



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvlinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

Ferreira Meletti, Sílvia Márcia; Silveira Bueno, José Geraldo
O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos
indicadores sociais no Brasil
Linhas Críticas, vol. 17, núm. 33, mayo-agosto, 2011, pp. 367-383
Universidade de Brasília
Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193521546011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil*

Silvia Márcia Ferreira Meletti
Universidade Estadual de Londrina

José Geraldo Silveira Bueno
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo

O trabalho analisa os dados oficiais de matrícula em educação especial tomando por base as Sinopses Estatísticas da Educação Básica realizadas e divulgadas pelo INEP no período 1997-2006. A análise foi feita a partir do cotejamento dos dados de matrícula em Educação Especial. Constatou-se a ampliação do número de matrículas em educação especial no sistema regular, principalmente classes sem apoio especializado; a ampliação de matrículas em instituições especiais e redução em classes especiais; o baixo número de matrículas na educação infantil e no ensino médio; e o aumento significativo do número de matrículas de alunos com deficiência visual, auditiva, mental e física no sistema regular de ensino.

Palavras-chave: Educação especial. Alunos com deficiência. Política educacional. Indicadores sociais.

* Versão anterior deste trabalho foi apresentada na 33ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd).

The impact of public policy on school students with disabilities: an analysis of social indicators in Brazil

This paper analyzes the official data on enrollments in special education courses, based on the Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Statistical Synopsis of Basic Education) conducted and divulged by INEP (National Institute of Educational Studies) in the 1997-2006 period. The analysis was conducted based on collating the data. The following were noticed: an increase in the number of enrollments of special education students in the regular school system, especially in classes without specialized support; an increase of the number of enrollments in special institutions and a reduction in special classes; a low number of enrollments in early childhood education and secondary education; and a significant increase in the number of enrollments of students with visual, hearing, mental, and physical impairment in the regular educational system.

Keywords: Special education. Students with disabilities. Educational policy. Social indicators.

El impacto de las políticas públicas en la educación de estudiantes con discapacidad: un análisis de los indicadores sociales en Brasil

El estudio analiza los datos de registro oficial en la educación especial basado en la Sinopsis Estadística de La Educación Básica realizados y publicados por el INEP en el período 1997-2006. El análisis se realizó a partir de la comparación mutua de los datos de inscripción en la educación especial. Se constató el aumento de la matrícula de educación especial en el sistema regular, sobre todo, clases sin apoyo especializado, la expansión de la matrícula en instituciones especiales y la reducción de las clases especiales, la baja matrícula en la educación infantil y educación secundaria y aumentar la matrícula importante de alumnos con discapacidades visuales, auditivas, mentales y físicos en el sistema educativo regular.

Palabras clave: Educación especial. Los estudiantes con discapacidad. La política educativa. Los indicadores sociales.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar as alterações quantitativas referentes ao acesso e à permanência de alunos com deficiência no sistema educacional brasileiro. Para tanto, analisa os dados oficiais de matrícula em educação especial no Brasil no período 1997-2006. No Brasil, no início dos anos de 1970, foi iniciado o processo de institucionalização da Educação Especial brasileira, no que se refere à sua centralização e ao seu planejamento, com a criação do Centro Nacional da Educação Especial (CENESP) em 1973 e a “implantação da maioria dos subsistemas estaduais de Educação Especial e a expansão da área junto ao ensino regular” (Ferreira, 2002, p. 102). No final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Brasileira em substituição à promulgada no período ditatorial, verificou-se ampliação significativa das referências à educação de alunos com deficiência nos registros legais e políticos brasileiros. Especificamente, registrou-se a universalização do direito público subjetivo à educação, incluindo pessoas com algum tipo de deficiência e prevendo sua matrícula preferencialmente na rede regular de ensino.

A partir da década de 1990, as proposições políticas para a educação especial procuraram se articular numa perspectiva inclusiva, ao incorporar as orientações internacionais tratadas na Declaração de Educação para Todos (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990) e com a adesão do país à Declaração de Salamanca (Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994). Neste contexto, a educação especial passa a ser identificada como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, a partir da educação infantil, e apenas nos casos excepcionais em que a escola não tiver recursos, o atendimento de alunos com maior comprometimento poderá ocorrer em instâncias consideradas especiais: classes ou escolas.

A Lei n. 9394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 59 determina que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, entre outros aspectos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, bem como terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Neste mesmo aparato legal, as categorias de deficiência são diluídas no conceito de necessidades educacionais especiais. O termo é utilizado inicialmente na Declaração de Salamanca para caracterizar crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas

desfavorecidos ou marginalizados (Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994). Isto indica que a deficiência é entendida como uma expressão localizada da diversidade que compõe as chamadas necessidades educacionais especiais.

No Brasil, a Declaração de Salamanca passa a ser citada como um marco na educação especial, sendo considerada referência básica para as discussões da área. O conceito Necessidade Educacional Especial passa a designar a condição de deficiência em nosso contexto, imprimindo-lhe um “novo” sentido. Novo, mas não a ponto de transformar, como anunciado, a concepção da deficiência. Isso porque, conforme análises tecidas por Bueno (1997), a adoção do termo necessidades educacionais especiais, por um lado, pode representar um avanço no sentido de minimizar a estigmatização e a pejoratividade de termos anteriores; contudo, por outro, assim como o conceito “portador de necessidades educativas especiais”, abrange uma diversidade de sujeitos e ganha na amplitude, mas perde na precisão.

O modo como o termo necessidade educacional especial é definido nos documentos legais elaborados a partir de 1994 expressa sua imprecisão e ambiguidade.

Em síntese apresentada por Ferreira (2006, p. 95), a população alvo da educação especial é definida como pessoas com necessidade educacional especial a partir da Política Nacional de Educação Especial de 1994, que as define como quem, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicos. Genericamente chamados de portadores de necessidades educacionais especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados).

Na LDBEN 9394/96, o termo necessidade educacional especial não é definido, mas é utilizado para indicar o alunado da educação especial: “alunos com necessidades especiais”. O termo será definido nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial CNE/2001, ampliando a ação da educação especial, que passa a contemplar:

1. Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários;

3. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (Brasil, 2001).

Podemos observar que a amplitude do termo necessidade educacional especial, principalmente no que se refere à dificuldade de aprendizagem, favorece a classificação de alunos com histórico de fracasso escolar como “especiais” e, conseqüentemente, como população alvo da educação especial. Bueno (2008, p. 53), ao analisar a população alvo das políticas de inclusão, indica que o Conselho Nacional de Educação, ao criar uma proposição política ambígua e imprecisa, contribui, propositalmente ou não, para a criação ou, no mínimo, para a manutenção de uma situação de indefinição em relação à instauração de políticas educacionais que se contraponham àquelas que têm historicamente privilegiado o caráter seletivo e excludente da educação escolar brasileira.

Em 2008, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Neste documento, a Educação Especial é apresentada de modo integrado à proposta pedagógica da escola regular e a pessoa com deficiência é entendida como aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasi, 2008, p. 09).

Observamos que a população alvo da Educação Especial está mais circunscrita à condição de deficiência e que as “condutas típicas” são substituídas pelo conceito de “transtornos globais do desenvolvimento”, agora classificados. Neste documento, a categoria genérica de dificuldade de aprendizagem é suprimida. A educação especial é apresentada como apoio às necessidades do alunado classificado como população alvo, e não de modo amplo, como a responsável pela implementação da escola inclusiva.

Com relação às escolas, as políticas de inclusão indicam a necessidade destas se reorganizarem e se adequarem à heterogeneidade de seu alunado, evidenciando a

necessidade de apoio para implementação da educação para todos e todas. A Educação Especial, alavancada à modalidade da educação escolar, é indicada como o apoio necessário à inclusão de alunos com deficiências em espaços regulares de educação. Garcia (2006, p. 303) chama atenção para o fato de estes documentos apresentarem “uma compreensão de educação escolar como uma prática social satisfatória que, atualmente, amplia seu foco para aqueles alunos que até então não seriam capazes de ‘acompanhar’ suas atividades e conteúdos”. Significa dizer que a inclusão ocorreria em uma escola sem problemas, e que historicamente não se constituiu como um espaço excludente, bastando se adequar às necessidades e diversidade de seu novo alunado. Pode-se afirmar, quanto as políticas de educação especial brasileiras, que

em seu aspecto geral essa política mais ampla mostra um certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência; em outros momentos parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional (Ferreira; Góes, 2004, p. 24).

Além dos limites presentes no aparato legal e normativo da educação especial brasileira, os resultados de pesquisas indicam a precariedade do atendimento educacional a esta população, seja em espaços regulares ou especializados (Ferreira; Góes, 2004).

Indicadores sociais: pessoas com deficiência e educação especial no Brasil

No Brasil, em 1974 foi realizado o primeiro levantamento estatístico nacional sobre a Educação Especial, seguido dos de 1977 e de 1981, com base nos censos escolares, planejados e executados pelo Serviço de Estatística da Educação e da Cultura (Brasil. MEC, 1984). Os dados demográficos foram incorporados às estatísticas oficiais em função da disposição contida na Lei n. 7.853 que, em seu Art. 17, indicava que “serão incluídas no censo demográfico de 1990, e nos subseqüentes, questões concernentes às problemáticas da pessoa portadora de deficiência, objetivando o conhecimento atualizado do número de pessoas portadoras de deficiência no País” (Brasil, 1989). Esta indicação foi ampliada no Decreto Presidencial n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamentou a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência no Artigo 55 de seu Capítulo X:

Art. 55. Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, o Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência, sob a responsabilidade da CORDE, com a finalidade de criar e manter bases de dados, reunir e difundir informação sobre a situação das pessoas portadoras de deficiência e fomentar a pesquisa e o estudo de todos os aspectos que afetem a vida dessas pessoas.

Parágrafo único: Serão produzidas, periodicamente, estatísticas e informações, podendo esta atividade realizar-se conjuntamente com os censos nacionais, pesquisas nacionais, regionais e locais, em estreita colaboração com universidades, institutos de pesquisa e organizações para pessoas portadoras de deficiência. (Brasil, 1989).

Dados sobre característica populacional e situação socioeconômica das pessoas com deficiência no Brasil foram sistematizados no Censo Demográfico de 1991, realizado pelo IBGE por meio de inquérito amostral em aproximadamente 11% dos domicílios brasileiros, nos quais o/a chefe de domicílio deveria responder a várias questões, dentre elas sobre a existência ou não de deficientes de acordo com classificação específica: cegueira, surdez, paralisia de um dos lados, paralisia das pernas, paralisia total, falta de membros ou parte dele(s), deficiência mental, mais de uma, nenhuma das enumeradas. Aqueles que não responderam as questões foram computados no grupo “sem declaração”. Os números finais indicaram que 1,50% da população geral apresentam alguma deficiência (Brasil. IBGE, 1992). Dentre estes, os dados indicam: 0,45% de deficiência mental; 0,41% de deficiência física; 0,11% de deficiência auditiva; 0,09% de deficiência visual; 0,05% de deficiência múltipla.

A metodologia de autodeclaração foi amplamente criticada, assim como os conceitos e as categorias utilizadas no questionário. No nosso entender os dados do IBGE encerram uma grande ambiguidade: se de um lado a pequena taxa de deficiência de 1,50% no país nos faz supor que se refere aos mais lesados, portanto, facilmente identificáveis, de outro lado, face a pesquisas anteriores (Ferreira, 1993; Bueno, 1993) em relação à escolarização dessas pessoas, supomos que devem incluir também um número de alunos com possíveis dificuldades de aprendizagem não resolvidas pela inadequação da escola. Isto porque, como sabemos, os mais lesados estão fora tanto do ensino comum, como também, geralmente, fora das Instituições Especializadas (Jannuzzi; Jannuzzi, 1998).

Além disso, os autores destacam a expressividade do índice na categoria “sem declaração”, que atingiu 24,16% do total de pessoas consideradas com deficiência. Algumas hipóteses foram levantadas sobre as prováveis causas dos índices encontrados: os limites da metodologia utilizada; o conceito de deficiência adotado pelo IBGE; o não-reconhecimento da condição de deficiência nas faixas etárias que compreendem o início da vida; o ocultamento da informação em função do preconceito sobre as

deficiências no país; e/ou dificuldade do pesquisador em identificar a informação. Assim, conforme analisado por Romero (2006), o Censo Demográfico de 1991 representou “não só um marco utilizado para identificação e definição desse grupo, como também constituiu uma referência para implementação das próprias políticas públicas educacionais”.

Em 2000, o IBGE apresentou os dados do novo Censo Demográfico, o qual trouxe algumas alterações metodológicas no que se refere aos indicadores sobre característica populacional e situação socioeconômica das pessoas com deficiência no Brasil. Com relação à definição de deficiência, adotou-se um conceito ampliado que permitiu “observar parte da percepção que as pessoas pesquisadas têm em relação às alterações provocadas pela deficiência nas suas capacidades de realização, no seu comportamento e na sua participação social” (Brasil, 2003, p. 62).

O Censo Demográfico 2000 efetuou levantamento sobre a presença das seguintes condições de deficiência: deficiência mental permanente; deficiência física permanente (tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia permanente; falta de membro ou de parte dele); incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de enxergar; incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir; incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas (Brasil, 2003). Declararam-se como portadoras de algum tipo de deficiência 24,5 milhões de pessoas, 14,5% da população brasileira, número quase dez vezes maior que aqueles apresentados no Censo Demográfico de 1991. Deste total, 48,1% se declararam com deficiência visual; 22,9% com deficiência motora; 16,7% com deficiência auditiva; 8,3% de deficiência mental e; 4,1% de deficiência física. Números bastante distintos dos de 1991. Os números apresentados revelam, uma vez mais, a limitação metodológica, como a grande possibilidade, por exemplo, de pessoas com problemas visuais que não se enquadram na condição de deficiência visual terem se declarado como tais. O mesmo ocorre com os outros tipos de deficiência. Além disso, destaca-se a inexistência da expressão “necessidades especiais”.

No que se refere aos indicadores educacionais da educação especial, temos como base de dados os Censos Escolares desenvolvidos a partir da década de 1980. O Censo Escolar é um levantamento anual de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A coleta é feita em todas as escolas públicas e privadas do país, responsáveis pelo preenchimento de um formulário disponível no sistema *on-line* Educacenso. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades coletando dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar.

As Sinopses Estatísticas que apresentam os dados dos censos educacionais revelam aspectos imprecisos e ambíguos em sua metodologia de coleta de dados. A título de ilustração podemos citar a imprecisão da definição da população alvo da educação especial, agravada pelos sistemas de avaliação e de classificação do alunado analisados anteriormente. Podemos também indicar a alternância das categorias de dados. Isso porque podemos considerar a metodologia de coleta como uma “autodeclaração” escolar feita nos limites de um sistema que estabelece previamente categorias imprecisas.

O crescimento da educação especial no Brasil (1997/2006)

Apesar das imprecisões apontadas acima, não podemos desconsiderar que os dados obtidos em tais levantamentos são determinantes na elaboração de políticas públicas destinadas à educação especial e às pessoas com deficiência. Ainda que limitados, os dados disponíveis podem revelar como o atendimento educacional para esta população está evoluindo, conforme analisado a seguir.

Tomando por base as Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Censo Escolar realizadas e divulgadas pelo INEP no período 1997-2006, analisamos a evolução do atendimento educacional de alunos com deficiência a partir do cotejamento dos dados de matrícula em Educação Especial segundo: tipo de escolarização, estabelecimentos por dependência administrativa, nível educacional e distribuição por tipo de deficiência. A tabela abaixo apresenta os dados de matrícula na educação especial, pelo tipo de escolarização oferecido:

Tabela I: Evolução das matrículas em educação especial (1998/2006), por tipo de escolarização

Ano	Escola Especial	Classe Especial	Classe regular com apoio	Classe regular sem apoio	Total	Aumento percentual anual
1998	210 202	83 201	18 488	25 435	337 326	-
1999	226 685	84 669	24 665	38 680	374 699	11,1
2000	219 120	81 400	30 334	51 361	382 215	2,0
2001	245 125	78 274	37 679	43 665	404 743	5,9
2002	259 544	78 353	49 512	61 192	448 601	10,8

1. Os dados de 1997 não foram incluídos porque não constam da Sinopse Estatística daquele ano.

Tabela I: continuação

Ano	Escola Especial	Classe Especial	Classe regular com apoio	Classe regular sem apoio	Total	Aumento percentual anual
2003	279 880	79 010	63 766	81 375	504 031	12,3
2004	294 852	76 531	99 178	96 192	566 753	11,1
2005	301 586	76 488	114 834	147 409	640 317	11,5
2006	301 478	74 010	136 431	188 705	700 624	9,4

Fonte: Sinopses estatísticas da educação básica¹ (1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2005 e 2006)

Verifica-se uma tendência crescente de matrículas na educação especial, ano após ano (nos últimos cinco anos, o aumento é em torno de 10% com relação às matrículas do ano anterior), totalizando 48,14% de aumento no total das matrículas de 1998 a 2006. Entretanto, se cotejarmos esse crescimento em relação ao número total de matrículas na escola básica nesse período, constataremos que, em 1998, as matrículas em educação especial (337.326) representaram 0,76% das matrículas totais (43,9 milhões) e que, em 2006, as matrículas em educação especial (700.624) representaram 1,25% das matrículas totais (55,9 milhões). Ou seja, em oito anos, o aumento percentual da educação especial em relação às matrículas totais foi de apenas 0,49%. Se aceitarmos a estimativa da OMS, que calcula em 10% da população o número de pessoas com algum tipo de deficiência, e se esse crescimento for constante, levaremos 16 anos para acréscimo de 1% da demanda, o que redundaria em mais de 100 anos para chegarmos à matrícula de todos os alunos com deficiência na educação básica.

Com relação ao tipo de escolarização, pode-se verificar que houve uma diminuição praticamente constante das matrículas em classes especiais (com exceção dos anos de 1999, 2002 e 2003, com pequenos acréscimos em relação ao ano anterior); em compensação, houve um aumento significativo das matrículas em escola especial, muito superior à queda da primeira: crescimento de 56.353 matrículas em escola especiais, de 1998 a 2006, contra uma diminuição de 9.191 em classes especiais, no mesmo período. O aumento significativo das matrículas em classes regulares é evidente: de 43.923 em 1998 para 325.136, em 2006, mas, apesar deste elevado crescimento, continuou inferior às matrículas dos sistemas segregados, que somaram 375.488 matrículas. Aliado a este fato, vale destacar que a quantidade dos alunos da educação especial incluídos no ensino regular que não receberam qualquer tipo de apoio é superior aos que receberam. A tabela abaixo apresenta dos dados da evolução das matrículas por nível, etapa e modalidade de ensino:

Tabela II: Evolução das matrículas em educação especial, por nível, etapa e modalidade de ensino² (1997/2006)

Ano	Nível, Etapa e Modalidade de Ensino						
	Creche/		Pré-escolar	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	Ensino Profissional
1997	*	85 863	135 299	2 091	*	*	111 254
1998	29 672	61 509	169 721	2 944	8 665	*	64 815
1999	29 051	67 104	195 891	3 187	11 336	*	68 130
2000	31 215	65 039	175 911	1 037	27 282	*	*
2001	35 434	66 876	253 037	3 342	17 298	28 756	*
2002	30 698	61 754	296 361	3 981	21 881	33 926	*
2003	33 016	63 990	337 883	5 960	26 557	36 653	*
2004	34 486	75 110	365 359	6 174	41 504	41 913	*
2005	34 295	78 857	419 309	10 912	50 369	46 575	*
2006	34 124	78 864	466 155	14 150	58 420	48 911	*

Fonte: Sinopses estatísticas da educação básica (1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006) – MEC, INEP.

As matrículas por nível, etapa e modalidade de ensino mostram situações muito distintas. Se é evidente o crescimento de matrículas no ensino fundamental, que triplica no período, o mesmo não ocorre com a educação infantil, cujo aumento de matrículas na creche é relativamente pequeno (menos de 5.000 em oito anos) e em que, paradoxalmente, tem diminuição mais evidente na etapa pré-escolar. Esta diminuição tem relação com a municipalização implantada pelo FUNDEF, que abarcou somente o ensino fundamental, fazendo com que as vagas da pré-escola, tradicionalmente mantidas pelos sistemas municipais, sofressem uma queda abrupta no ano de sua implantação (1997); a partir daí houve uma lenta recuperação, mas em 2006 ainda não havia se atingido o número de matrículas de 1997. O mais paradoxal é que, entre estudiosos e técnicos dos sistemas de ensino, é voz corrente que o período pré-escolar é fundamental para uma boa escolarização de crianças com deficiência.

2. Os campos marcados com asterisco (*) referem-se a dados não informados.

Se compararmos os índices da educação especial com o número de matrículas na educação infantil, veremos que em 1998 as matrículas em educação infantil totalizaram 4.111.120, enquanto as de creche, estimulação precoce e pré-escola na educação especial totalizaram 91.181, o que representou 2,2% em relação às matrículas totais. O número de matrículas na educação infantil, em 2006, foi de 7.016.095, e as matrículas de alunos da educação especial neste nível, em 2006, somaram 112.988, o que representou 1,6% das matrículas totais. Cury (2005) aponta que o número de matrículas na educação infantil não cobre toda a faixa etária correspondente, enquanto no ensino fundamental a universalização é quase total. Percentualmente as matrículas da educação especial na educação infantil foram reduzidas de 2,2 para 1,6%, isto é, no período estudado o país regrediu em termos de oferta de escolarização a crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 4 anos de idade.

O afunilamento das matrículas no ensino médio, em relação ao número de matrículas do ensino fundamental, mostra o quanto a grande maioria do alunado da educação especial não consegue ultrapassar a escola fundamental. Além disso, se cotejarmos o número de matrículas no ensino médio em relação ao ensino fundamental nos anos iniciais e finais do período, verificaremos que, em 1997, as matrículas no ensino médio correspondiam a 1,5% das do ensino fundamental e que, em 2006, corresponderam somente a 3,0%.

Mais uma vez, a comparação com os dados gerais de matrículas revela uma condição do alunado da educação especial mais precária do que a dos outros alunos. Em 1997, tínhamos 6.405.057 alunos matriculados no ensino médio; destes, apenas 2.091 (0,03%) eram da educação especial. Em 2006, o cômputo de matrículas no ensino médio é de 8.906.820, sendo 14.150 (0,15%) da educação especial. Além disso, em 1997, as matrículas do ensino médio geral correspondiam a 18,71% das do ensino fundamental, ao passo que as da educação especial correspondiam a apenas 1,5%. Em 2006, os números indicam que as matrículas do ensino médio correspondiam a 26,7% das do ensino fundamental, e as da educação especial correspondiam a 3,0%.

O crescimento verificado nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos parece ser a expressão localizada do problema que envolve toda a educação básica no Brasil: apesar do incremento das matrículas em geral, os níveis de aprendizagem são muito baixos, o que implica retorno à escola por essa modalidade.

Embora as matrículas no ensino profissional tenham experimentado crescimento de praticamente 20 mil alunos, há que se ponderar esse crescimento com reservas, na medida em que todo o sistema de oficinas protegidas e abrigadas foi por ele incorporado. Os dados referentes a 2006 são exemplares: dos 48.911 alunos matriculados nessa modalidade, 46.949 estão incluídos no ensino profissional básico, exatamente o que abriga essas oficinas. A Tabela III apresenta os dados sobre a evolução das matrículas por tipo de deficiência e de escolarização:

Tabela III: Evolução das matrículas em Educação Especial, por tipo de deficiência e de escolarização (1998/2006)

ANO	Escola Especial/ Classe Especial				Classe regular com apoio				Classe regular sem apoio			
	DA	DV	DF	DM	DA	DV	DF	DM	DA	DV	DF	DM
1998	35 163	8 963	13 161	170 134	3 946	1 931	716	5 050	3 475	4 579	2 586	6 193
1999	36 945	9 071	12 093	181 216	4 903	2 859	690	6 680	6 004	6 704	4 623	10 276
2000	35 545	8 019	10 764	178 005	5 328	2 849	737	8 852	7 917	8 058	6 659	13 288
2001	36 055	8 570	12 182	189 499	6 279	2 867	1 229	10 980	7 344	5 663	5 746	12 517
2002	35 582	9 622	11 817	199 502	7 689	3 360	1 368	15 004	9 151	7 275	8 167	16 515
2003	36 242	9 464	12 316	211 110	8 772	3 951	2 132	19 084	11 010	10 770	10 210	21 312
2004	36 688	11 373	14 409	227 562	13 794	9 181	5 651	38 548	11 843	24 297	11 374	25 434
2005	35 062	12 055	13 939	232 233	14 720	9 656	6 681	45 066	16 532	41 920	16 710	35 594
2006	33 575	12 308	13 839	226 429	16 554	12 143	8 086	54 119	19 291	45 387	21 480	50 244

Fonte: Sinopses estatísticas da educação básica³ (1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006)

Com relação aos sistemas segregados de ensino, verifica-se crescimento das matrículas no que tange à deficiência visual, física e mental, com destaque para o índice elevado de crescimento das matrículas de deficientes mentais. Verifica-se, por outro lado, uma constante oscilação em torno de 35 mil no número de matrículas de deficientes auditivos.

Nos sistemas regulares de ensino, verifica-se incremento das matrículas para todos os tipos de deficiência, com incremento semelhante em termos proporcionais nas matrículas de deficientes visuais, físicos e mentais: por volta de nove vezes em 2006, em relação às matrículas de 1998, e cerca de cinco vezes em relação às matrículas de deficientes auditivos, no mesmo período. Por outro lado, se cotejarmos a distribuição entre sistemas segregados e classes regulares por tipo de deficiência, encontraremos dados muito distintos:

- O número de matrículas de deficientes auditivos em classes regulares, que era aproximadamente cinco vezes menor que nos sistemas segregados (pouco mais de 7 mil, contra 35 mil) em 1998, a ele se equiparou em 2006 (35 mil, contra 33 mil);

3. Os dados de 1997 não foram incluídos porque não constam da Sinopse Estatística daquele ano.

- As matrículas de alunos com deficiência visual mostram que de uma diferença relativamente pequena (de 6 mil e 500 no ensino regular, contra 8 mil e 900 nos sistemas segregados), em 1998, esses números passaram de mais de 50 mil no ensino regular contra pouco mais de 12 mil no ensino segregado;
- Com relação à deficiência física, as matrículas no ensino regular, que somavam pouco mais de 3 mil, contra mais de 13 mil no ensino segregado, em 1998, passaram para mais de 23 mil, contra 13 mil, em 2006; e
- As matrículas de alunos com deficiência mental passaram de pouco mais de 11 mil no ensino regular, contra 170 mil no ensino segregado, em 1998, para pouco mais de 100 mil contra 226 mil em 2006.

Esses dados mostram que, no caso da deficiência física e visual, o incremento das matrículas no ensino regular é evidente, pois de número menor de matrículas em 1998 passaram a muito superior a número de matriculados nos sistemas segregados, em 2006. Em relação aos alunos com deficiência auditiva, embora tenha ocorrido incremento significativo das matrículas no ensino regular, as matrículas em escolas e classes especiais praticamente não se modificaram, o que pode revelar a polêmica da área entre esses dois tipos de escolarização.

A evolução das matrículas de alunos com deficiência mental mostra situação completamente diferente: embora o número de matrículas no ensino regular tenha crescido substantivamente no período (quase 10 vezes), o crescimento em sistemas segregados também foi significativo, sendo que no final do período respondia por 227 mil alunos, ou seja, 2,7 vezes maior que as matrículas no ensino regular. Isto é, é a deficiência mental quem responde pela maioria das matrículas no sistema segregado, não havendo dados suficientes para se verificar quais os principais elementos que influem nessa configuração.

Considerações finais

Este trabalho procurou analisar dados sobre a educação especial colhidos pelo próprio Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira, divulgados anualmente nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica, com base nos seguintes indicadores: a) tipo de escolarização; b) estabelecimentos por dependência administrativa; c) nível, etapa e modalidade de ensino; d) distribuição por tipo de deficiência e de escolarização. Diante da análise dos dados, cabe estabelecer algumas reflexões:

Com relação às matrículas, verificou-se que o seu crescimento, nos oito anos cobertos por esta pesquisa, representou a incorporação, em 2006, de cerca de 12,5% da demanda estimada. Por outro lado, embora tenha havido crescimento do número de alunos da educação especial incluídos no ensino regular, este incremento não parece refletir uma migração de alunos dos sistemas segregados, na medida em que este tipo de escolarização também cresceu em número de matrículas.

O crescimento do número de matrículas de alunos da educação especial em classes regulares sem qualquer tipo de apoio parece expressar preocupação política com o aumento quantitativo dessas matrículas, mas pouco expressivo em relação à qualidade do ensino ofertado. Os dados referentes à evolução das matrículas em relação aos níveis, etapas e modalidades de ensino nos levam a afirmar que, embora a educação infantil seja considerada como uma etapa fundamental para a garantia de uma boa escolarização de alunos com deficiência, ela não tem recebido real atenção dos poderes públicos, ocorrendo, inclusive, uma redução das matrículas no período pré-escolar.

Se é fato que houve incremento significativo nas matrículas do ensino fundamental, o crescimento delas na educação de jovens e adultos parece expressar o mesmo problema que ocorre com alunos não-deficientes: embora o acesso e permanência tenham se incrementado, boa parte apresenta baixos níveis de aprendizagem, o que redundará em retorno à escola por meio da EJA.

A situação das matrículas no ensino médio em relação ao número de matrículas no ensino fundamental denuncia a discrepância entre a precariedade da educação geral e a da educação especial. Se uma pequena parcela da população de jovens tem acesso e permanência no ensino médio no País, isso se agrava consideravelmente se a condição de deficiência, qualquer que seja ela, está presente.

A evolução das matrículas em relação ao tipo de deficiência e de escolarização mostra que no, caso das deficiências visual e física, esse incremento tem sido feito privilegiando-se a inclusão desses alunos no ensino regular e, secundariamente, em sistemas segregados de ensino. O equilíbrio alcançado nas matrículas de alunos com deficiência auditiva nos últimos anos do período pesquisado expressa a polêmica que envolve a área, com correntes defendendo o ensino de surdos em instituições voltadas somente a essa população e aqueles que advogam a inclusão desses alunos em classes de ensino regular. O crescimento significativo de matrículas de alunos com deficiência mental em sistemas segregados de ensino, apesar da evolução das matrículas no ensino regular, mostra ser esta a área de maior contribuição para a manutenção de grandes contingentes de alunos nos sistemas segregados de ensino.

Por fim, cabe um alerta, as análises aqui empreendidas não tiveram a intenção de mera denúncia de alguns dos problemas que a escolarização de alunos com deficiência

enfrenta em nosso País. Nosso intuito foi o de, pela análise estatística de dados produzidos no âmbito do próprio Estado, apresentar um conjunto de reflexões deles advindas, as quais possam constituir alguma contribuição tanto para a implementação de mudanças nessas políticas, quanto aos estudos que procurem analisá-las.

Referências

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. IBGE. *Censo Demográfico 2000: características gerais da população*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*, que estabelece as diretrizes nacionais para educação especial na educação básica.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1997*. Brasília: MEC/INEP, 1997.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998*. Brasília: MEC/INEP, 1998.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1999*. Brasília: MEC/INEP, 1999.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2000*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2001*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2002*. Brasília: MEC/INEP, 2002.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2003*. Brasília: MEC/INEP, 2003.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2004*. Brasília: MEC/INEP, 2004.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2005*. Brasília: MEC/INEP, 2005.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2006*. Brasília: MEC/INEP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2007*. Brasília: MEC/INEP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. Práticas institucionais e a exclusão social da pessoa deficiente. In: Conselho Regional de Psicologia. *Educação Especial em Debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 37-54.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Org.) *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília-DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

CURY, Carlos Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, 2005.

FERREIRA, Júlio Romero; GÓES, Maria Cecília Rafael. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael e LAPLANE, Adriana Lia Friszman. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FERREIRA, Júlio Romero. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Cidade de publicação, v. 1, p. 101-106, 2002.

_____. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: Rodrigues, David (org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 86-113.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Cidade de publicação, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2006.

JANUZZI, Gilberto; JANUZZI, Nicoláo. Incidência de deficientes no Brasil segundo o Censo Demográfico de 1991: resultados empíricos e implicações para políticas. In: *Anais do Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP*. Caxambu: ABEP, 1998.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. *Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor*. 2006. 222 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

Recebido em fevereiro de 2011

Aprovado em junho de 2011

Silvia Márcia Ferreira Meletti, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2006) com estudo de pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente da Universidade Estadual de Londrina. Publicação recente: Indisciplina com condição de desvio no cotidiano escolar (In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo Abbud (Org.) *Indisciplina e Violência na escola*. Londrina: EDUEL, 2010). **E-mail:** spmeletti@uol.com.br

José Geraldo Silveira Bueno, é professor titular da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com dedicação integral ao Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Publicação recente: As políticas de escolarização de alunos com deficiência na educação infantil: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros (*Cadernos ANPAE*, v. 10, p. 1-13, 2011) em co-autoria com Silvia Meletti; *Excluindo sem saber* (Araraquara: Junqueira & Marin, 2010) em co-organização com Alda Junqueira Marin. **E-mail:** jotage@pq.cnpq.br

Linhas Críticas

A revista foi criada em 1995 com o objetivo de divulgar a produção científica de docentes e pesquisadores da Universidade de Brasília, como também editar artigos de autores de outros centros de investigação do Brasil e do exterior. Conta, desde o início, com um Comitê e Conselho Editorial qualificado, reconhecido nacional e internacionalmente. A partir de 2005 o periódico passou a contar com uma versão online na REDALYC - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, disponível em: www.redalyc.com.

NÚMEROS TEMÁTICOS

- Nº 33 (vol. 17) Educação especial inclusiva
- Nº 32 (vol. 17) Docência, formação e gestão
- Nº 31 (vol. 16) Hermenêutica, teoria crítica e educação
- Nº 30 (vol. 16) Educação profissional e tecnológica
- Nº 29 (vol. 15) Formação de profissionais da educação
- Nº 28 (vol. 15) Políticas educacionais e novas formas de regulação
- Nº 26 (vol. 14) Docência na educação superior
- Nº 24 (vol. 13) Educação e novas tecnologias
- Nº 22 (vol. 12) Educação, formação e aprendizagem
- Nº 21 (vol. 11) Edição comemorativa: 10 anos de Linhas Críticas
- Nº 20 (vol. 11) Políticas públicas para a educação
- Nº 18 (vol. 10) Gestão na educação
- Nº 17 (vol. 9) Novas tecnologias na educação
- Nº 16 (vol. 9) Educação especial
- Nº 15 (vol. 8) Criatividade na educação
- Nº 12 (vol. 7) Formação de professores e financiamento da educação
- Nº 7-8 (vol. 4) Psicodrama na educação
- Nº 5-6 (vol. 3) Filosofia para crianças
- Nº 3-4 (vol. 2) Faculdade de Educação da UnB: um ideário pedagógico à altura do Brasil