
Deficiência Múltipla	20196	26083	41948	46925	61796	63106
Autismo		30354	41194	56578	166620	228100
Síndrome de Asperger		2004	8244	10332		
Síndrome de Rett		2055	1670	1717		
Transtorno Desintegrativo da Infância - TDI		14241	32904	33138		
Altas Habilidades /Superdotação	3272	5205	14166	15751	48133	24132

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas sinopses estatísticas do censo da educação básica disponibilizadas pelo INEP

Inicialmente, destacamos a quantidade expressiva de alunos diagnosticados com deficiência intelectual, englobando o maior percentual das matrículas, e do autismo, cujos índices se mostram em constante crescimento. O primeiro caso nos faz refletir se, de fato, esta quantidade representa um diagnóstico de deficiência primária ou se é apenas consequência de alunos provenientes do chamado fracasso escolar, ou seja, são aqueles aos quais não foram fornecidos os recursos especiais e as vias alternativas de aprendizagem e, desta forma, não conseguiram se apropriar dos conteúdos no tempo esperado, colocando-os na situação de deficiente intelectual. Pautando-nos na THC e na PHC compreendemos que os professores, ao disponibilizarem tais recursos, mudam o sentido que o aluno atribuiu para o conteúdo ensinado, o que levaria a uma potencialização no processo de desenvolvimento. Em outras palavras, o aluno "[...] se modifica, só aprende, se participa ativamente do processo educativo e, para isso,

BY-NC-SA

deve querer aprender, deve ser compreendido como ser de vontade, ser ético" (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016, p. 36).

Contudo, indo na direção contrária dessa concepção, está a formação de professores que, atendendo à lógica do mercado, passou ser cada vez mais aligeirada, o que não permite essa compreensão (MAZZEU, 2011). Inquestionavelmente, a PNEE de 2020 (BRASIL, 2020), explicita claramente esse atendimento ao dispor em sua descrição a frase "com Aprendizado ao Longo da Vida", lema também adotado para os cursos de formação e que atende aos princípios neoliberais, que preconizam aprendizagem na prática, considerando a teoria dos cursos das instituições de ensino superior demasiadamente onerosas para os cofres públicos, como também desnecessárias, podendo então o professor ter apenas uma formação rápida. Interessante analisar a contradição desta frase ao pensar que ela vem com as palavras equitativa e inclusiva, pois como um professor com formação que prioriza a prática em detrimento da teoria compreenderá o processo inclusivo e possibilitará a equidade?

Outro ponto de destaque são os alunos com altas habilidades/superdotação que, após a PNEEPEI de 2008 (BRASIL, 2008), apresentam aumento de quase 60% no montante de matrículas em 2009 e, no entanto, apesar de continuar fazendo parte do público incluído nas políticas como alvo da Educação Especial, teve queda de aproximadamente 50% entre os anos de 2019 e 2020.

Por fim, os dados da tabela 3 nos instigam a refletir sobre a heterogeneidade do público que está dentro das escolas do Brasil e que precisa das mesmas oportunidades, tendo visto que em termos de direitos o caminho parece trilhado. Além disso, o professor deve ter em mente que sua ação é mediadora do conhecimento e, dessa forma, é intencional.

Considerações finais

Embora as políticas educacionais, sobretudo as que dizem respeito à inclusão, apresentem dispositivos que caminhem para inclusão, ainda são evidentes ações excludentes na prática pedagógica. Os desafios enfrentados no exercício docente nos fazem também observar a carência de propostas relacionadas à formação, inicial e continuada, de professores entre as leis que tratam da Educação Especial e Inclusiva. Por outro lado, existe a necessidade de maior investimento, que garanta a infraestrutura adequada no acesso dos alunos com deficiência e/ou NEE, bem como o real alcance de todo o público que se encontra fora do ensino regular, e não apenas parte dele.

BY-NC-SA

Porém, não podemos isentar que as leis são documentos que ditam diretrizes para a organização do Estado, e são produzidas para regulamentá-lo a favor daqueles que o conduzem. Desta forma, tais ideais são apresentados de forma intencional, como apontado em nossas discussões, a favor de um sistema que favorece a regra mercadológica e capitalista.

Ademais, podemos concluir que tanto as políticas de formação de professores quanto as inclusivas caminham para o mesmo viés, o de apresentação de instrumentos para o público a que se destinam, mas não efetivam sua aplicabilidade e andamento. Ao nosso ver, essas lacunas são propositais para garantir uma educação não crítica a uma parcela da população, com a intencionalidade de beneficiar uma educação a favor do capital.

Por isso, se faz necessário este embate constante entre pesquisadores e produções legais, pois os dados por si só podem apresentar falsas alusões acerca de um sistema educacional repleto de contradições, que está mascarado intencionalmente, para reproduzir um falso ideal de qualidade e inclusão social em todos os níveis educacionais.

É como alternativa para os apontamentos anteriores que nos pautamos na PHC e na THC, justamente por indicar caminhos que possibilitem uma formação totalitária e crítica dos sujeitos, em toda sua vida, incluindo a formação de professores, visando a superação destes embates ideológicos, das desigualdades sociais e das relações de poder que são impostas ao sistema educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. 397 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acessado em 20: out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. 34 p. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.doc. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. 40 p. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.doc. Acessado em: 20 out 2021.

BY-NC-SA

BRASIL. **Decreto nº 10.202, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. 124 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf. Acessado em: 20 out 2021.

CURY, C. R. J. Da educação especial. *In:* MELETTI, S. M. F; BUENO, J. G. S. (org.) **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013. p. 17-24.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2000. 134 p.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas da educação inclusiva**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 160 p.

LOZANO, D.; MASINI, E. A. F. S. Quando se tem direitos: o atendimento educacional especializado em uma escola do campo. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO: "EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO DIREITO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO", 7., 2019, Bauru. **Anais** [...]. Bauru, SP: UNESP, 2019. Disponível em: https://hospeda.fc.unesp.br/cbeunesp/anais/index.php?t=TC2019032902299#. Acesso em: 20 out. 2021

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. **Pedagogia histórico-crítica**, v. 30, p. 147-168, 2011.

SACCOMANI, M. C. S.; COUTINHO, L. C. S. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 233-242, 2015.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 97-105, 2013.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento:** ruptura ou continuidade? Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 328p.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008.

PIRES, M. F. C. O Materialismo Histórico-Dialético e a Educação. **Revista Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. *In:* MOURA, M. O. (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 15-50.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Sociedade**, v. 11, p. 127-140, 1997.

BY-NC-SA

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios das sociedades de classes. *In:* LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e Educação:** Debates Contemporâneos. 3. ed. 2021. p. 221-273.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Machado Grupo de Distribuición, 2012.

Como referenciar este artigo

LOZANO, D.; PRADO, I. T.; JUNGO, B. G. A inclusão sob a ótica do censo da educação básica: Uma análise dialética com as leis. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0825-0843, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15855

Submissão: 24/11/2021
Revisões requeridas: 19/02/2022
Aprovado em: 28/02/2022
Publicado em: 01/03/2022

(cc) BY-NC-SA