

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Identificação e caracterização dos alunos com deficiência,
transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação,
matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual,
em município do interior paulista**

PATRÍCIA MOREIRA DE SOUZA

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2011

PATRÍCIA MOREIRA DE SOUZA

**Identificação e caracterização dos alunos com deficiência,
transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação,
matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual,
em município do interior paulista**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
da USP, como parte das exigências para a
obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Prof^ª. Dra. Katia de Souza Amorim

Versão corrigida

RIBEIRÃO PRETO - SP

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Souza, Patrícia Moreira de

Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista. Ribeirão Preto, 2011.

120 p.; 18 il.; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo.

Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Amorim, Katia de Souza

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Identificação e caracterização do alunado.

PATRÍCIA MOREIRA DE SOUZA

Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

**Aos meus pais, João e Maria Lúcia,
por compartilharem comigo a
realização de mais um sonho.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof^a Dra. Katia de Souza Amorim, pela seriedade na orientação dessa pesquisa, contribuindo com minha formação pessoal, como pesquisadora e professora.

Agradeço à Prof^a Dra. Rosângela Gavioli Prieto e à Prof^a. Dra. Eucia Beatriz Lopes Petean, pela contribuição no desenvolvimento desse trabalho com críticas e sugestões feitas durante o exame de qualificação.

Aos meus queridos Professores do cursinho popular preparatório para vestibular - Centro de Apoio Popular Estudantil (CAPE) - que me incentivaram a lutar pelo sonho de cursar uma Universidade Pública.

Aos docentes e educadores da 1^a Turma do curso de Pedagogia da FFCLRP – USP, pela seriedade e comprometimento com o curso.

Aos queridos colegas do grupo de pesquisa do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), particularmente aos colegas do “grupo do mapeamento”, Ticiania, Lúcia, Luciana Rodrigues, Luciana Bobato, Gabriela, Carla e Neto, que contribuíram com discussões e reflexões sobre a educação especial e a inclusão escolar.

Ao Ronie e à Dona Alda, pela disponibilidade, sempre.

À querida Lúcia Maria Santos Tinós, pela disponibilidade e pela leitura cuidadosa dessa dissertação, contribuindo com críticas e sugestões preciosas.

À querida amiga Mara Isis de Souza, pelo apoio e prontidão na revisão desse estudo.

À Vânia, “meu anjo da guarda”, que me acolheu no aconchego da sua casa quando ingressei na rede estadual em Bauru - SP.

Às minhas colegas de trabalho, pelo apoio.

A todos os meus amigos, especialmente a Alessandra, Adaylmar, Andréia, Cíntia, Daiane, Daniela, Delma, Elaine, Lilian, Malu, Mara Ísis, Vanessa “Piu”, Veri, pela amizade e por tantos momentos importantes compartilhados.

Aos meus queridos alunos das diferentes escolas em que trabalhei e, mais recentemente, à turma da educação de jovens e adultos da EMEF “Profª Neuza Michelutti Marzola”, e aos “pequenos” da EMEI “Ana Maria Canesin Lovato”, os quais, com suas peculiaridades, tem me ensinado a cada dia.

Ao meu irmãozinho Guilherme, que contribuiu com essa pesquisa, dando suporte na construção do banco de dados, e ainda pela companhia, mesmo que fosse para ficar ao meu lado apenas me observando, nos inúmeros momentos em que precisava me “ausentar”.

Ao meu irmão Carlos, meus sobrinhos, Matheus, Bianca e Beatriz, e minha cunhada Dinamar.

A toda a minha família.

Ao Eduardo pelo apoio, incentivo, amor e companheirismo.

RESUMO

SOUZA, P. M. **Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista.** 2011. 120 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

Considerando-se o movimento internacional e nacional em prol da inclusão escolar, entende-se que a inclusão não se restringe apenas à efetivação das matrículas nas classes comuns, possuindo implicações mais profundas, como a garantia de condições do acesso, permanência e sucesso escolar. Diante disso, objetivou-se identificar e caracterizar os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, da rede pública estadual, em município do interior paulista. A meta foi verificar de 2005 a 2009, a ocorrência de matrículas (Ensino Fundamental e Médio), além da classificação dos alunos em categorias, sexo, idade, séries, etapas da educação básica e serviços de apoio pedagógico especializado recebido. Para tanto, consultou-se documentos oficiais (registros escolares) disponibilizados pela Diretoria Regional de Ensino e do MEC. Os dados coletados foram organizados em um banco de dados em ACCESS, de modo a realizar seu tratamento e análise. O material foi analisado com base na perspectiva da Rede de Significações. Os dados foram coletados no período de 2005 a 2009, exceto 2007, já que não havia documentação desse ano. Verificaram-se irregularidades nos registros, sendo que, somente nos anos de 2008 e 2009, é que os documentos apresentavam maiores informações (sexo, idade, séries e etapas da educação básica, etc). Os resultados indicam que, nos anos de 2005 e 2006, foram matriculados 907 alunos. Já nos anos de 2008 e 2009, foram 1.416 matrículas nas classes comuns. A maioria dos alunos foi identificado com deficiência mental pelas escolas, havendo predomínio do sexo masculino e com idade entre 6 e 10 anos. Em segundo lugar prevaleceram os alunos identificados com transtornos globais do desenvolvimento (14,6% dos matriculados em 2008 e 27,9% em 2009). Ainda, foram identificados dez alunos com altas habilidades/superdotação. Quanto às etapas da educação básica, a maioria frequentava as séries iniciais do Ensino Fundamental (63% em 2008 e 59,3% em 2009), enquanto 28,5% cursava as séries finais e uma minoria o Ensino Médio (8,5% em 2008 e 12,2% em 2009). Dentre as categorias, em 2008, o grupo de alunos mais representativo em termos de acesso ao Ensino Médio foi daqueles identificados com deficiência física. Em relação ao serviço de apoio pedagógico especializado, 3,6% dos alunos receberam suporte do serviço itinerante e 14% sala de recurso, em 2008, enquanto que no ano seguinte, 22,6% foram atendidos na sala de recurso e não houve registro do serviço itinerante. A análise dos dados indica que, apesar do aumento das matrículas no ensino público regular, esse número se mostra inexpressivo, conforme dados apontados pelo MEC, de que 14,5% da população teria alguma deficiência. Assim, cabe a questão: onde estão essas crianças e jovens? Por fim, pode-se afirmar que, a rede pública estadual estudada, apesar de ter promovido o acesso, não tem garantido os serviços educacionais especializados necessários, comprometendo assim o atendimento educacional e a permanência dos alunos na escola.

Palavras chave: Educação especial. Inclusão escolar. Identificação e caracterização dos alunos.

ABSTRACT

SOUZA, P. M. Identification and characterization of students with disabilities, pervasive developmental disorders and high ability / gifted students' enrollement in regular classes in public schools in a municipality of São Paulo state. 2011. 120 p. Dissertation (MA) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

Considering national and international movements in behalf of school inclusion, it is understood that the process is not restricted to ensure enrollment in regular classes. It has farreaching implications, as the guarantee of access, permanence and academic success. Therefore, this empirical study's goal was to identify and characterize school enrollement regarding students with disabilities, pervasive developmental disorders and high ability / gifted students in regular classes, of public schools in a municipality of the State of São Paulo. The goal was to verify from 2005 to 2009, enrollment occurrence (at primary and secondary education), the classification of students into categories, sex, age, grades, stage of basic education and received specialized educational support services. To reach this goal, official documents (school records) were consulted either provided by the Regional Board of Education, or published data from Educational and Cultural Ministry. The collected data were organized in an ACCESS database, in order to carry through its treatment and analysis. Empirical data was analyzed based on the Network of Meanings perspective. Obtained data were from the years 2005 to 2009, with the exception of 2007, as there was no documentation regarding it. Irregularities in the registers had been verified, as only referring to the years 2008 and 2009 there were information related to gender, age, grades and stages of basic education, etc. Results show that in the years 2005 and 2006 there were 907 enrolled students. In the years of 2008 and 2009, there had been 1,416 school registrations in the common classrooms. The majority of the pupils was identified with intellectual deficiency, yet having predominance of the masculine sex and students with age between 6 and 10 years. In second place prevailed students identified with pervasive developmental disorders (14.6% of those enrolled in 2008 and 27.9% in 2009). Still, there had been identified ten pupils with high abilities/superendowment as for the stages of basic education, majority attended the first grades of elementary school (63% in 2008 and 59.3% in 2009), while 28.5% attended the final series and a minority high school (8.5% in 2008 and 12.2% in 2009). Amongst the categories in 2008 the most representative group of pupils in terms of access to high school was identified with physical disabilities. In relation to the specialized educational support service, 3.6% of students had received support of itinerate service and 14% resource classroom in 2008, while during the following year, 22.6% were seen in the resource classroom and there was no record of itinerate service. Data analysis indicates that, while considering the reckoning by the Education Ministry that 14.5% of the population would have a disability, although there has been an increase of school registrations by this population, in regular public education, it is still a lowermost number. Thus, the question is: where are these children and youth attending? Finally, one can say that the public schools studied, although has promoted access, has not provided the necessary special education services, compromising the educational work and students' permanence in school.

Keywords: Special education. School inclusion. Identification and characterization of the students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Registros escolares dos alunos nas classes comuns e classes especiais
(1998 a 2009)

Quadro 2 - Classificação dos alunos em categorias pela D.R.E. (a partir de 2009)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Registro de Matrícula na educação geral e educação especial (classes comuns e classes especiais) na rede pública estadual.....	61
Tabela 2 - Registros de matrícula nas classes comuns e classes especiais (2005 e 2006) na rede pública estadual	62
Tabela 3- Registros de matrícula nas classes comuns (2008 e 2009) na rede pública estadual	62
Tabela 4 - Classificação dos alunos em categorias pela D.R.E. (2005 a 2009).....	66
Tabela 5 - Sexo dos alunos matriculados nas classes comuns na rede pública estadual	75
Tabela 6 – Sexo e categorias dos alunos matriculados nas classes comuns da rede pública estadual (2008)	76
Tabela 7 - Sexo e categorias dos alunos matriculados nas classes comuns da rede pública estadual (2009)	77
Tabela 8 - Idade dos alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular (2008-2009)	79
Tabela 9 – Registro de matrícula dos alunos no EF e EM (2008 e 2009)	81
Tabela 10 - Registro de matrícula no Ensino Fundamental (séries iniciais).....	81
Tabela 11 - Registro de matrícula no Ensino Fundamental (séries finais).....	82
Tabela 12 - Registro de matrícula no Ensino Médio (2008-2009)	83
Tabela 13 - Categorias dos alunos matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio (2008).....	84
Tabela 14 - Categorias dos alunos matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio (2009).....	85
Tabela 15 - Serviços de apoio pedagógico especializado oferecidos aos alunos matriculados nas classes comuns na rede pública estadual.....	89
Tabela 16 - Categorias dos alunos atendidos nas salas de recursos na rede pública estadual ..	90

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Condições de produção do trabalho	19
1.2 Breve contextualização histórica da Educação Especial no Brasil	22
1.3 Inclusão escolar	30
1.4 Serviços de apoio da educação especial	34
1.5 Censo escolar: educação especial no Brasil	41
2 OBJETIVOS	45
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
3.1 Considerações metodológicas	48
3.2 Perspectiva Teórico-Metodológica da <i>Rede de Significações</i>	49
3.3 Aspectos éticos	52
3.4 Contexto investigado - o estudo de caso	53
3.4.1 Primeiros contatos na Diretoria Regional de Ensino	53
3.4.2 Registros escolares da educação especial e a construção do <i>corpus</i> de pesquisa	55
3.5 Análise dos dados	60
4 RESULTADOS	61
4.1 Análises dos dados dos registros de matrícula na rede pública estadual	63
4.2 Classificação dos alunos em categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	66
4.2.1 Análise dos dados da classificação dos alunos em categorias	68
4.3 Sexo dos alunos matriculados nas classes comuns da rede pública estadual	75
4.3.1 Análise dos dados do sexo dos alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular	77
4.4 Idade dos alunos matriculados nas classes comuns da rede pública estadual	79

4.4.1 Análise dos dados da idade dos alunos matriculados nas classes comuns da rede pública estadual.....	80
4.5 Matrículas dos alunos no Ensino Fundamental e Ensino Médio (2008 e 2009).....	80
4.5.1 Análise dos dados de matrículas dos alunos no Ensino Fundamental e Ensino Médio	86
4.6 Serviços de apoio pedagógico especializado oferecidos aos alunos matriculados nas classes comuns da rede pública estadual estudada.....	89
4.6.1 Análises dos dados dos serviços de apoio pedagógico especializado oferecidos aos alunos matriculados nas classes comuns da rede pública estadual	91
4.7 Atendimento dos alunos nas classes especiais no ensino regular da rede pública estadual	94
5 DISCUSSÃO GERAL	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE	113
ANEXOS	115

1 INTRODUÇÃO

1.1 Condições de produção do trabalho

A escolha pela área da educação especial deu-se, inicialmente, a partir da reflexão sobre a minha própria formação durante a graduação, ao longo do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Especificamente no primeiro semestre do curso, tive a oportunidade de realizar estágio remunerado em uma instituição de educação infantil, da rede pública municipal de ensino. Este estágio se estendeu por quase um ano, durante o qual acabei por assumir a função de educadora de um grupo de crianças de 3 a 4 anos de idade. Nesta turma, havia uma criança com dificuldades na fala que, segundo a mãe, era decorrente de uma deficiência auditiva. Nessa situação, na medida em que buscava contribuir para a promoção do desenvolvimento das crianças, sobretudo daquela com deficiência auditiva, enfrentei algumas dificuldades tanto de apoio institucional, como de lacunas na própria formação profissional. Sem dúvida, essa vivência despertou, dentre inúmeras questões, o meu interesse pelo campo da educação especial.

Durante a graduação tive, ainda, a oportunidade de participar de um processo de seleção para concorrer a uma Bolsa Trabalho oferecida pela FFCLRP/USP. Dentre os projetos oferecidos pelos docentes, fui selecionada como aluna bolsista para atuar, por um ano, na função de monitora de informática para pessoas com deficiência visual. O trabalho com a população alvo também gerou uma forte mobilização para com a temática.

Instigada por essas questões, ao buscar desenvolver uma das atividades do curso - o trabalho de conclusão do curso - passei a participar do grupo de estudos que investigava os processos de inclusão social e escolar, coordenado pela Prof^a Dra. Katia de Souza Amorim, no Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), da FFCLRP/USP. Nesse grupo, no campo da educação especial, defini a área de pesquisa particularmente relacionada à formação de professores para a educação inclusiva, cujo trabalho resultou em uma monografia (SOUZA, 2005).

No ano de 2005, ao concluir o curso de graduação em Pedagogia, fui aprovada em concurso público para professores da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São

Paulo. Em 2006, ingressei na rede pública estadual de ensino, na função de professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo atuado nessa rede de ensino por quatro anos. Em março de 2010, ingressei na rede pública de ensino da Prefeitura Municipal de duas cidades vizinhas, onde atuo até o momento, como professora de educação infantil e como professora da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesses cinco anos de docência, tenho vivenciado a riqueza da diversidade e os desafios no cotidiano escolar com relação ao ingresso de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, incitando novas reflexões e buscas.

Certamente, minha vivência como educadora, ainda na graduação, a minha participação como membro do grupo de estudos do CINDEDI, o meu trabalho de iniciação científica sobre a formação do professor para a educação inclusiva (SOUZA, 2005), além da minha experiência enquanto professora no ensino público, possibilitaram o levantamento de uma série de questões que me instigaram a dar prosseguimento à pesquisa, agora na pós-graduação.

Nesse processo, como será discorrido ao longo dessa dissertação, considerando a temática da inclusão escolar, o foco desta pesquisa foi identificar e caracterizar os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual de ensino. Este, no entanto, não é um trabalho solitário, mas parte de um conjunto de pesquisas articuladas e conduzidas por acadêmicos em graduação (iniciação científica) e pós-graduação (mestrado e doutorado), cuja meta é o mapeamento dos alunos com necessidades educacionais especiais, na educação especial e inclusiva. Particularmente, os pesquisadores têm investigado, em um município do interior do estado de São Paulo, o atendimento de crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em diferentes contextos escolares. Têm sido assim mapeadas as escolas públicas estaduais no presente estudo, escolas públicas municipais (MARTINS, 2008), escolas privadas (MORELLI, 2010), classes especiais e salas de recursos que atendem alunos com deficiência auditiva (ARANHA, 2009), escolas especializadas (TAVARES-NETO, 2008) e a modalidade de educação de jovens e adultos (TINÓS, 2008). Este conjunto de pesquisas estruturou-se por meio de um projeto financiado pelo CNPq denominado “*As múltiplas redes de significações constituintes dos e constituídas pelos dialéticos processos de inclusão/exclusão de crianças com necessidades especiais*”, sob a coordenação da Prof^a Dra. Katia de Souza Amorim. Os resultados dessas pesquisas em seu conjunto têm possibilitado refletir sobre a demanda do

alunado e os serviços educacionais existentes, problematizando algumas questões a serem consideradas nesse contexto.

A partir desses apontamentos, e considerando o objetivo dessa dissertação quanto à identificação e caracterização do alunado matriculado na rede pública estadual do ensino regular, esse estudo foi organizado em seis capítulos.

No primeiro capítulo, é apresentada brevemente a contextualização histórica da educação especial no Brasil, retomando alguns aspectos importantes da construção de propostas de educação das pessoas com deficiência no país. Discute-se, ainda, alguns dos princípios da educação inclusiva e inclusão escolar, bem como se discorre acerca dos diferentes serviços de educação especial. Nesse tópico, são feitas algumas considerações sobre os dados divulgados pelo MEC/INEP no que se refere ao aumento das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, sendo os dados preliminarmente problematizados.

Em função disso, no segundo capítulo, é apresentado o objetivo desse estudo e, na sequência, o capítulo terceiro anuncia os caminhos percorridos para a consecução dessa pesquisa, apresentando os procedimentos metodológicos. É então discutido o embasamento na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações (RedSig), com a sistematização da pesquisa por meio do estudo de caso, apresentando os aspectos éticos, o cenário onde foi realizado o estudo, os procedimentos de pesquisa adotados, a construção do *corpus* e os procedimentos da análise documental com base na perspectiva da RedSig.

No quarto capítulo são apresentados os resultados e as análises desses dados, especificamente relacionados: 1) às matrículas: dados obtidos por meio da consulta aos resultados divulgados pelo Censo Escolar do MEC/Inep referente à educação geral e educação especial na rede regular de ensino público estadual do município onde a pesquisa foi realizada. E, ainda, dados de registros de matrículas, com base nas informações obtidas por meio dos registros escolares disponibilizados pela Diretoria Regional de Ensino (D.R.E.); 2) Classificação dos alunos em categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação pela D.R.E., nos anos de 2005 a 2009; 3) Caracterização dos alunos quanto: ao sexo, à idade, às séries e às etapas da educação básica; e, 4) Serviços de apoio pedagógico especializado (sala de recursos e serviço itinerante) oferecidos na rede pública estadual. Ainda, apesar do foco do estudo estar direcionado às crianças e jovens considerados “alunos incluídos no ensino regular” pela rede pública estadual estudada,

também são apresentados alguns dados em relação aos alunos atendidos nas classes especiais no ensino regular.

No quinto capítulo, são apresentadas e discutidas resistências enfrentadas à coleta de dados, com dificuldades de acesso a informações, bem como a verificação de lacunas em registros escolares na documentação oficial da D.R.E., em determinados períodos. Em seguida é apresentada uma discussão geral dos resultados encontrados na rede pública estadual de ensino do município investigado quanto à identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação.

Por fim, tecem-se algumas considerações finais.

1.2 Breve contextualização histórica da Educação Especial no Brasil

Registros históricos indicam que a forma de participação social das pessoas com deficiência tem variado amplamente, passando por modelos dominantes à cada época, como os de exclusão, médico, de normalização, de integração e, mais recentemente, de inclusão (BOTURA, 2006).

Pode-se afirmar que estudos realizados por Mazzotta (1996), Bueno (2004) e Jannuzzi (2004), dentre outros pesquisadores, abordaram de maneira contextualizada e criticamente a construção da educação de pessoas com deficiência no Brasil. Esses autores evidenciaram marcos históricos que, ainda hoje, influenciam a política educacional direcionada às mesmas. Assim, não se almeja neste trabalho resgatar minuciosamente a trajetória histórica da educação especial no país, a qual já está amplamente apresentada e discutida pelos pesquisadores mencionados. Apesar disso, considera-se importante retomar alguns aspectos dessa história, no sentido de tecer considerações e compreender melhor a complexidade de aspectos que permeiam a educação da pessoa com deficiência, sobretudo em relação ao ingresso desse alunado na rede pública regular de ensino. Isso dará subsídios para, posteriormente, se fazer a discussão do ingresso do alunado na rede pública estadual do município investigado.

No Brasil, a participação social e educacional de pessoas com deficiência¹ tem se dado de forma muito diversa, se considerarmos o conjunto de nossa história da educação. Jannuzzi (2004), em análise da educação especial no país, retoma essa questão desde o Brasil Império, indicando a presença de múltiplas vozes, lutas e movimentos, com o entrelaçamento de discursos e ações, cada qual situado dentro de contextos sócio-econômico, histórico e cultural diversos. Isso teria resultado na construção de diferentes concepções em relação ao lugar atribuído às pessoas com deficiência, com a concretização de diferentes formas de atuar junto a elas.

Como afirma Jannuzzi (2004), desde os primórdios de nossa colonização, as diferenças individuais mais evidentes inspiraram acolhimento, por muitas vezes em lugares nada educativos, como em hospitais, junto aos doentes ou em asilos de alienados.

Bueno (2004) e Jannuzzi (2004) afirmam que, no império, foram organizadas oficialmente duas instituições escolares especializadas no Rio de Janeiro. Em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente (em 1891) denominado Benjamim Constant. Já o Instituto dos Surdos-Mudos foi criado em 1856 e teve sua denominação mudada para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, tornando-se mais tarde Instituto Nacional de Educação dos Surdos. Entretanto, como ressalta Pletsch (2009, p. 46), “a implantação desses institutos constituiu um ato isolado, uma vez que não existiam ainda naquele período legislações e/ou diretrizes para a educação de maneira geral, muito menos para as pessoas com deficiências”.

Quanto ao processo de decadência dos institutos, Bueno (2004, p. 108) relata que foi semelhante ao percurso de seus congêneres franceses. No entanto, “enquanto os institutos parisienses se transformaram em oficinas de trabalho, seus similares brasileiros tenderam basicamente para o asilo de inválidos”. O autor afirma, ainda, que essa diferença está relacionada à própria economia brasileira que se baseava na monocultura para exportação. Dessa maneira, não exigia a utilização dessa população no incipiente mercado de trabalho. Além disso, refletia o caráter assistencialista que irá atravessar toda a história da educação especial no Brasil.

¹ Reconhecendo a polêmica e a diversidade de termos apresentados na literatura, neste trabalho, os termos empregados pelos diferentes autores, ou mesmo na legislação, serão preservados.

Já no início do século XX, começam a ser criadas algumas instituições especializadas, direcionadas ao atendimento de pessoas com deficiência mental, visual, auditiva e física. Exemplo delas é a Sociedade Pestalozzi, fundada em 1932, para deficientes mentais, em Belo Horizonte, por Helena Antipoff. Essa instituição, apesar de se constituir como uma instituição particular, filantrópica, também contou com o apoio do governo mineiro. Helena Antipoff também fundou, em 1945, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, tendo uma significativa contribuição com a Educação Especial em todo o País. Mais tarde, em 1971, foi criada a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil, aglutinando todas as sociedades distribuídas pelo país (JANNUZZI, 2004; BUENO, 2004).

Essas instituições, dentre outras criadas nesse mesmo período, na maioria das vezes ligavam-se a ordens religiosas, com “caráter filantrópico assistencialista, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem ao rol dos direitos de cidadania” (BUENO, 2004, p. 113).

Além desses institutos mencionados, é importante abordar a criação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, a qual exercerá influência em todo o país, não apenas em relação à produção de livros em braille, processos de reabilitação e formação de professores e técnicos, mas também pela participação nas políticas de atendimento às pessoas com deficiência visual no Brasil (BUENO, 2004).

Apesar da criação dessas instituições, até o início da década de 50 pouco se falava em educação de pessoas com deficiência. Bueno (2004, p. 49) indica que foi a partir desse período que “a educação especial sofreu processo mais intenso de ampliação, passando a incluir distúrbios, desajustes e inaptações de diversas ordens, que iria culminar, na década de 70, na instalação de um verdadeiro subsistema educacional”.

A partir do final da década de 50, destacam-se as Campanhas Nacionais. Em 1957, foram organizadas campanhas para a educação dos surdos; em 1958, para a educação dos cegos; e, em 1960, educação das pessoas com deficiência mental, esta última tendo sofrido importante “influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e pela Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE)” (MAZZOTTA, 1996, p. 49-51).

Nesse sentido, Jannuzzi (2004) ressalta que as próprias pessoas com deficiência já começavam a se organizar, buscando participar de discussões acerca dos seus problemas, como no caso dos cegos que fundaram, em 1954, o Conselho Brasileiro do Bem-Estar dos Cegos.

O aparecimento dessas instituições mostrou-se imprescindível na constituição da área de educação especial no Brasil. No entanto, constituiu-se fundamentalmente mediante instituições de caráter privado, sob a forma de prestação de serviços, subsidiadas com recursos públicos (FERREIRA e NUNES, 1997). Apesar de seu caráter privado, muitas vezes confundiu-se com o próprio atendimento público aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços (KASSAR, 2001, p. 29).

Como destaca Jannuzzi (2004), embora o direito à educação pública e gratuita a todos estivesse assegurado desde a primeira Constituição do Brasil (CF/1824), será na década de 1960 que a educação do excepcional passa a vigorar oficialmente na legislação brasileira, particularmente na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024/61, reafirmando o direito das pessoas com deficiência à educação (MAZZOTTA, 1996).

De acordo com a LDBEN (4.024/61), a educação do excepcional foi contemplada com o título X e com dois artigos. No artigo 88, consta que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Em seu artigo 89, determina que “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”.

Mazzotta (1996, p. 68) afirma que o artigo 88 possibilita diferentes interpretações. Pode-se entender, de acordo com o artigo, que, nesse sistema geral, estão incluídos os serviços educacionais comuns e especiais; e, ainda, quando a educação de deficientes não “enquadrar-se no sistema geral de educação”, deverá constituir-se um sistema especial, ou seja, um sistema à margem do sistema escolar regular.

Em relação ao artigo 89, verifica-se o compromisso do poder público governamental com as organizações não-governamentais (ONG). E, ainda, uma indefinição das ações educativas oferecidas e dos critérios de eficiência da iniciativa privada e relativa à educação dos excepcionais. Mais explícita ainda fica a posição do Estado, ao se omitir de sua responsabilidade, transferindo-a para as ONGs (CARVALHO, 1997).

Apesar de a educação especial estar contemplada na legislação brasileira no período mencionado anteriormente, vai ser somente na década de 1970 que esse campo passará a representar um dos marcos na educação da pessoa com deficiência, colocando a educação especial em evidência, como ressalta Jannuzzi (2004).

Em meados da década de 1970, tem início no país o movimento pró-integração e normalização, iniciado nos Estados Unidos e na Europa no início da mesma década, sob a premissa básica de que todas as pessoas com deficiência tinham o direito de usufruir das condições de vida mais comuns ou normais possíveis onde vivem (PLETSCH, 2009).

Segundo Carvalho (1999, p. 35), a integração escolar possui múltiplos sentidos, implicando reciprocidade. A autora define a integração como “um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto de relações, o que determina a sua interação com os diversos grupos sociais”. E, ainda “sob o enfoque escolar, é um processo gradual e dinâmico que pode adotar formas diferentes de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos”.

Ainda de acordo com a autora, a integração escolar consiste em um processo de educar/ensinar crianças ditas normais junto com crianças com deficiência, por uma parte ou totalidade do tempo dessas últimas em termos de permanência na escola. Nesse modelo, os alunos com deficiência devem se adaptar à realidade das escolas, enquanto essas não se modificam para receberem aquelas crianças ou jovens.

Muitas críticas foram tecidas à integração escolar, sendo este considerado um modelo segregador de educação, em que os alunos com deficiência deveriam se adaptar à realidade das escolas, e não o contrário. Apesar disso, discute-se que tal prática acabou por contribuir com o processo social, já que, até então, muitas pessoas com deficiência estavam absolutamente excluídas dos sistemas educacionais.

Nesse sentido, conforme o Parecer nº 17/01, o movimento de integração escolar surge na expectativa de eliminar os preconceitos e de integrar os alunos com deficiência nas escolas comuns do ensino regular. Inicialmente, esse movimento caracterizou-se pela utilização das classes especiais (integração parcial), na preparação do aluno para a integração total na classe comum. Entretanto, por vários motivos, poucos daqueles alunos chegavam a ter acesso à classe comum do ensino regular. Ainda, frequentemente, outros alunos acabavam por ser encaminhados indevidamente para as classes especiais, sendo conseqüentemente rotulados como pessoas com deficiência.

Desse modo, a integração só permitia o ingresso nas classes comuns daqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido. Esse processo, no entanto, impedia que a maioria das crianças e jovens com deficiência alcançasse as outras etapas da educação básica. Assim, aumentava-se cada vez mais o número de alunos excluídos do sistema educacional (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, em termos de dispositivo legal, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 1971. Em seu artigo 9º, prevê tratamento especial aos alunos que apresentarem deficiência física ou mental e aos superdotados, que se encontrarem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação.

Com base nessa legislação, pode-se afirmar que o discurso da integração das pessoas com deficiência no ensino regular foi formalizado e as classes especiais foram então instituídas, sendo estas salas de aula localizadas dentro de escolas regulares. A partir de então, verifica-se um aumento significativo do número de classes especiais, que atenderam, em grande medida, ao exposto na referida lei (KASSAR, 2004).

Ainda, como destaca Bueno (2004, p. 121), são criados nesse contexto os serviços de educação especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação. No entanto, o autor ressalta que, apesar do aumento do número de crianças atendidas pela educação especial, considera-se insuficiente a oferta de vagas oferecidas nas escolas públicas. Desse modo, “a pequena oferta de vagas na educação especial penalizava fundamentalmente as crianças excepcionais das camadas populares”.

Ainda nesse período, em função do crescimento de movimentos nacionais e internacionais, é criado, no Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com sede no Rio de Janeiro. Aquele representou o primeiro órgão de política educacional para a área, e tinha por objetivo, dentre outros, definir metas governamentais específicas para essa área em relação às escolas, às instituições para o ensino especializado e à formação para o trabalho (JANNUZZI, 2004; BUENO, 2004, p. 123).

Já a década de 1980 foi significativa quanto à participação das pessoas com deficiência em movimentos nacionais. Em 1984, foi criada a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS), o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAM) e, também, foi fundado o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes. Além disso, cria-se, em 1985, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), ampliando-se a atuação do CENESP (JANNUZZI, 2004).

É importante destacar, conforme aponta a autora, que as associações mobilizaram-se nacionalmente, reivindicando assim os seus direitos, sobretudo no que se refere a opinar sobre

os problemas referentes ao seu atendimento. Nesse sentido, aos poucos, esses movimentos foram se integrando a outros movimentos internacionais, adquirindo força política junto a órgãos governamentais instituídos.

Desse modo, com as lutas e a articulação desses movimentos, juntamente com os familiares e amigos de pessoas com deficiência, além de pesquisadores e profissionais que atuavam na educação especial, a legislação brasileira como a Constituição Federal (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), incorporaram alguns dispositivos relacionados à educação especial (SOUSA; PRIETO, 2002).

Na CF/88, pode-se mencionar o seu ambíguo artigo 208, em que se instituiu, como dever do Estado, a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (inciso III). Esse artigo é importante porque é a primeira vez que a Constituição Brasileira determina o atendimento daqueles alunos no ensino regular, ainda, porque trata dessa questão como um dever do Estado e, também, por tratar da não segregação dos portadores de deficiência. Porém, dá margem a contradições ao referir-se a um atendimento “especializado” e ao frisar o caráter “preferencial” (e não obrigatório) do acesso à rede regular de ensino.

Quanto ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/07/1990), este se refere ao artigo 208 da Constituição Federal e, em seu artigo 11, § 2º, assegura atendimento especializado às crianças e aos adolescentes com deficiência.

Especificamente em relação à LDBEN (9.394/96), a educação especial é entendida como uma modalidade de educação escolar, sendo referida no Capítulo V, em seus artigos 58, 59 e 60. Particularmente, o artigo 58 reforça o que consta na CF/88 de que os “educandos portadores de necessidades especiais” devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino. Inclusive, como ressalta Prieto (2000), essa expressão amplia a população que deve ser atingida pela educação especial para além dos portadores de deficiência.

Além disso, a LDBEN indica que a oferta de educação especial terá início na primeira etapa da educação básica - na educação infantil, atendendo à faixa etária de zero a seis anos (parágrafo terceiro). Baseado nisso, pode-se inferir que, como destaca Carvalho (1997), esse artigo é inovador, pois a educação especial é concebida como uma modalidade de educação escolar integrada ao sistema educacional, desde a educação infantil.

Quanto ao artigo 60, que se refere aos recursos públicos, a LDBEN determina que “os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das

instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”.

E ainda, que “o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independente do apoio às instituições previstas neste artigo” (parágrafo único). Como se pode constatar, e conforme afirmam Sousa e Prieto (2002), esse parágrafo representa um avanço em relação ao atendimento desses alunos no ensino regular. No entanto, deve-se ficar atento, pois a lei não prioriza esse atendimento, apenas afirma que o Poder Público o adotará como “alternativa preferencial”. Ou seja, a opção por esse termo ambíguo dá margens ao não cumprimento do seu papel pelo Estado.

Nesse sentido, Cury (2002) reforçando a luta pela defesa da ampliação do financiamento para toda a educação básica, ressalta que a qualidade da educação básica não deve ser exclusiva ou privativa de nenhuma de suas etapas e/ou modalidades de ensino.

Pode-se inferir que a LDBEN representou uma conquista em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Além disso, como afirma Ferreira (1998, p.1), mesmo que o acesso à educação de pessoas com deficiência seja escasso e revestido do caráter da concessão e do assistencialismo, essa lei ainda representou um grande avanço.

Porém, Bueno (2004) problematiza ao afirmar que, juntamente com a democratização do acesso à escola para crianças com deficiência, o percurso histórico da educação especial atendeu a diferentes interesses. Dentre eles, pode-se citar a privatização do atendimento, a legitimação da escola regular no que se refere à responsabilização do fracasso escolar às características pessoais das crianças ou ao seu meio próximo, contribuindo dessa maneira, como instrumento para a legitimação da segregação do aluno com deficiência na escola e na sociedade.

Com base nesse cenário, em relação à educação de crianças e jovens com deficiência, verifica-se que o percurso é de caminhar em direção a um processo de inclusão escolar. Porém, considerando que a concepção da educação inclusiva e inclusão escolar compreendem um sentido amplo, passível de interpretações divergentes, será apresentada a seguir uma breve discussão sobre essa temática.

1.3 Inclusão escolar

Para que pessoas com deficiência contem com condições e oportunidades educacionais semelhantes àquelas do conjunto da população, as lutas e reivindicações históricas têm se utilizado de vários documentos internacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na qual especialmente o direito de todos à educação foi proclamado (JANNUZZI, 2004). Outros documentos internacionais que também defendem o princípio da inclusão social e escolar têm sido referência, como a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971), e a Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos (1975).

Cada um deles representa marcos, resultantes de movimentos de vários grupos, os quais se articularam e acabaram por instituir, entre 1981 e 1991, a Década Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiências. Esses movimentos se ampliaram e se entrelaçaram com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989). Desdobraram-se, ainda, em duas grandes conferências. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990; e, a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, em 1994, que resultou na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Teve-se, ainda, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (GUATEMALA, 1999) e, mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Todas essas representam marcos que vêm contribuindo, dentro do movimento mundial, pela luta por igualdade de direitos. E que acabaram por colocar em pauta a discussão da inclusão escolar.

Porém, como discute Bueno (2008), embora a inserção de pessoas com deficiência no âmbito da educação já estivesse ocorrendo há décadas, de forma gradativa e pouco estruturada, a Declaração de Salamanca acabou por ser tomada como referência pela maioria dos pesquisadores da área de educação especial para a instituição do termo “educação inclusiva”. Pode-se dizer que esse termo difundiu-se rapidamente, passando a influenciar a elaboração de políticas públicas e práticas educacionais em inúmeros países.

Na realidade, essa Declaração é considerada como um marco na documentação oficial já que reafirmou o compromisso com a educação para todos, conforme a Declaração

Universal dos Direitos Humanos; e, ainda, propôs a adoção de linhas de ação em educação especial. Segundo essa Declaração (1994, p. 5), o princípio fundamental da escola

[...] é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades.

Entretanto, conforme discute Bueno (2008), é preciso estar atento ao fato de que, a Declaração de Salamanca foi incorporada pelos debates educacionais brasileiros de forma acrítica e descontextualizada. O autor indica, inclusive, diversos problemas de tradução do documento. Para ele, a primeira tradução ao português - feita pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora com Deficiência (CORDE), do Ministério da Justiça, realizada em 1994 e reeditada em 1997 - é bastante fidedigna ao texto original em espanhol. No entanto, segundo o autor, a tradução realizada em 2005 teria sofrido modificações significativas, tanto de tradução como de ordem conceitual e política. Para Bueno (2008, p. 73), a intenção seria “nos fazer aceitar que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa da educação mundial: a Educação Para Todos”.

Especificamente no Brasil, o próprio preceito da escola inclusiva já está presente desde a elaboração da Constituição Federal de 1988; está também no Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 53) de 1990; e, na LDBEN (9.394/96).

De qualquer maneira, o que se pode afirmar é que a Declaração de Salamanca passou a orientar a reformulação de marcos legais de todos os países, inclusive do Brasil (KASSAR, 2004). Com isso, as vozes da educação inclusiva passaram a ressoar em vários novos documentos e decretos, como o Decreto nº 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs - Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (1999); na Lei nº 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação; e, ainda, na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Resolução nº 2/01), que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a).

Particularmente, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica oficializou no Brasil os termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais”². O intuito era de superar o modelo médico baseado no diagnóstico da deficiência em favor de um modelo centrado nas necessidades de aprendizagem. Além disso, passou a regulamentar a organização e a função da educação especial nos sistemas de ensino da educação básica, bem como os locais de atendimento e as propostas de flexibilização e adaptação curricular (PLETSCH, 2009).

Porém, no país, a discussão decorrente dos preceitos da educação inclusiva tem sido assimilada, desdobrada e encaminhada de múltiplas maneiras, carregando sentidos de apropriação e implementação de maneira diversa. Como discute Pletsch (2009), considerando que a concepção da educação inclusiva e inclusão escolar compreendem um sentido amplo, elas têm sido passíveis de inúmeras interpretações, muitas vezes contraditórias.

Nesse sentido, autores como Carvalho (1999, p. 38) afirmam que a educação inclusiva consiste em um processo de educar, nas escolas de ensino regular, conjuntamente e de maneira incondicional, alunos ditos normais com alunos portadores ou não de deficiência. Essa autora destaca que “a inclusão beneficia a todos, uma vez que sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver”.

Também para autores como Bueno (1994) e Sasaki (1997), todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades de frequentar classes comuns do ensino regular. No entanto, ressaltam que, para isso, faz-se necessária uma proposta educacional adequada às especificidades dos alunos. Apontam ainda à necessidade de oferecer suporte aos alunos com deficiência, bem como para os seus professores. Além disso, os autores defendem que as escolas especiais e a formação de pessoal qualificado para esse tipo de trabalho devam ser mantidas, já que certas crianças demandam uma atenção realmente diferenciada. Para eles, nesse caso, a escola especial poderia ser o recurso mais indicado.

Dentro de uma perspectiva semelhante, Pletsch (2009, p. 58) afirma que:

[...] defendemos que a prática e o discurso em prol da inclusão escolar não podem negar ou minimizar a existência de necessidades específicas - tanto

² Cabe registrar que o conceito de necessidades educacionais especiais começou a ser utilizado nos anos de 1960, no conhecido relatório ou informe de Warnock, documento conhecido internacionalmente e publicado em 1978, fruto do trabalho coordenado por Mary Warnock, do Departamento de Educação e Ciências, da Inglaterra (BOTURA, 2006).

as de ordem orgânico - biológica, quanto as sociais e culturais - e muito menos prescindir, quando necessário, do uso de recursos pedagógicos, materiais e/ou apoios especializados para atender às demandas desses sujeitos.

Como discute Prieto (2000, p. 41), é “preciso considerar que a oferta de recursos educacionais especiais é condição indispensável para que alguns alunos possam ter suas necessidades atendidas”.

Nesse sentido, Bueno (2000, p. 13) questiona: “Que ações precisam ser efetivadas para que se garanta inclusão com qualidade?” Considerando essa questão o autor afirma que,

[...] a simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode redundar em fracasso, na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem.

Baseados em outra perspectiva, autores como Mantoan defendem a inclusão escolar total, incondicional para todos, como consequência da transformação do ensino regular. Mantoan (2003) afirma que o termo inclusão é considerado de maneira ampla e remete à inserção escolar de forma radical, pois todos os alunos devem ser inseridos no sistema regular de ensino, implicando transformações em todo o campo da educação. Nesse sentido, a escola é que deve se adaptar às necessidades educacionais dos alunos e não o contrário. Mais ainda, essa autora e Mittler (2003) afirmam que o movimento de inclusão não se restringe às matrículas dos alunos com deficiência no ensino regular, mas visa criar também condições necessárias para que todos os alunos tenham acesso e permaneçam neste tipo de ensino ao longo dos anos escolares.

Concepções que fundamentam os posicionamentos de autores que defendem a inclusão total referem-se à identidade, diferença e diversidade, “que são inerentes aos princípios fundamentais para a transformação da escola brasileira”, como ressalta Almeida (2003, p. 6).

Nessa perspectiva, Mittler (2003, p. 25) afirma que a “inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo”, e o objetivo dessa reforma é “garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento”.

Além disso, esse autor assinala que a inclusão não significa apenas transferir o aluno da escola especial para a escola regular, pois ela representa uma mudança na mente e nos

valores para as escolas e para a sociedade em geral, já que subjacente à sua filosofia está a celebração da diversidade (MITTLER, 2000).

Nesse mesmo sentido, para Dorziat (2009, p. 285) não basta inserir fisicamente os alunos historicamente marginalizados na escola. Ela acredita que é “necessário fazer da educação prioridade, proporcionar condições materiais, físicas, de recursos humanos e, sobretudo, desestabilizar as padronizações de desenvolvimento humano, herdadas de visões positivistas”.

Como discorrido até aqui, a história da educação especial tem um percurso marcado por diferentes momentos e divergentes concepções. Como assinala Prieto (2000, p. 31), “inicialmente, pressupunha-se que os maiores benefícios decorreriam do atendimento educacional especializado segregado e, nas últimas décadas, principalmente, estão sendo valorizadas ações que possibilitem a frequência de todos na escola regular”.

Para Prieto (2000, p. 25), no entanto, ao assumir como meta a garantia de educação para todos, as propostas políticas educacionais no Brasil devem considerar que os alunos identificados com deficiência mental, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação “ainda se deparam com tratamento desigual, que se legitima ora pela ausência de recursos especiais que lhes permitem estar e ficar no sistema escolar, ora pela indevida exclusão desse segmento da população do ensino comum”. Para a autora, nesse sentido, é importante considerar os serviços de apoio especializado, pois o oferecimento de alternativas de serviços e suportes especiais deve estar previsto no contexto das políticas educacionais brasileiras, já que sempre teremos alunos que não poderão se beneficiar somente do ensino comum.

No sentido de buscar garantir a permanência de todos no ensino regular, vem se procurando estruturar os serviços de apoio pedagógico especializado, como será discutido a seguir.

1.4 Serviços de apoio da educação especial

Os serviços de educação especial que historicamente foram ofertados no país aos alunos considerados como população alvo da educação especial são as escolas especiais,

classes especiais, salas de recursos, serviço itinerante e mais recentemente as salas de recursos multifuncionais.

As escolas especiais foram constituídas no período do império como decorrido anteriormente na apresentação do percurso da educação especial no país.

Cabe pontuar que, a partir da legislação sobre a educação, buscou-se garantir, em diferentes condições e proposições, serviços de apoio pedagógico especializado na escola regular para atender às particularidades do alunado da educação especial. Além disso, evidencia-se a discussão de currículos adaptados e flexibilizados, métodos, técnicas e recursos educacionais específicos, além da terminalidade específica e professores com especialização adequada para o atendimento dos alunos (BRASIL, SEESP, 1996).

Particularmente, a LDBEN 9.394/96, em seu artigo 58, em consonância com a CF/88 indica que, quando necessário, deverá haver serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades dos educandos com necessidades especiais. Afirma ainda que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (parágrafo segundo).

Para Carvalho (2007) o apoio especializado, ao contrário do que afirma a lei, deve ser sempre necessário, seja ao próprio aluno, ao seu professor ou à sua família.

Nessa mesma direção, Sousa e Prieto (2002) discutem que o significado da expressão apoio especializado deve ser definido. E, ainda, afirmam que deve ser explícito quem fará esse atendimento, qual é o papel específico dos professores de educação especial na composição desses serviços e a quem caberá o ônus de sua implantação.

Outro ponto importante a considerar nesta legislação é que não está determinado quem é a população da educação especial. Consequentemente pode haver, neste ponto, a instalação de uma confusão sobre quem é a população da educação especial e quem é a população do ensino regular.

Nesse sentido, a Resolução nº 2/01 salienta que são considerados educandos com necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Ainda, determina que o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, e os serviços de educação especial devem ser garantidos aos alunos sempre que se evidencie a necessidade do atendimento educacional especializado.

De acordo com o referido documento, o atendimento desses alunos deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica (art. 7º). Quanto à organização dessas classes, devem contar com “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (art. 8º).

Além disso, as escolas da rede regular de ensino devem contar com serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: “atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucional”, dentre outros (art. 8º, inciso IV).

Quanto à formação do professor da educação especial, a própria LDBEN (9.394/96), em seu artigo 59, inciso III, já estabelecia que os sistemas de ensino deveriam assegurar “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Especificamente, os professores especializados deverão desenvolver “competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas”. (art. 18, parágrafo 2º).

Quanto especificamente à função do professor itinerante, o Parecer nº 17/01 (BRASIL, MEC, 2001a, p. 23) assinala que esse recurso consiste em um

[...] serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados, que fazem visitas periódicas às escolas, para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular.

Outra possibilidade de atendimento descrita na Resolução nº 2/01 se refere aos serviços de apoio pedagógico especializado realizado em salas de recursos, “nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (art. 8º, § V).

Para Pletsch (2009, p. 29), um aspecto que merece destaque nesse documento é o artigo segundo, o qual atribui à instituição escolar a responsabilidade de “organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Nesse sentido, a autora afirma que a inclusão escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular requer “uma série de investimentos - equipamentos e, muitas vezes, profissionais especializados não disponíveis na instituição escolar –”, e questiona “como pode a escola, sem qualquer suplementação adicional de recursos, promover uma educação com ‘qualidade’ para todos?”

Outro serviço especializado proposto na legislação, tal como mencionado, se refere ao atendimento dos alunos nas classes especiais. Conforme salienta a Política Educacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p. 19), as classes especiais foram definidas como

[...] sala de aula em escola de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessários, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapas da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum.

Com relação à Resolução nº 2/01, esta indica que as escolas podem organizar as classes especiais somente em caráter extraordinário. Em sintonia com o que está estabelecido no “Capítulo II da LDBEN, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais”, afirma-se ali que as classes especiais podem ser criadas “para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos” (BRASIL, 2001a).

Quanto à avaliação do desempenho do aluno, essa deve ser contínua e desenvolvida pela equipe escolar em parceria com os pais. Desse modo, a partir do seu desenvolvimento

apresentado e “das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica”, quanto ao retorno do aluno à classe comum (BRASIL, 2001a).

Considerando os dados apresentados pelo Censo Escolar, de que, ainda hoje, muitos alunos recebem atendimento educacional em ambientes considerados por alguns autores como segregados (escolas e classes especiais), o próprio MEC afirma que faz-se necessário um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes comuns do ensino regular. Ainda, de que se deva suprimir a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento ou de disciplina. A esses alunos deve ser dado maior apoio pedagógico nas classes comuns e não separá-los como se precisassem de atendimento especial (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, muitos autores criticam esse tipo de serviço, como Ferreira (1992), o qual ressalta que as classes especiais representam mais uma forma de segregar e excluir da escola os alunos que até então frequentavam as classes comuns do ensino regular, do que uma possibilidade de trazer para a escola crianças e jovens com deficiência que estavam fora dela.

Por outro lado, reconhecendo a crítica a esse modelo considerado segregado, Omote (2000, p. 52) pontua que “não é o recurso que precisa ser combatido, mas o seu mau uso é que precisa ser reconhecido e urgentemente corrigido”. Nesse sentido, sinaliza que o atendimento de alunos com deficiência em classes especiais deva ser questionado quanto aos critérios de encaminhamento, considerados arbitrários, e ainda quanto à permanência prolongada desses alunos nessas classes, muitas vezes sem nenhuma perspectiva de retorno ao ensino comum.

Para esse autor, a educação especial deve cumprir a sua função de educar as pessoas com deficiência e, particularmente, à classe especial cabe a função de escolarizar crianças e jovens com deficiência que, devido as suas condições, não podem ser ensinados por meio dos recursos do ensino comum. Omote (2000, p. 51) afirma que, “isto significa que a primeira função das classes especiais é a de trazer para a escola aquelas crianças que estão do lado de fora da escola, justamente por serem deficientes”.

Cabe assinalar, conforme sinaliza Tinós (2010, p. 22) que “a compreensão de que as classes especiais, serviços ofertados até os dias atuais, apresentam um princípio mais integrador, enquanto que as salas de recursos, também oferecidas até os dias atuais, um princípio inclusivo, pode ser considerada uma construção histórica”.

Mais recentemente, tem sido implementada uma política de inclusão que implica em uma “reestruturação do sistema educacional, com o objetivo de tornar a escola um espaço democrático que garanta a permanência de todos os alunos, sem distinção social, cultural, étnica, de gênero ou em razão de deficiência e características pessoais” (BRASIL, SEESP, 2006, p.11).

Nessa direção é lançada pelo MEC a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com o referido documento, “na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Assim, a educação especial deve atuar de maneira articulada ao ensino comum, “orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008, p. 15).

Nesse mesmo contexto, o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 pontua, particularmente, que o atendimento educacional especializado como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, deve ser prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (art. 1º, § 1º).

O referido Decreto trata ainda, em seu artigo primeiro, da ampliação da oferta de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, sinaliza que o atendimento deva ser integrado à proposta pedagógica da escola, além de envolver a participação da família e articular-se com as demais políticas públicas (parágrafo segundo).

Em relação ao artigo 3º do referido documento, consta como ações direcionadas à oferta do atendimento educacional especializado a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; a adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, dentre outras.

Dentre as ações, como mencionado, destaca-se a implementação das salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais e estaduais com a finalidade de apoiar os sistemas de ensino na oferta do atendimento educacional especializado de maneira complementar ou suplementar ao processo de escolarização, em conformidade com o inciso V do artigo 8º da Resolução nº 2/2001 (BRASIL, SEESP, 2006).

Na realidade, essas salas se constituem como espaços no contexto escolar onde se desenvolve o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, “por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar” (BRASIL, SEESP, 2006, p. 13).

Enquanto um espaço, a sala de recursos multifuncionais deve ser organizada com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação que “considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular” (BRASIL, SEESP, 2006, p. 14).

Além disso, as salas de recursos multifuncionais se caracterizam “por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento” (BRASIL, SEESP, 2006, p. 15).

Dentre as atividades curriculares específicas realizadas nesse atendimento nas salas de recursos pode-se mencionar o ensino da Libras, o sistema Braille³ e o Soroban⁴, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular etc.

Como verificado, as propostas educacionais para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm variado ao longo das últimas décadas. A partir de diferentes referenciais e da discussão das implicações em sua implantação, propostas vêm sendo (re)elaboradas e (re)implantadas, com a meta geral de que esse alunado tenha possibilidade de ter acesso ao ensino regular e o suporte necessário para garantir a sua permanência e escolarização. Isso leva à necessidade de verificar se tais políticas vêm sendo de fato efetivadas. Uma maneira possível de apreender indícios disso é a análise do Censo Escolar do próprio MEC.

³ Sistema Braille é um sistema de leitura e escrita em relevo, constituído de 64 símbolos resultantes da combinação de seis pontos, dispostos em duas colunas de três (BRASIL, SEESP, 2006).

⁴ Soroban é um instrumento de cálculo de procedência japonesa, adaptado para uso de pessoas cegas (BRASIL, SEESP, 2006).

1.5 Censo escolar: educação especial no Brasil

Segundo o MEC, o Censo Escolar consiste em um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional e realizado anualmente (instituído a partir de 1997). Ele é coordenado pelo INEP e tem como objetivo obter informações para traçar um panorama nacional da educação básica e, ainda, servir de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação.

Considera-se, inicialmente, o Censo Escolar publicado em 2006. Neste, indica-se que houve um crescimento de 640% nas matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do ensino regular em oito anos. Afirma-se que, em 1998, havia 43.923 alunos matriculados, enquanto foram 325.316 alunos, em 2006.

Porém, os resultados do Censo populacional 2000 mostram que aproximadamente 24,6 milhões de pessoas, ou 14,5% da população total, apresentam algum tipo de deficiência (IBGE, 2000).

Considerando o número de matrículas em 2006 (325.136) verifica-se que ainda é grande o número de alunos com deficiência que estão fora da escola. Ou seja, uma grande quantidade desse potencial alunado ainda se encontra excluído do sistema de ensino.

Os dados do Censo Escolar de 2009 indicam também um crescimento nas matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular (classes comuns e classes especiais). Porém, o crescimento foi menor, em relação ao Censo anterior, tendo havido um aumento de 190% das matrículas.

Essa diminuição no ritmo de crescimento levanta algumas questões. O menor crescimento é mais visível por que se trata de um período menor (de 2006 a 2009)? Ou por que, ao longo desses 12 anos, o processo não tem se mostrado efetivo, havendo menor ingresso desses alunos no ensino regular? O que esses números sinalizam? A exclusão do sistema se faria, como Sader (2005, p.11) afirma?

[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos e que o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela.

Coloca-se, então, a necessidade de estudos não só referentes ao ingresso na escola, mas na verificação da permanência, ou não, desse alunado no âmbito escolar. No entanto, Almeida (2003) refere que as pesquisas mais recentemente realizadas sobre a educação especial e a inclusão escolar predominam por meio de estudos voltados às escolas/instituições especializadas, à formação de professores ou a pessoas com alguma deficiência. Pouco são então investigadas as propostas inclusivas, bem como são também escassos os demais estudos com o foco na inclusão escolar do alunado na rede pública regular de ensino.

Nesse sentido, pode-se mencionar os estudos de Kasper, Loch e Pereira (2008), que abordam em sua pesquisa os números referentes aos alunos com deficiência incluídos nas escolas públicas de ensino fundamental, no Brasil e no estado de Santa Catarina. O estudo foi desenvolvido por meio de levantamento de dados de instituições nacionais como o IBGE e o Inep.

As autoras constataram, dentre outras coisas, que os dados do Censo Escolar têm demonstrado uma tendência à diminuição de matrículas de alunos com deficiência nas escolas especiais, e um aumento de matrículas desses alunos na rede regular, com ou sem apoio pedagógico especializado. Contudo, na região sul do país observou-se que o número de alunos com deficiência matriculados nas escolas especiais e regulares no ano de 2005, embora obedeça à tendência do país, teve um percentual menor na rede regular (30,2%), e maior com relação às escolas especiais (69,8%), considerando-se o índice nacional.

Kasper, Loch e Pereira (2008) sinalizam que, embora exista uma tendência a cada ano de um aumento de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular no país, ainda existem muitas crianças que não frequentam a escola, devido à falta de condições para sua permanência. Destacam, ainda, o fracasso e a evasão escolar, bem como a relação destes com a falta de preparo das escolas em receber e atender as crianças com deficiência.

Cabe pontuar, ainda, que são poucos os estudos que abordam a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, sobretudo acerca da identificação e caracterização desses em termos de acesso, permanência e escolarização. Considera-se então que é importante problematizar essa questão. Faz-se necessário identificar e caracterizar esse alunado e a quem se destinam os serviços de apoio pedagógico. Sem essa clareza, como assinala Mazzotta (1996, p.74) “o trabalho da Educação Especial poderá ter um comprometimento ético, ideológico e até pedagógico que acaba comprometendo a sua validade”.

Diante desses apontamentos e considerando que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser atendidos “preferencialmente na rede regular de ensino” (LDBEN 9.394/96); e, ainda, considerando os alunos já dentro das escolas regulares, coloca-se como necessária a formulação de novas questões:

Quem são esses alunos?

É possível falar em acesso e permanência no ensino regular se não os conhecemos?

Antes de apresentar o objetivo desse estudo, no entanto, é preciso pontuar que, reconhecendo a discussão quanto à terminologia adequada para se referir à população alvo da educação especial, não se pode descuidar de que os alunos com deficiência “possuem características diferentes das demais categorias que compõem o universo dos sujeitos com necessidades educacionais especiais” (BUENO, 2005, p. 114). Nesse sentido, neste estudo, será utilizado o termo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para se referir às pessoas que apresentam dificuldades educacionais em decorrência de deficiência sensorial (auditiva e visual), deficiência mental, deficiência física, transtornos globais do desenvolvimento (condutas típicas, autismo, psicoses, entre outras), deficiência múltipla (paralisia cerebral, surdocegueira, entre outras) e altas habilidades/superdotação.

Essa terminologia está em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). De acordo com esse documento, são considerados alunos com deficiência, “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2008, p. 15). Nessa categoria estão incluídos os alunos com deficiência auditiva, surdez, deficiência mental, deficiência física, deficiência múltipla, deficiência visual, cegueira, visão subnormal ou baixa visão e surdocegueira.

Na categoria de alunos com transtornos globais do desenvolvimento, são considerados “aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses)” (BRASIL, 2008, p. 15).

Quanto aos alunos categorizados com altas habilidades/superdotação, são aqueles que “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” (BRASIL, 2008, p. 15).

É oportuno salientar que a identificação desse alunado deve ser contextualizada e não se esgota “na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem” (BRASIL, 2008, p. 15).

2 OBJETIVOS

Definiu-se, como objetivo geral, identificar e caracterizar os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em um município do interior paulista, com base na consulta aos documentos oficiais (registros escolares) disponibilizados pela Diretoria Regional de Ensino (D.R.E.) nos anos de 2005 a 2009. E ainda, a meta é fazer uma análise das matrículas realizadas a partir do ano de 1998, momento em que esses dados passaram a ser estruturados e disponibilizados pelo MEC, por meio do Censo Escolar.

Como objetivos específicos pretende-se verificar:

- a) as matrículas (Ensino Fundamental e Médio);
- b) a classificação do alunado em categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- c) a idade desses alunos;
- d) o sexo;
- e) as séries e as etapas da educação básica que frequentam;
- f) os serviços de apoio pedagógico especializado recebidos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Levando-se em consideração o objetivo desta dissertação, definiu-se pela condução de um estudo de caso.

Segundo Chizzotti (2005, p. 102), o estudo de caso é uma denominação abrangente para “designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, e avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora”.

Para o autor, o estudo de caso é tomado como unidade significativa do todo, sendo suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto para propor uma intervenção. E também “é considerado como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação” (CHIZZOTTI, 2005, p. 102).

Nesse sentido, Yin (2005) afirma que o estudo de caso representa uma lógica de planejamento, uma estratégia de investigação. E, a escolha pelo desenvolvimento desse tipo de estudo se faz em função de inúmeros aspectos. Mais particularmente, pelo tipo de questão de pesquisa, a qual se propõe a investigar *se e como* determinado evento ocorre - neste caso, *se* crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculadas em classes comuns, do ensino regular da rede pública estadual de ensino; e, *se* permanecem, ascendem e se certificam no sistema de ensino; ainda, *se* nesse percurso são garantidos aos alunos os serviços de apoio pedagógico especializado.

A escolha pelo estudo de caso se faz, ainda, como indicada por Yin (2005), em função de se considerar que estudar processos de desenvolvimento (aqui, processos sociais de desenvolvimento), implica em acessar processos marcados pela complexidade, devendo tal estudo se dar de maneira a preservar as características significativas dos acontecimentos, dentro de seus contextos e relações.

Yin (2005) afirma, ainda, que o estudo de caso mostra-se útil, quando se deseja investigar um evento em que os limites entre o fenômeno e o contexto encontram-se

intrinsecamente interligados, fazendo com que o pesquisador possua pouco controle sobre eventos comportamentais em análise.

O autor menciona também que um critério importante para a escolha do estudo de caso, refere-se aos estudos de tipo explanatórios, em que se pretende aprofundar a compreensão de um fenômeno pouco investigado, levando à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores. Considerando isso, o estudo de caso foi escolhido como ferramenta de pesquisa, pois, como a literatura indica, há escassos trabalhos que abordam a identificação, a caracterização e o acompanhamento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede pública do ensino regular.

A investigação por meio de estudo de caso não implica, no entanto, na análise e generalização de uma amostragem estatística. Ao se utilizar de estudo de caso, o objetivo é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências, pura e simplesmente. O objetivo é fazer uma análise que possibilite conclusões “generalizantes” e não “particularizantes” da complexa situação analisada, como afirma Yin (2005).

Dentro da proposição de estudo de caso, coloca-se como necessária a explicitação da metodologia e da unidade de análise. Assim, deve-se, em função do objetivo, explicitar qual é o grupo de sujeitos/casos a serem investigados; ainda, deve-se definir qual o método e o limite de tempo da investigação, de modo a garantir as possibilidades de atingir a meta de investigação e configurar os limites da coleta e análise dos dados (YIN, 2005).

3.1 Considerações metodológicas

Neste trabalho, a opção foi de conduzir o estudo utilizando-se de abordagem tanto quantitativa como qualitativa.

Segundo Chizzotti (2005, p. 79), a abordagem qualitativa apreende e legitima o conhecimento diferentemente da pesquisa quantitativa. O autor afirma que

[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas situações.

Apesar dessa consideração, o autor indica que a pesquisa quantitativa não deve ser vista como oposta à pesquisa qualitativa, as duas devendo ser consideradas como complementares. Nesse sentido, sinaliza que é necessário superar as oposições que subsistem nas pesquisas em ciências humanas e sociais. Ainda, “que se pode fazer uma análise qualitativa de dados estritamente quantitativos ou que o material recolhido com técnicas qualitativas podem ser analisados com métodos quantitativos, como é o caso da análise de conteúdo” (CHIZZOTTI, 2005, p. 34). Como será discutido adiante, para a condução do presente estudo, optou-se por fazer o entrelaçamento dessas abordagens em relação ao material empírico.

Para este estudo de caso, destacou-se como unidade de análise a rede regular de ensino público estadual, de um município do interior paulista, em que as crianças e os jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação encontram-se ou já estiveram matriculados. A investigação é proposta a se dar a partir de documentos oficiais (registros escolares) dessa rede pública estadual, registrando-se informações quanto: à ocorrência de matrículas (Ensino Fundamental e Médio), a classificação dos alunos em categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à idade e ao sexo dos mesmos; os anos e as etapas da educação básica; e, à ocorrência de serviços de apoio pedagógico especializado utilizado. O tempo de recorte do estudo previsto é pós-LDBEN/96, mais particularmente após 1998, quando dados do MEC sobre a educação especial foram sistematizados e publicados. Assim, estima-se apreender o processo entre 1998 a 2009.

Trabalhar-se-á assim com dados quantitativos. No entanto, far-se-á o uso da análise qualitativa para apreender a complexidade e as múltiplas significações contidas nesse campo analisado. Para conduzir essa análise qualitativa, adotou-se a perspectiva teórico-metodológica da *Rede de Significações (RedSig)*.

3.2 Perspectiva Teórico-Metodológica da *Rede de Significações*

A perspectiva da *Rede de Significações (RedSig)* (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004) foi elaborada como uma ferramenta para auxiliar em procedimentos de investigação, sendo primordialmente desenvolvida para a compreensão dos processos de desenvolvimento

humano. Essa perspectiva é um referencial teórico-metodológico para a compreensão desses processos, apreendendo-os dentro de sua complexidade, ajudando a lançar olhares a diferentes níveis e ordem de elementos que se interligam, atravessam e contribuem para constituir a situação.

Porém, a *RedSig*, mais do que somente apreender processos de mudança, tem se constituído como uma forma de “olhar”, ou melhor, se constitui como um “olhar metodológico”. Na verdade, a denominação Rede de Significações é uma metáfora, por meio da qual são consideradas a complexidade, flexibilidade, dinâmica, as transformações e as circunscrições de processos. É assim denominada por conceber “que a rede de significados e sentidos presentes na ação de significar o mundo, o outro e a si mesmos, efetivada no momento interativo, estrutura um universo semiótico” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 23). Dentre os elementos importantes na constituição das redes de significações, além dos componentes individuais e campos interativos, destacam-se os contextos e a matriz sócio-histórica.

Os **contextos** são cultural e socialmente regulados, sendo constituídos pelo ambiente físico e social, pela sua estrutura organizacional e econômica. Segundo a perspectiva da *RedSig* (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004), os contextos são compreendidos a partir da noção de meio, como proposta por Wallon (1986), tendo simultaneamente, duas funções: a de ambiente, contexto ou campo de aplicação de condutas; e, a de condição, recurso, instrumento de desenvolvimento. Assim, o meio social, o espaço de experiência da pessoa, representa um meio para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, as relações pessoa-meio são compreendidas como mutuamente constitutivas, ou seja, se constituindo e se transformando dialeticamente.

Outro elemento da perspectiva teórico-metodológica da *RedSig* a ser mencionado é a **matriz sócio-histórica**, esta sendo composta por elementos sociais, econômicos, políticos e culturais, todos historicamente construídos e em contínua (re)construção. Ela apresenta uma natureza semiótica, tendo concretude no aqui-agora das situações. A matriz sócio-histórica se constitui pelas condições socioeconômicas e políticas, pelas práticas discursivas, todas as quais estão dialeticamente inter-relacionadas, umas sustentando, contrapondo-se e/ou transformando as outras (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004).

Por essas especificidades da proposta, Amorim e Rossetti-Ferreira (2008) afirmam que a Rede de Significações pode ser utilizada em várias situações investigadas, tanto no caso de pesquisas quantitativas, como qualitativas; tanto em estudos demográficos como em estudos de caso. A *RedSig* não é assim um método, mas um instrumental que guia o olhar e a postura

do pesquisador para a coleta e análise dos dados (AMORIM e ROSSETTI-FERREIRA et al., 2008).

Conforme afirmam Souza et al. (2009), particularmente nas pesquisas com análise documental, esse olhar fundamentado na *RedSig* permite a leitura não só do que se encontra nos documentos (no caso, nos registros escolares), mas também nas próprias lacunas existentes nesses documentos, como na ausência de registros ou de informações específicas em determinados períodos.

Dessa maneira, para as autoras, quando o pesquisador realiza seu estudo com documentos, a análise deve privilegiar os processos que os envolvem e que a ele se imbricam. Quando se analisa particularmente os registros escolares, deve-se buscar apreender uma série de elementos que o constituíram em sua elaboração, o que implica em considerar e ir além do texto escrito. É buscar apreender o que dizem e inclusive no que calam. Nessa direção, ao se analisar documentos, deve-se considerar o modo, o estilo e a função do que se escreve. Esses vários elementos circunscrevem tanto as possibilidades, como os limites: O que se registra? Como se registra? Por que se registra? O que não se registra? Para que se registra? E, para quem se registra?

Para isso, “na análise dos registros, é fundamental estudar o modo como se dá a coordenação de papéis entre pesquisador e pesquisado, considerando-se de forma concreta a pergunta formulada e o contexto de investigação, pois esses aspectos irão contribuir ativamente para constituir os dados obtidos” (AMORIM, 2008, p. 162).

Essa tarefa implica em considerar, por um lado, que o documento foi escrito por alguém - que tem (tinha) papéis sociais específicos (no caso, diretores, coordenadores, professores, etc). Por outro lado, leva a considerar que o documento foi escrito numa relação com pessoas (como com crianças e/ou jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; com professores ou coordenadores que são, na prática, os responsáveis pela identificação desses alunos). Implica ainda em considerar que, quem escreveu, tem uma relação junto à instituição, que tem funções particulares. Isso leva o pesquisador a considerar o contexto. E, como Rossetti-Ferreira et al. (2004, p. 26) afirmam

[...] o contexto desempenha um papel fundamental, visto que, inseridas nele, as pessoas passam a ocupar certos lugares e posições - e não outros -, contribuindo com a emergência de determinados aspectos pessoais - e não outros - delimitando o modo como as interações podem se estabelecer naquele contexto.

Esse contexto ainda deve ser considerado como pertencendo e sendo atravessado pela matriz sócio-histórica, os documentos estando impregnados por (múltiplas) ideologia(s), concepções (de criança, de pessoas com deficiência, escola, direitos, inclusão), marcados por interesses políticos e econômicos, atravessados por leis e decretos (no caso, relacionados à educação, particularmente à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais).

Considerando isso, pode-se afirmar que os dados (no caso, os registros escolares) não estão nos documentos propriamente ditos, mas na maneira como são trabalhados em função da pergunta, do pressuposto teórico do pesquisador e da sistematização do procedimento de pesquisa (SOUZA et al., 2005). Na verdade, há uma relação dialógica do pesquisador com o documento, pois existem várias vozes presentes nas redes de significações em que o pesquisador está inserido, assim como no material analisado e nas condições de produção, histórica, social, política, econômica, incluindo quem ou quais pessoas os construíram.

Dito isso, será apresentado o estudo de caso e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Antes, porém, cabe referir questões éticas da condução da pesquisa.

3.3 Aspectos éticos

Os procedimentos éticos foram todos considerados e respeitados, conforme a normatização do CNS 196/96. Dessa maneira, para se trabalhar com os registros escolares, procurou-se a Diretoria Regional de Ensino (D.R.E.) do município em questão, tendo-se obtido autorização por escrito da Dirigente Regional de Ensino dessa diretoria. A seguir, o contato foi direcionado para a professora coordenadora da educação especial dessa instituição, que também consentiu e assinou o termo de consentimento do estudo, disponibilizando então os documentos oficiais (registros escolares).

De modo a resguardar a identidade de todos os envolvidos, o nome da cidade não será apresentado, referindo-se somente a “município do interior paulista”. Além disso, apesar de se ter tido acesso aos nomes completos dos alunos matriculados no ensino regular, não é feita qualquer referência nesse sentido, de modo a garantir o sigilo do alunado. De modo a garantir ainda a beneficência da instituição enquanto “sujeito” da pesquisa, todos os dados obtidos,

tabulados e analisados, no procedimento de investigação serão entregues à professora coordenadora da educação especial daquele município.

3.4 Contexto investigado - o estudo de caso

O cenário dessa pesquisa é a Rede Regular de Ensino Público Estadual, de um município, do interior do Estado de São Paulo. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), esse município conta com uma população aproximada de 600.000 habitantes. Destes, na rede pública estadual, cerca de 35.000 alunos estão matriculados no Ensino Fundamental e 18.000 no Ensino Médio.

Considera-se importante esta contextualização já que a rede pública estadual é a responsável pela maioria das matrículas, tanto no Ensino Fundamental (47,4%), como no Ensino Médio (74,8%). Essa dominância deve-se ao fato de que, nesse município, ainda não ocorreu o processo de municipalização da educação, a rede pública estadual sendo a maior responsável pelo oferecimento da maioria das vagas. Isso significa que um grande contingente de crianças e jovens com e sem necessidades educacionais especiais estão partilhando da educação nessa rede de ensino.

É oportuno salientar ainda que, além da rede pública municipal e rede privada de ensino, o município investigado conta ainda com um conjunto de instituições especializadas de caráter filantrópico para o atendimento especializado aos alunos com deficiência.

3.4.1 Primeiros contatos na Diretoria Regional de Ensino

No primeiro contato com a Diretoria Regional de Ensino (DRE) do município, a pesquisadora foi orientada a procurar pela Professora Coordenadora Pedagógica responsável pela área da educação especial nessa diretoria, para então agendar uma reunião.

Como estabelece a Resolução nº 2/01, em seu artigo 3º (parágrafo único), as diretorias de ensino deveriam constituir um “setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de

construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001). No entanto, a D.R.E. em questão não contava com esse setor, segundo informação obtida em conversa com a própria professora coordenadora. Na verdade, a professora afirmou que tinha assumido a responsabilidade por essa área em 2003, a despeito de não existir um setor específico da educação especial.

No dia da primeira reunião, conforme agendamento prévio, foi apresentado o projeto de pesquisa de mestrado e, nesta conversa, foram disponibilizados alguns documentos relacionados ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais⁵ matriculados na rede pública estadual de ensino regular daquele município, especificamente referente ao ano de 2008.

Apesar de entender que o objetivo seria o de se trabalhar com os dados a partir do ano de 1998, de modo a acompanhar longitudinalmente o processo de inclusão escolar naquela rede de ensino, a professora coordenadora afirmou que só poderia disponibilizar, para o estudo, além dos dados de 2008 e 2009, as informações referentes aos anos de 2005 e 2006. Justificou isso alegando que não havia informações sistematizadas referentes aos alunos, nos anos anteriores a esse período. Embora a rede de ensino já recebesse há anos crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, não contava com informações dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. Ainda referente aos registros, a professora coordenadora informou que não havia quaisquer dados referentes ao ano de 2007, pois aqueles haviam sido perdidos, sem possibilidades de recuperação.

Após esse contato inicial, foi solicitada uma autorização de pesquisa à dirigente regional de ensino para dar prosseguimento ao estudo. A autorização foi concedida, sendo autorizada não somente a consulta aos documentos na D.R.E., assim como também a consulta aos registros diretamente nas escolas, caso fosse necessário. Conforme consta no documento de autorização, a professora coordenadora ficou responsável pelo acompanhamento da pesquisa e encarregada de disponibilizar os documentos necessários para a realização da mesma. Diante disso, foi combinado que a consulta aos documentos pela pesquisadora seria realizada somente na presença da professora coordenadora. No entanto, como ela também tinha como função visitar as escolas da rede pública estadual e trabalhava em sistema de

⁵ Esse é o termo utilizado na D.R.E., conforme constava nos documentos consultados.

plantão na D.R.E., uma vez por semana, foi proposto, assim, que a coleta de dados fosse realizada nos dias da semana em que a professora coordenadora estivesse no plantão, já que os documentos não poderiam ser retirados da D.R.E. e nem fotocopiados. Desse modo, a coleta de dados foi realizada uma vez por semana (das 8h00min às 12h00min) por aproximadamente o período de um semestre.

Durante esse período, foram disponibilizados registros diversos, como o quadro elaborado pela professora coordenadora contendo dados quantitativos (quantidade de alunos de acordo com a classificação em categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), referente aos anos de 2005, 2006, 2008 e 2009. Ainda, a partir de 2008, foi possível consultar pastas contendo registros, que indicavam a relação dos alunos matriculados nas classes comuns e nas classes especiais, havendo informações relacionadas à idade, ao sexo, séries escolares e às etapas da educação básica, por escola da rede pública estadual. Na verdade, é a partir desses registros que a professora coordenadora organizava os quadros gerais dos alunos considerados “incluídos no ensino regular”. Além disso, foram disponibilizados também outros registros, como um quadro contendo a relação das “Escolas com Serviços de Educação Especial - Ano de 2009” e o outro denominado “Atribuição - Serviço Itinerante - Serviço de Atendimento Itinerante - Deficientes Mentais - Ano/2008” contendo a relação das escolas e a quantidade de alunos que deveriam receber esse serviço por escola.

Também foi possível consultar o modelo do formulário “Quadro diagnóstico dos serviços de educação especial - 2009” (Anexo A) enviado às escolas para ser preenchido pelo professor coordenador ou professores de cada escola, com a relação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Juntamente com esse formulário, as escolas recebiam uma mensagem de texto com breves explicações acerca dos objetivos do levantamento dos “alunos incluídos” nas classes comuns (Anexo B).

3.4.2 Registros escolares da educação especial e a construção do *corpus* de pesquisa

Como referido, as informações sobre as crianças e jovens matriculados nas classes comuns foram obtidas por meio da consulta a documentos fornecidos pela D.R.E. Nesses documentos disponibilizados, havia também referências às crianças e jovens que recebiam

atendimento educacional especializado por meio das salas de recursos e serviço itinerante. Além disso, havia informações dos alunos atendidos nas classes especiais no ensino regular. Por esse motivo, essas informações acabaram sendo incluídas no corpo de resultados e análise.

Em função do material disponibilizado, os dados analisados referem-se ao período de 2005 a 2009, à exceção do ano de 2007, cujas informações haviam sido perdidas. Os dados de todos os documentos consultados foram registrados em um banco de dados, especialmente elaborado para essa pesquisa e arquivados no computador (Access) (Apêndice A). Porém, houve dificuldades nessa atividade, já que os registros escolares organizados e apresentados pela D.R.E. não seguiam um padrão. Nos anos de 2005 e 2006, as informações que se tinham eram dados quantitativos referentes às matrículas, bem como à classificação dos alunos em categorias e a relação das escolas que os recebiam. Já nos anos de 2008 e 2009, havia maiores informações, as quais detalhavam além das matrículas e da classificação dos alunos em categorias, dados relativos à idade, sexo, série, etapas da educação básica, se frequentavam a sala de recurso e se contavam com o apoio do serviço itinerante (Quadro 1).

Quadro 1 - Registros escolares dos alunos nas classes comuns e classes especiais (1998 a 2009)

Período	Registros
1998 a 2004	Não há registro.
2005 e 2006	Matrículas (Ensino Fundamental e Médio) e classificação dos alunos em categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
2007	Não há registros.
2008 e 2009	Matrículas (Ensino Fundamental e Médio), classificação dos alunos em categorias de deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; além de idade; sexo; etapas da educação básica, serviços de apoio pedagógico recebidos e atendimento dos alunos nas classes especiais.

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares) consultados na D.R.E.

Os documentos consultados referentes aos anos de 2005, 2006 e 2008 foram feitos de acordo com um quadro padronizado elaborado pela própria D.R.E., sendo denominado “Escala de alunos com necessidades educacionais especiais⁶ manifestas, atendidos nas escolas

⁶ Como mencionado anteriormente, esse é o termo adotado pela D.R.E. para se referir aos alunos identificados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

estaduais da diretoria de ensino do município /classes regulares/classes especiais/salas de recursos”. Esse quadro apresentava a classificação dos “alunos com necessidades educacionais especiais”, quanto à deficiência (auditiva, mental, física, visual, múltipla), às “altas habilidades/superdotados”⁷ e aos “distúrbios globais do desenvolvimento autista e psicótico”⁸. Além da classificação dos alunos em categorias, nesse quadro também foi possível verificar outras informações como o nome das escolas em que os alunos foram matriculados e a quantidade de alunos em cada escola (Anexo C).

A elaboração do quadro foi realizada pela professora coordenadora responsável pela área da educação especial na D.R.E., após receber de cada escola a relação dos “alunos incluídos” nas classes comuns do ensino regular. Segundo a professora coordenadora, posteriormente esses dados são enviados à Secretaria do Estado de Educação de São Paulo.

Já em 2009, verificou-se uma mudança na forma de registro (Anexo D), havendo a reformulação de nomenclaturas e sendo ainda contempladas outras categorias, numeradas de 1 a 15, conforme relação no Quadro 2.

Quadro 2- Classificação dos alunos em categorias pela D.R.E. (a partir de 2009)

TIPO	DESCRIÇÃO ⁹
1	Cegueira
2	Baixa visão
3	Surdez severa ou profunda
4	Surdez leve ou moderada
5	Surdocegueira
6 ¹⁰	
7	Deficiência mental
8	Autismo
9	Síndrome de Down ¹¹
10	Deficiência múltipla
11	Altas habilidades e superdotados
12	Condutas típicas
13	Deficiência física – paralisia cerebral
14	Deficiência física – cadeirante
15	Deficiência física – outros

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares) consultados na D.R.E.

⁷ Apesar de esse ser o termo utilizado nos registros da D.R.E. será utilizado, neste estudo, altas habilidades/superdotação.

⁸ Apesar de esse ser o termo utilizado nos registros da D.R.E. será utilizado, neste estudo, transtornos globais do desenvolvimento.

⁹ Termo utilizado pela D.R.E.

¹⁰ Para esse item não constava nenhuma informação.

¹¹ Conforme consta nos documentos consultados na D.R.E., a deficiência mental e a Síndrome de Down são registradas separadamente.

Nesse novo modelo, a classificação dos alunos em categorias mostra-se mais específica, como, por exemplo, no caso de problema de audição que é tratado desde surdez “leve ou moderada” a surdez “severa ou profunda”; ainda como surdocegueira. O mesmo observa-se em relação à deficiência visual, havendo a discriminação de cegueira ou baixa visão, e assim por diante. Esse dado foi considerado importante porque, a depender da necessidade do aluno, podem ser direcionados diferenciados recursos pedagógicos para atendê-los. Apesar de representar um avanço quanto a uma definição mais específica da população alvo da educação especial, como discute Bueno (2004), é importante ponderar que, a distinção entre “leve”, “severa” e “profunda” é ainda pouco precisa.

Em termos de mudança, também foi possível observar que a categoria de alunos identificados com “distúrbios globais do desenvolvimento autista e psicótico” presente nos quadros dos anos anteriores, não aparece no quadro de 2009. Em seu lugar, foram acrescentadas as categorias de autismo e condutas típicas.

Essa diferença de apresentação pode se dever, conforme Mendes (2010, p. 376) discute, ao fato de que o conceito de autismo, bem como a definição dos critérios empregados para a categorização dos alunos passou por mudanças ao longo dos anos. De acordo com o documento elaborado pelo MEC (BRASIL, SEESP, 2002, p. 9), o termo “condutas típicas” se refere a uma grande variedade de comportamentos, o que tem dificultado o consenso quanto a apenas uma definição. Considerando isso, o termo condutas típicas foi elaborado no sentido de evitar outros rótulos, anteriormente utilizados (como transtornos de conduta, distúrbios de comportamento, comportamentos disruptivos, desajuste social, distúrbios emocionais, dentre outros), “que carregavam, em seu significado, uma carga de julgamento e de desqualificação da pessoa a quem eles eram atribuídos”.

Em documento publicado posteriormente, pelo mesmo órgão (MEC/SEESP, 2003), o conceito de condutas típicas foi definido como:

[...] Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.

Rios e Denari (2008, p. 113) ressaltam a abrangência desse conceito que pode ser favorável “no sentido de aumentar as oportunidades de inclusão dessas crianças, por meio do atendimento educacional especializado”. No entanto, salientam que a definição do MEC “carece de reflexões mais profundas sobre quais seriam os aspectos conceituais e avaliativos

inseridos no conceito de atrasos no desenvolvimento e discussões sobre os indicadores de intensidade, frequência e duração dos prejuízos causados na área do relacionamento social”.

As autoras sinalizam também à necessidade de clareza de significados quanto à definição de condutas típicas, transtornos do comportamento e problemas de comportamento para que assim seu uso possa ser mais cauteloso e crítico.

Apesar do formulário enviado às escolas pela D.R.E. ser padronizado, muitas escolas fizeram observações por escrito, ou mesmo enviavam em anexo a justificativa ou comentários de como tem sido difícil a classificação dos alunos em categorias sem o acompanhamento de profissionais especializados. Além disso, embora não conste oficialmente enquanto categoria no quadro de registro da D.R.E., em alguns documentos foram verificados registros de alunos com dificuldades de aprendizagem. Esse dado é importante de ser destacado porque ao consultar os documentos oficiais observou-se uma grande quantidade de alunos classificados na categoria de alunos com deficiência mental, contendo uma observação no registro da escola de que os alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Além desses documentos, em algumas pastas com os registros dos alunos pode-se verificar dados que permitiam a consulta da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (Prodesp) e a verificação de informações como idade, classificação do aluno em categorias, se estavam matriculados em classes comuns do ensino regular, se recebiam o suporte das salas de recursos e serviço itinerante ou eram atendidos nas classes especiais, dentre outras. Entretanto, cabe assinalar que não foram todas as escolas que dispuseram desse material, não sendo assim possível verificar tais informações com relação a todos os alunos.

Como as informações apresentavam lacunas, e de modo a relativizar o significado das matrículas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, como complementação, foram consultados também dados referentes às matrículas dos alunos no ensino regular geral divulgados pelo Censo Escolar (BRASIL, 2009). Nessa divulgação do MEC, várias são as categorias apresentadas, sendo que especificamente os números da educação especial se referem à soma das matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais¹² tanto nas classes comuns, como nas classes e escolas especiais. Não há especificação em separado dessas matrículas.

¹² Esse é o termo utilizado no Censo Escolar (BRASIL, 2009).

3.5 Análise dos dados

Segundo Chizzotti (2005, p. 69), a análise dos dados em pesquisa quantitativa pressupõe a quantificação dos eventos para submetê-los à classificação, mensuração e análise objetivando indicar uma explicação do conjunto de dados reunidos a partir de uma conceitualização da realidade percebida ou observada. Busca-se ainda demonstrar a relação entre variáveis por gráficos, classificados por categorias e medidos por cálculos de parâmetros característicos.

Neste estudo, os processos de análise foram conduzidos com o auxílio do programa Access, permitindo a ordenação dos dados e ampliando as possibilidades de correlação, comparação e análise dos mesmos. Com base nisso, os dados coletados foram analisados por meio dos dados gerais de cada classificação em categorias, matrículas dos alunos, idade, sexo, etapas da educação básica, etc. Também, realizou-se o cruzamento de informações, como categoria dos alunos versus etapas da educação básica; categoria dos alunos versus sexo, dentre outros.

É oportuno destacar que não se entende que os números falem por si. Desta forma, para que a investigação tenha a possibilidade de apreender e explicitar os significados aí presentes, além da complexidade e dinâmica da situação de inclusão/exclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a análise usou, como base para a sua discussão, o referencial teórico-metodológico da Rede de Significações (ROSSETTI-FERREIRA et al. 2004), apresentada anteriormente.

4 RESULTADOS

Um primeiro aspecto a ser tratado se refere às matrículas na educação especial. Esse valor, no entanto, não foi tomado em seu valor absoluto e isolado de outros aspectos. Aqui, particularmente, as matrículas na educação especial foram consideradas em proporção ao conjunto total de alunos matriculados na educação geral na rede pública estadual, daquele município. Para isso, foram consideradas também as informações apresentadas pelo Censo Escolar (MEC/INEP, 2009), como podem ser vistas na Tabela 1.

Tabela 1 - Registro de Matrícula na educação geral e educação especial (classes comuns e classes especiais) na rede pública estadual

Ano	Matrícula na educação geral	Matrícula na educação especial (classes comuns e classes especiais)	% de alunos em classes comuns e classes especiais em relação ao total de matrículas na educação geral	% de Variação anual de alunos em classes comuns e classes especiais em relação ao ano anterior.
1998	48.172	Não há informações		
1999	65.107	148	0,22	
2000	62.517	156	0,24	+ 5,4%
2001	59.306	151	0,25	- 3,2%
2002	58.583	149	0,25	- 1,3%
2003	58.497	221	0,37	+ 48,3%
2004	57.744	206	0,35	- 6,7%
2005	56.372	242	0,42	+ 17,4%
2006	55.205	361	0,65	+ 49,1%
2007	53.748	638	1,18	+76,7%
2008	53.482	828	1,54	+ 29,7%
2009	52.875	1.029	1,94	+ 24,2%
Total	681.608	4.129	0,60	

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2009)

Com base nos resultados apresentados na Tabela 1, em relação às matrículas na educação geral das crianças e jovens no ensino regular da rede pública estadual (Ensino Fundamental e Médio) do município, verificou-se, por um lado, de 1999 a 2009, que, há uma queda gradativa das matrículas gerais de estudantes nas escolas públicas estaduais. A diminuição foi de 18,7% nas matrículas, no período de 10 anos.

Por outro lado, em relação às matrículas na educação especial, verifica-se uma tendência grande de crescimento (cerca de 595,2%). Apesar de haver alguns períodos com inversão do crescimento, em outros períodos, entretanto, tem-se grandes saltos no número de matrículas nesse campo. Por exemplo, em 2003 e 2006, o crescimento de matrículas foi de quase 50%; e, em 2007, de 76,7%.

Para discriminar o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular da rede pública estadual, diferenciando-se os alunos que frequentam a classe comum do ensino regular daqueles de classe especial, buscou-se analisar os dados da D.R.E. No entanto, essa discriminação só foi possível para os anos de 2008 e 2009, já que, nos anos de 2005 e 2006, as matrículas eram apresentadas de maneira indiscriminada entre os alunos de classe comum e os de classe especial. A relação da matrícula em função da classe comum e da classe especial do ensino regular pode ser vista nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2 - Registros de matrícula nas classes comuns e classes especiais (2005 e 2006) na rede pública estadual

Ano	Matrículas	Variação anual %
2005	404	
2006	503	+ 24,5%
Total	907	

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares) consultados na D.R.E.

Tabela 3- Registros de matrícula nas classes comuns (2008 e 2009) na rede pública estadual

Ano	Matrículas	Variação anual %
2008	693	
2009	723	4,3%
Total	1.416	

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares) consultados na D.R.E.

De acordo com os resultados da Tabela 2, verifica-se que o total de matrículas foi de 907 alunos (classes comuns e classes especiais). Nota-se, ainda, um aumento de 24,5% das

matrículas em 2006, resultado semelhante ao apresentado na Tabela 1 referente ao aumento de 49,1% das matrículas no mesmo ano.

Interessante observar que, o número de matrículas nos anos de 2005 e 2006, apresentados na Tabela 1, diferem dos dados da Tabela 2, sendo os registros de matrículas apresentados pela D.R.E. superiores aos dados do MEC.

Em relação à Tabela 3, verifica-se o total de 1.416 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados especificamente nas classes comuns do ensino regular da rede pública estadual, e ainda nota-se um crescimento de 4,3% em 2009 em relação ao ano de 2008.

4.1 Análises dos dados dos registros de matrícula na rede pública estadual

As análises dos resultados relacionados à diminuição das matrículas na educação geral no ensino regular, apresentados na Tabela 1, mostram-se em sintonia com os dados das matrículas gerais no país. Segundo dados do Censo Escolar (MEC/Inep, 2009), houve uma queda geral nas matrículas, confirmando assim uma diminuição e tendência de estabilidade da matrícula na educação básica. Segundo o MEC/Inep, isso se deve, dentre outros aspectos, às “melhorias qualitativas, à correção do número de alunos constantes na base de dados do censo pela exclusão de registros informados em duplicidade, de forma a expressar com maior precisão a realidade observada”.

Estes dados estão em consonância também com os estudos de Kasper, Loch e Pereira (2008) que afirmam que as informações do Censo Escolar do MEC/Inep têm demonstrado que, desde 1998, existe uma tendência à diminuição das matrículas dos alunos no Ensino Fundamental em todo o país. Além disso, frisam que, conforme estudos divulgados pelo MEC/Inep (2005), a tendência à queda deve se manter nos próximos anos, segundo projeções referentes às matrículas nesse nível até o ano de 2011.

Aquelas autoras discutem que uma das prováveis causas desta queda é a nova visão sobre avaliação e reprovação proposta pela LDBEN. Diante dessa proposta, “as escolas passaram a adotar o sistema de ciclos, o que ajudou a corrigir o fluxo de alunos; ou seja, além das novas crianças que ingressavam na rede, havia aquelas que repetiam diversas vezes, deixando o número de matrículas sempre muito alto” (KASPER; LOCH; PEREIRA, 2008, p.

232). Considerando que a rede pública estadual estudada adotou o sistema de ciclos, há possibilidade de uma das causas da redução das matrículas estar relacionada a esse argumento apontado pelas autoras.

Além disso, Kasper, Loch e Pereira (2008) destacam que o que pode também ter contribuído para a diminuição das matrículas no ensino regular no país é a redução da população, já que a proporção de crianças e jovens entre 7 e 14 anos tornou-se menor.

Quanto à análise dos dados da Tabela 1 referente às matrículas na educação especial, verifica-se que as mesmas vêm crescendo ao longo dos anos estudados, com um crescimento de quase 600%, estando muito próximo dos dados do Censo Escolar de 2007, que indicaram um aumento de 640% de matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Particularmente quanto ao aumento de matrículas de 48,3%, verificado no ano de 2003, levanta-se a hipótese de que esteja relacionado à publicação da Resolução nº 2/01, que indica a implantação das Diretrizes pelos sistemas de ensino para o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais, sendo obrigatória a partir de 2002 (art. 21). Particularmente, estabelece que os sistemas de ensino devam fazer um levantamento com a finalidade de se conhecer a demanda real de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

No entanto, quando comparadas as matrículas da educação especial em relação ao conjunto de matrículas dos alunos na educação geral, verifica-se que a proporção é ainda muito baixa, representando de 0,2-2% da rede em geral. Esse dado indica um baixo número de crianças ou jovens matriculados, quando se considera a estimativa de que existam cerca de 14,5% de pessoas (e, portanto, crianças e jovens) com deficiência. Porém, como pontua Prieto (2000), é necessário cuidado nessa análise, já que essas são apenas estimativas, não se dispondo de informações de fato sobre o número real de pessoas com deficiência na população em geral.

Outra hipótese a ser considerada em relação a essa baixa proporção de alunos com necessidades educacionais especiais é de que essas crianças e jovens poderiam estar matriculados em outras redes do sistema de ensino (público municipal e privado). No entanto, essa hipótese em si não daria conta da explicação total dessa baixa proporção, já que, como mencionado anteriormente nesse estudo, de acordo com os resultados divulgados pelo IBGE (CENSO DEMOGRÁFICO, 2010), a rede pública estadual do município em questão apresenta a maioria das matrículas dos alunos no ensino regular geral (Fundamental e Médio).

Assim, questiona-se: Onde estão os alunos? Na rede pública municipal? Na rede privada? Nas instituições especializadas? Ou, estão fora da escola?

Apesar de a legislação brasileira garantir o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, Mendes (2003) refere que, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, não chega a quatrocentos mil o número de matriculados, considerando o ensino especial e o ensino regular. Portanto, a maior parte desses alunos ainda está fora de qualquer tipo de escola. A autora afirma que esse quadro indica que a exclusão generalizada das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ainda faz parte da realidade brasileira.

Outro aspecto a ser tratado, conforme aponta Prieto (2000, p. 60), é que todo planejamento relacionado à educação requer que sejam coletados dados que possibilitem o conhecimento da realidade educacional. E ainda, esse processo deve contemplar “o levantamento de informações sobre quem está na escola, quantos estão fora desta e os motivos que justificam tal situação, bem como a natureza das necessidades apresentadas por esta população”. A partir desses dados, é que serão direcionados os investimentos e recursos educacionais necessários. Nessa direção, a Resolução nº 2/01 determina em seu artigo 2º (parágrafo único) que “os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico”.

No entanto, verificou-se que o levantamento desses alunos tem sido realizado pela D.R.E. apenas nos últimos anos, segundo informou a própria professora coordenadora responsável pela educação especial. Ainda, o que se verifica dos resultados apresentados nas Tabelas 1, 2 e 3 é que os dados obtidos pelo Censo Escolar e pelos registros escolares da D.R.E. não estão em consonância, considerando que são diversos os resultados quanto aos registros de matrículas indicadas pelas diferentes fontes relacionadas à mesma rede pública estadual investigada. Porém, levando em consideração que, para a sua realização, o Censo Escolar conta com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país, interroga-se como o MEC/Inep dispõe de informações sobre a educação especial na rede pública estadual de ensino do município onde a pesquisa foi realizada, no período de 1999 a 2004, e também de 2007, enquanto a própria D.R.E. não possui tais informações.

4.2 Classificação dos alunos em categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

Com base nos registros escolares consultados, realizou-se um levantamento da classificação dos alunos em categorias definidas pela D.R.E., nos anos de 2005, 2006, 2008 e 2009, obtendo os resultados apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 - Classificação dos alunos em categorias pela D.R.E. (2005 a 2009)

Categorias	2005		2006		2008		2009	
	Quant	%	Quant	%	Quant	%	Quant	%
Deficiência mental	249	61,6	325	64,7	348	50,2	289	39,9
Deficiência Auditiva	61	15,0	64	12,7	51	7,3	60	8,3
Deficiência Visual	32	7,9	38	7,6	71	10,2	83	11,5
Deficiência Física	24	6,0	32	6,3	46	6,6	56	7,7
Deficiência Múltipla	24	6,0	22	4,3	18	2,6	21	2,9
Transtornos Globais do Desenvolvimento¹³	2	0,5	5	1,0	101	14,6	0	0
Altas habilidades/Superdotação	0	0	2	0,4	5	0,8	10	1,4
Autismo¹⁴	0	0	0	0	1	0,1	3	0,4
Condutas Típicas	0	0	0	0	47	6,8	199	27,6
Sem informações	12	3,0	15	3,0	5	0,8	2	0,3
Total	404	100	503	100	693	100	723	100

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares) consultados na D.R.E.

Como mostram os resultados da Tabela 4, a maioria dos alunos matriculados na rede pública estadual (tanto em classes comuns, como em classes especiais) é identificada com deficiência mental, sendo 61,6% em 2005; 64,7% em 2006, 50,2% em 2008 e 39,9% em 2009. Vale ressaltar que a D.R.E. registra separadamente os alunos com deficiência mental e síndrome de Down. Desse modo, analisando-se os registros escolares, verificou-se que, do

¹³ Cabe pontuar que, para essa categoria, de acordo com os registros escolares consultados, a D.R.E. utiliza o termo Distúrbios globais do desenvolvimento autista e psicótico, no período de 2005 a 2008.

¹⁴ Consta nos documentos oficiais da D.R.E. registros, a partir de 2008, da categoria de alunos identificados com condutas típicas e autismo.

total de alunos com deficiência mental, 4,3% deles apresentavam síndrome de Down em 2008 e, 5,9% em 2009.

Os alunos identificados com deficiência auditiva representam a segunda categoria mais frequente em 2005 e 2006 (15% e 12,7% respectivamente). No entanto, verifica-se uma diminuição das matrículas desses alunos, entre os anos de 2008 e 2009, quando comparadas ao período anterior.

Por sua vez, constata-se o inverso em relação à categoria de alunos identificados com deficiência visual. Ou seja, houve um aumento expressivo no número de matrículas nos anos de 2008 e 2009 na rede pública estadual.

Com relação aos alunos que apresentam deficiência física, nota-se um aumento nas matrículas no período estudado. No entanto, quando se compara esse grupo com os demais, o percentual desse alunado é pouco representativo (7,7% em 2009). Cabe registrar ainda que, conforme mencionado, nos anos de 2008 e 2009, o quadro de classificação em categorias elaborado pela D.R.E. mostrava-se mais detalhado, a escola devendo preencher as informações indicando o tipo da deficiência física apresentada pelo aluno e, no caso, ainda especificando se se tratava de “paralisia cerebral, cadeirante ou outros”. Assim, com base nos registros escolares, constatou-se que, em 2008, dos alunos identificados com deficiência física, 23,9% foi classificado como outros, 15,2% cadeirante, 2,2% paralisia cerebral e em 58,7% não foi possível verificar essa informação. Já em 2009, 39,3% foram classificados como outros, 34% cadeirantes, 21,4% paralisia cerebral e 5,3% não foi possível verificar a informação.

No que se refere aos alunos identificados com deficiência múltipla, verifica-se uma redução importante das matrículas (6% em 2005 e 2,6% em 2008). Em 2009, verifica-se um aumento irrisório em relação ao ano anterior.

Quanto à categoria dos alunos identificados com transtornos globais do desenvolvimento, os resultados indicam que essa categoria permaneceu no quadro oficial elaborado pela professora coordenadora da educação especial na D.R.E. entre os anos de 2005 e 2008, sendo que, no quadro referente ao ano de 2009, não constava mais esse termo. Na verdade, a partir desse ano foram incorporadas no quadro oficial as categorias de alunos identificados com condutas típicas e autismo. No entanto, nos registros escolares foram obtidas informações dos alunos identificados com condutas típicas e autismo a partir de 2008, embora, apareçam enquanto categoria, no quadro oficial da D.R.E. apenas em 2009.

Após essas colocações, e com base nos resultados obtidos a partir da Tabela 4, nota-se que de 1% das matrículas de alunos identificados com transtornos globais do desenvolvimento, entre 2005 e 2006, houve aumento para 14,6% em 2008. Importante destacar que, em números reais, de dois alunos identificados nessa categoria em 2005, houve um aumento para 101 alunos com essa classificação em 2008. O aumento se mostrou expressivo e, desses, todos estavam matriculados na mesma escola, conforme constavam informações dos registros escolares.

No que se refere aos alunos identificados com condutas típicas, em 2008, foram registrados 6,8% (47) dos alunos com essa categoria. Já em 2009, nota-se um aumento em percentual de 27,6% (199), e ainda, desses alunos, 113 estavam matriculados na mesma escola, conforme se verificou nos registros escolares. Os alunos identificados com autismo representam menos de 1% das categorias dos alunos (2008 e 2009).

Quanto à identificação de alunos com altas habilidades/superdotação não há nenhum registro em 2005. Já entre os anos de 2006 e 2009, cerca de 1% dos alunos foram identificados como dessa categoria.

Por fim, os resultados demonstrados na Tabela 4, sugerem que, em termos de registro, nos anos de 2008 e 2009, houve uma maior especificidade dos dados registrados o que permitiu verificar quase 100% das informações quanto à classificação dos alunos em categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse dado é considerado positivo, já que em períodos anteriores as informações mostravam-se precárias e apresentavam lacunas.

4.2.1 Análise dos dados da classificação dos alunos em categorias

Quanto à classificação dos alunos em categorias, conforme dados da Tabela 4, verifica-se que seus resultados estão em consonância com os dados dos Censos Escolares, de 2007 e 2009. Estes indicam que as crianças e os adolescentes identificados com deficiência mental constituem o grupo com maior número de matrículas, entre as categorias de alunos atendidos nas escolas especiais e nas escolas de ensino regular (classes comuns e classes especiais).

Nesse sentido, estatísticas do MEC/Inep (2007) indicam que, em 2006, das 700.824 matrículas na educação especial (classes e ou escolas especiais, classes comuns do ensino

regular), 330.794 (48%) eram compostas por alunos identificados com deficiência mental e síndrome de Down, o que representa praticamente a metade do universo total de matrículas.

Esses dados da rede pública estadual de ensino estão também em sintonia com outros dados desse mesmo município, em que a deficiência mental é a mais frequente, representando 21% das matrículas na rede pública municipal (MARTINS, 2008) e 37% das matrículas da rede privada (MORELLI, 2010).

No tocante aos resultados referentes aos alunos identificados com deficiência auditiva, embora se destaque enquanto segunda categoria (2005 e 2006), o que se verifica é uma diminuição significativa desse alunado, ao longo dos anos analisados. Uma hipótese que talvez explique essa diminuição pode estar relacionada a um expressivo número de atendimento educacional dos alunos com deficiência auditiva, cerca de 17%, pela rede pública municipal de ensino, como indica Martins (2008). Esta autora destaca que esse aumento no atendimento de alunos que apresentam deficiência auditiva tem ocorrido devido aos projetos e políticas que têm sido elaborados pela Secretaria Municipal da Educação, especificamente direcionados aos alunos com deficiência auditiva e os surdos. Em função dessa política, a rede pública municipal possui muitos profissionais especializados nessa área, contando em sua equipe com intérpretes de Português/Libras e profissionais especializados trabalhando em salas de recursos.

Nessa mesma direção, o estudo de Botura (2006) aponta que os alunos identificados com deficiência auditiva que frequentavam as escolas municipais da rede pública regular de ensino contavam com o apoio pedagógico de seis professoras habilitadas em deficiência auditiva, sendo que, quatro delas trabalhavam como intérpretes de Libras nas salas comuns no Ensino Fundamental, Ensino Médio e na modalidade de ensino da educação de jovens e adultos (EJA). Além disso, havia duas professoras que trabalhavam em duas salas de recursos mantidas em uma escola da rede municipal localizada na periferia da cidade, para atender aos alunos no período oposto ao período de aula.

Botura (2006) também indica que as classes especiais para atendimento da pessoa com deficiência auditiva na rede pública municipal foram extintas em 2003 e, desde então, esse alunado vem frequentando o ensino regular a partir do 1º ano, contando com o apoio da sala de recurso, duas vezes por semana para receber suporte na alfabetização.

Com relação ao aumento das matrículas de alunos que apresentam deficiência visual, de forma semelhante à deficiência auditiva, pode-se inferir que esse aumento esteja relacionado à existência de classe especial e sala de recursos para o deficiente visual, só que

agora dentro da rede pública estadual, assim como a existência de uma parceria com uma ONG que atende a essa população.

Nesse sentido, Botura (2006) refere que, em 1998, foi criada a Associação dos Deficientes Visuais do município em questão, que complementa o atendimento educacional oferecido pela rede municipal e estadual de ensino aos alunos com deficiência visual, colaborando com material didático, máquinas Braille, dentre outros. Essa Associação dos Deficientes Visuais foi fundada por uma professora cega de classe especial para deficiente visual da rede pública estadual e municipal de ensino do município em questão. Essa professora assumiu a classe especial, em 1990, pela rede pública estadual; e, em 1991, pela rede municipal, e continua atuando nas escolas até os dias de hoje. A hipótese é de que esses contextos (classe especial na rede pública estadual e a ONG) podem ter potencializado a maior presença de alunos com deficiência visual e cegos nessa rede de ensino.

A partir da análise dos dados apresentados na Tabela 4 em relação aos alunos que apresentam deficiência física, pode-se afirmar que a participação deles é pouco significativa, considerando-se o conjunto dos alunos, tal como mencionado. Cabe registrar que, a depender da especificidade desse aluno, será necessário utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação, buscando assim, promover a sua participação “nas situações práticas vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e possibilidades de movimento e venha interagir e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida” (BRASIL, SEESP, 2006, p. 29).

Recentemente, por meio do Decreto nº 5.296/04, foram estabelecidas normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, definindo condições para acesso, movimento, circulação e utilização, com segurança e autonomia, dos mobiliários, equipamentos, espaços, edificações, serviços de transporte, bem como, acesso à comunicação e informação.

Nessa mesma direção, o documento elaborado pelo MEC (BRASIL, SEESP, 2006, p. 28) indica que o atendimento educacional especializado para os alunos identificados com deficiência física deve considerar os “diversos elementos, que vão desde as condições de acesso, como o transporte adaptado e a arquitetura dos prédios escolares, até as barreiras discriminatórias que limitam a permanência com sucesso na escola”.

Baseado nos resultados desse estudo, levanta-se a hipótese de que esses alunos matriculados nas classes comuns da rede pública estadual estudada podem não estar

recebendo o suporte pedagógico especializado necessário. No entanto, estudos posteriores deverão ser conduzidos para verificar essa hipótese.

No que se refere aos alunos identificados com deficiência múltipla, os dados da Tabela 4 indicam uma diminuição das matrículas em números reais e percentuais desse alunado. E, quando se compara com o total de categorias, verifica-se que representa menos de 3% das matrículas no ano de 2009.

É oportuno salientar que, de acordo com os resultados do Censo Escolar de 2006 (BRASIL, 2007), o total de matrículas dos alunos que apresentavam deficiência múltipla foi de 74.605, sendo que 15.397 correspondiam às suas matrículas nas classes comuns, enquanto 59.208 estavam matriculados nas escolas e classes especiais. Ou seja, esse dado indica que as matrículas desse alunado no atendimento exclusivamente especializado é majoritariamente superior às matrículas nas classes comuns o ensino regular.

Diante desse dado, de forma semelhante aos anteriores ainda, levanta-se a hipótese de que os alunos identificados com deficiência múltipla possam estar sendo encaminhados e atendidos em ONGs mais direcionadas a essa população. Uma dessas instituições oferece atendimento educacional especializado a pessoas com autismo, deficiência mental, paralisia cerebral e deficiência múltipla, a partir dos seis anos de idade (BOTURA, 2006). Segundo esta autora, essa instituição foi fundada há mais de 10 anos, sendo que um dos seus objetivos consiste em oferecer às pessoas com deficiência e suas famílias um programa educacional com a finalidade de tornar possível para essas pessoas uma vida mais independente e produtiva. Nessa perspectiva, a questão educacional formal se desfaz.

Quando se verifica os dados da Tabela 4 relativos aos alunos identificados com condutas típicas, esses representam a segunda maior categoria, sendo 199 alunos (27,6%), em 2009.

Nesse sentido, esse dado está em consonância com os dados do Censo Escolar de 2005 (BRASIL, 2005), sendo que do total de 640.317 matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, 12,4% (79.850) correspondiam às matrículas de alunos que apresentavam condutas típicas.

Rios e Denari (2008) sinalizam que, apesar da inexistência de dados oficiais pelo MEC em relação à permanência desse alunado na escola, a literatura indica que o percentual de alunos que apresentam algum tipo de problema de comportamento e conseguem concluir a educação básica é muito baixo devido às dificuldades de relacionamento social e de aprendizagem que esses alunos enfrentam.

Nesse sentido, Fernandes et al. (2009, p. 153) afirmam que, dentre os alunos com necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam condutas típicas, talvez representem um dos maiores desafios para a inclusão escolar, já que “essas crianças e adolescentes manifestam um padrão de comportamento ou conduta muito peculiar, bastante diferenciado dos demais alunos, que mostram consequências diretas em sua aprendizagem e relacionamento social”.

Considerando-se os resultados apresentados quanto ao significativo número de alunos identificados com condutas típicas na rede pública estadual estudada, inclusive em relação à quantidade desse alunado em uma única escola; e, ainda, em relação às considerações quanto à abrangência do conceito de condutas típicas, interroga-se: quais os critérios utilizados pela rede pública estadual para a identificação dos alunos em categorias de condutas típicas? Qual a concepção de condutas típicas adotada?

Essas questões devem ser consideradas, já que os alunos que apresentam condutas típicas “muitas vezes, tornam-se rótulos que reduzem crianças a estereótipos e quadros sintomáticos”. Nesse sentido, o processo de rotulação pode contribuir para justificar o fracasso escolar, atribuindo ao aluno a culpa pelo seu fracasso (RIOS e DENARI, 2008, p. 114).

Quanto aos dados dos alunos identificados com autismo, o percentual de 1% está em consonância com os dados do Censo Escolar do MEC/Inep ao indicar que o número de matrículas de alunos com autismo em escolas (especializadas ou de ensino regular) representa 1,5% de toda a população de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas no Brasil (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, Mendes (2010) levanta hipóteses em relação aos dados do Censo Escolar do MEC/Inep. A primeira hipótese indicada pela autora é a de que os poucos alunos identificados com autismo estão matriculados em escolas, sejam elas de ensino regular ou especializadas. E a segunda hipótese é a de que grande parte dos alunos com autismo foi incorporada em outras categorias, como na de “condutas típicas” que corresponde a 12,4% das matrículas, ou mesmo na de “deficiência mental” que corresponde a 43,4%.

Para Mendes (2010, p. 377), “as duas hipóteses são bastante viáveis considerando que a complexidade da condição do autismo pode ser um fator que dificulte a entrada de pessoas com esse diagnóstico em escolas”. Além disso, assinala que a falta de um diagnóstico mais específico pode contribuir para que esses alunos sejam identificados na categoria de “condutas típicas”, “devido à presença de comportamentos típicos no autismo, ou ainda na categoria de

“deficiência mental”, em função da alta porcentagem de deficiência intelectual associada ao autismo”.

Em relação aos alunos identificados com altas habilidades/superdotação, o percentual de matrículas é de 1%, conforme observado na Tabela 4. Apesar do baixo índice, esse dado mostra-se de destaque já que não foram encontrados registros nas pesquisas realizadas na rede pública municipal (MARTINS, 2008) e particular (MORELLI, 2009) do mesmo município. Isto é, apenas na rede pública estadual de ensino é que vêm sendo encontrados registros desse alunado.

Negrini e Freitas (2009, p. 281) sinalizam que, inúmeras pesquisas vêm sendo desenvolvidas no sentido de identificar alunos com altas habilidades/superdotação em escolas da rede pública regular de ensino e estas constataam “o quanto estes alunos possuem perfis bastante heterogêneos, apresentando diferentes comportamentos”. Ressaltam ainda que esse dado evidencia a importância deste processo de identificação dos alunos ser realizado a partir de diversas fontes e com a utilização de diversos instrumentos.

Além disso, as autoras indicam que as altas habilidades/superdotação podem se apresentar, independente da classe social e das condições físicas presentes. No entanto, nas “classes ou grupos desprivilegiados, as características de altas habilidades podem ficar camufladas e por isso se torna mais difícil a identificação, necessitando de uma atenção especial para sua avaliação” (NEGRINI e FREITAS, 2009, p. 282).

Para essas autoras, “existe diferença entre as características dos alunos com altas habilidades/superdotação e estas podem se apresentar em momentos e situações variadas, dependendo dos estímulos oferecidos e das condições emocionais, físicas, entre outras deste aluno”. No entanto, Negrini e Freitas (2009, p. 282) ponderam que este aluno não vai se destacar necessariamente em todas as áreas. Ou seja, do mesmo modo que pode apresentar um desempenho maior que o esperado em uma área, pode apresentar dificuldades em outras.

Negrini e Freitas (2009, p. 282) afirmam, nesse sentido, que esse alunado está presente em grande número nas escolas. No entanto, muitas vezes passam despercebidos ao olhar do professor e dos familiares. As autoras destacam ainda que “esses alunos possuem características singulares, relacionadas com suas diferentes áreas de interesse, e caso não sejam identificados e estimulados, podem sofrer com o fracasso escolar, chegando até a evadirem da escola”.

Considerando esse último dado, é importante registrar que, historicamente o “olhar”, desde o Império, foi direcionado aos alunos identificados com alguma deficiência. Como

discute Bueno (2004, p. 129), foi com a criação do Cenesp que, pela primeira vez, o superdotado foi incorporado oficialmente “no rol das ações do poder público” e, ainda, como uma das áreas da educação especial. Até então, a iniciativa do governo era restrita às pessoas com deficiência mental, auditiva e visual.

Entretanto, Bueno (2004, p. 131) afirma que a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação como prioridade na educação especial ocorreu no contexto em que

[...] a repetência escolar, o analfabetismo e as precárias condições das instituições escolares e de trabalho dos professores constituíram núcleos nevrálgicos, respondeu muito mais ao processo de elitização do ensino, pois pregava a retirada do meio escolar comum daquelas crianças consideradas intelectualmente superiores e que, “por coincidência”, eram oriundas, na esmagadora maioria, dos extratos sociais superiores.

O autor destaca ainda que, nesse contexto, parte da rede privada se transformou em “escolas de excelência” dedicadas a uma clientela com “elevado nível de inteligência, comprovado por seu rendimento escolar” (BUENO, 2004, p. 131).

Os resultados apresentados na Tabela 4 revelam também que é preciso estar atento ao fato de que, apesar da expansão das matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, esse aumento não se deu de maneira uniforme em relação às diferentes categorias. Ou seja, esse crescimento se deu em maior parte em relação à categoria de alunos identificados com deficiência mental.

Em relação aos dados apresentados quanto à classificação dos alunos em categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação cabe ainda questionar: quem atribui quem é ou não aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? Como é feita essa classificação? Essas classificações são construídas por quem? Para quê? Para quem?

De acordo com a Resolução nº 2/01 em seu artigo 6º, para identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos, bem como a tomada de decisão quanto ao atendimento necessário, a escola deve contar com assessoramento técnico para a avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

[...] I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001).

Entretanto, como a própria professora coordenadora afirmou, na prática, o professor, o diretor ou o coordenador pedagógico das escolas é quem têm atribuído a classificação dos alunos em categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, muitas vezes, sem ter um posicionamento de outros profissionais ou mesmo da família. Levanta-se a hipótese de que, contribuem para essa situação, o insuficiente número de profissionais especializados na rede pública estadual atuando nessa área, a falta de articulação entre os serviços de saúde e da educação, além de desarticulação entre o ensino comum e o especial, tudo agravado pela precariedade na formação docente. Desse modo, muitos alunos podem estar sendo indevidamente rotulados em categorias de população alvo da educação especial. Estudos deveriam ser posteriormente realizados para investigar esse dado.

A partir de agora, serão apresentados e analisados outros elementos relativos à identificação e caracterização do alunado matriculado nas classes comuns do ensino regular da rede pública estadual do município em questão, especificando aspectos quanto ao sexo, à idade, às etapas da educação básica, dentre outros. De modo a lembrar, tais dados só foram possíveis de serem obtidos nos anos de 2008 e 2009, pois só em relação a eles é que foi possível consultar documentos complementares aos registros escolares da D.R.E. e que contemplam esses aspectos ligados aos alunos matriculados.

4.3 Sexo dos alunos matriculados nas classes comuns da rede pública estadual

De acordo com os registros escolares, verificou-se que, em relação ao sexo dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns, há um predomínio do sexo masculino conforme se pode constatar na Tabela 5.

Tabela 5 - Sexo dos alunos matriculados nas classes comuns na rede pública estadual

Sexo	2008	%	2009	%	Sem informações	%	Total	%
Feminino	244	35,2	263	36,4	0	0	693	100
Masculino	449	64,8	458	63,3	2	0,3	723	100

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares) consultados na D.R.E.

Com base nos resultados apresentados na Tabela 5, nota-se que a grande maioria dos alunos é do sexo masculino, sendo 64,8% em 2008 e 63,3% em 2009.

De maneira a buscar compreender melhor o dado referente ao sexo, realizou-se o cruzamento do sexo com as categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (2008 e 2009). A meta era verificar se a dominância no sexo masculino teria relação com as categorias da criança ou jovem. Essa correlação referente ao ano de 2008 está apresentada na Tabela 6.

Tabela 6 – Sexo e categorias dos alunos matriculados nas classes comuns da rede pública estadual (2008)

Categorias	F	%	M	%
Deficiência mental	122	37	209	63
Deficiência visual	34	48	37	52
Transtornos globais do desenvolvimento	23	22,8	78	77,2
Deficiência auditiva	20	39	31	61
Deficiência física	15	32,6	31	67,4
Deficiência múltipla	11	61	7	39
Condutas Típicas	10	21	37	79
Altas habilidades/superdotação	2	40	3	60
Autismo	0	0	1	100
Sem informações	7	2,9	15	3,3

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares) consultados na D.R.E.

Baseado nos resultados apresentados na Tabela 6, os dados indicam que, em 2008, à exceção dos alunos identificados com deficiência múltipla, em todas as demais categorias, há predomínio de meninos.

O cruzamento da classificação das categorias do alunado e o sexo referente ao ano de 2009, consta na Tabela 7.

Tabela 7 - Sexo e categorias dos alunos matriculados nas classes comuns da rede pública estadual (2009)

Categorias	F	%	M	%
Deficiência mental	108	37,4	179	62,6
Condutas Típicas	65	32,7	134	67,3
Deficiência visual	36	43,4	47	56,6
Deficiência auditiva	24	40	36	60
Deficiência física	20	35,7	36	64,3
Deficiência múltipla	8	38	13	62
Altas habilidades/superdotação	1	10	9	90
Autismo	1	33	2	67

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares) consultados na D.R.E.

Semelhante aos resultados apresentados anteriormente, os dados apontados na Tabela 7 também indicam o predomínio do sexo masculino. Particularmente, em relação às crianças e jovens identificados com altas habilidades/superdotação a proporção se mostra muito desigual (10% do sexo feminino e 90% do sexo masculino). E ainda, destaca-se a identificação dos alunos na categoria de condutas típicas (134 meninos 65 meninas).

4.3.1 Análise dos dados do sexo dos alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular

A análise dos resultados da Tabela 5 indicou o predomínio do sexo masculino. Este dado está em consonância com os resultados apresentados por Martins (2008) em pesquisa realizada na rede pública municipal da cidade investigada. Ainda, nos demais estudos conduzidos no mesmo município em questão: em uma instituição especializada (TAVARES-NETO, 2008), em classes especiais e salas de recursos para deficientes auditivos (ARANHA, 2008), na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (TINÓS e AMORIM, 2008) e na rede privada de ensino (MORELLI, 2010).

Além disso, os dados estão em sintonia com os resultados dos estudos de Mendes e Lourenço (2009) realizado em escolas públicas do ensino regular da rede municipal, no

interior do Estado de São Paulo. Segundo as autoras, os resultados quanto aos alunos indicados como população alvo da educação especial apontavam que 66,1% dos registros escolares referiam-se a alunos do sexo masculino, enquanto 33,9% ao sexo feminino. Desse modo, as autoras afirmam que dados vêm indicando que há uma representação desproporcional de alunos do sexo masculino encaminhados para os serviços da educação especial, especificamente na proporção de 2/3 contra 1/3. No entanto, afirmam que o significado desta desigualdade não é claro e demanda novas pesquisas.

Em pesquisa de Prieto e Sousa (2006), que investigou dados de 310 alunos das Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE-DM), a autora também verificou que a maioria deles era do sexo masculino. Ao analisar a predominância do sexo masculino, Prieto e Sousa (2006, p. 194) afirma que “o motivo do encaminhamento dos alunos para a SAPNE podia estar sendo baseado em outros critérios que não a deficiência mental, já que o pressuposto de que os meninos apresentem, em maior número, tal deficiência é descartado”. A autora afirma que o dado sugere “que os meninos, mais que as meninas, por apresentarem comportamentos tidos como não adequados aos padrões escolares, venham a ser, com maior frequência, encaminhados a SAPNE, sem que apresentem algum tipo de deficiência mental”.

Mendes e Lourenço (2009), além de identificarem o sexo dos alunos da população alvo da educação especial, também buscaram comparar a caracterização que os professores fazem de crianças e jovens identificados por eles como alunos com necessidades educacionais especiais. A meta era verificar se existiam diferenças nesta caracterização em função do gênero. Conforme resultados encontrados pelas autoras, a maioria dos meninos foi identificado pelos professores como população alvo da educação especial com base na categoria Problemas de Comportamento. Quanto às demais categorias definidas naquele sistema de ensino, como problemas de saúde, deficiências, problemas de linguagem, dificuldades de aprendizagem, fatores familiares, dentre outros, não foram demonstradas diferenças significativas baseadas no gênero.

Mendes e Lourenço (2009, p. 426) consideram que a representação desproporcional pode acarretar consequências desvantajosas para o processo de escolarização dos meninos, considerando que o fato de estarem super-representados, pode ocasionar experiências negativas ao serem rotulados e estigmatizados como aluno "especial". As autoras também assinalam que pode haver uma sub-representação de meninas. Para as autoras, “se as meninas que não são bem sucedidas na escola, não estão conseguindo obter suporte para aprender, nas

mesmas proporções que os meninos, então concluímos que o processo de escolarização das meninas com necessidades educacionais especiais é que está em desvantagem”.

Com base na análise dos resultados apresentados, pode-se inferir que, os dados quanto ao predomínio de crianças e jovens com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação do sexo masculino matriculados no ensino regular merecem maior atenção e sugerem a necessidade de realização de novas pesquisas.

4.4 Idade dos alunos matriculados nas classes comuns da rede pública estadual

Quanto à idade dos alunos verificados nos registros escolares constatou-se que a maioria deles concentrava-se entre os 6 aos 10 anos de idade, o que corresponde à faixa aos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme apresentado na Tabela 8.

Tabela 8 - Idade dos alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular (2008-2009)

Idade	2008	%	2009	%
6-10 anos	320	46,3	313	43,3
11-14 anos	213	30,8	266	36,7
15-17 anos	85	12,4	95	13,2
18-20 anos	20	2,4	31	4,3
21-28 anos	9	1,4	8	1,1
Mais de 30 anos	1	0,1	3	0,5
Sem informações	45	6,6	6	0,9
Total	693	100	723	100

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares) consultados na D.R.E.

Com base na Tabela 8, verifica-se que os alunos que se encontram na faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade, representam 46,3% das matrículas, em 2008; e, 43,3% em 2009. Ainda, 30,8% dos alunos, em 2008, e 36,7%, em 2009 têm entre 11 e 14 anos, idade correspondente às séries finais do Ensino Fundamental. Em torno de 12,4% (2008) e 13,2% dos alunos (2009) tem idade entre 15 e 17 anos o que corresponde à faixa etária dos alunos do Ensino Médio.

Verifica-se ainda que, 3,9% dos alunos (em 2008) e 5,9% (em 2009) têm mais de 18 anos de idade, sendo inclusive que alguns alunos contam mais de 30 anos.

4.4.1 Análise dos dados da idade dos alunos matriculados nas classes comuns da rede pública estadual

Com base nos resultados apresentados na Tabela 8, pode-se afirmar que do ano 2008 para o de 2009 houve um sutil decréscimo de alunos na faixa etária dos 6-10 anos - de 46,3% das matrículas, em 2008, passou-se para 43,3% em 2009. Paralelo a isso, houve um aumento nas demais faixas etárias, as quais teoricamente compreenderiam alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Cabe ainda, destacar a quantidade de alunos na faixa etária acima de 18 anos (chegando a ter alunos com mais de 30 anos), sendo esse dado surpreendente já que os resultados não incluem a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. A faixa etária dos alunos acima dos 18 anos evidencia a distorção idade e ano escolar, pois com essa idade, idealmente, os alunos deveriam ou já ter concluído o Ensino Médio ou estar cursando a Educação de Jovens e Adultos.

Para verificar se essa distorção não se manifesta também em relação às outras faixas etárias (relação idade/ano escolar), definiu-se por analisar a concentração dos alunos nos diferentes anos escolares e etapas da educação básica.

4.5 Matrículas dos alunos no Ensino Fundamental e Ensino Médio (2008 e 2009)

No que se refere aos resultados quanto às etapas da educação básica, constatou-se que a maioria dos alunos se encontra nas séries iniciais do Ensino Fundamental - especificamente, 63% em 2008 e 59,3% em 2009. Já nas séries finais do Ensino Fundamental estão concentrados 28,5% dos alunos; e, uma minoria 8,5% (em 2008) e 12,2% (em 2009) frequenta o Ensino Médio, como pode ser visto na Tabela 9.

Tabela 9 – Registro de matrícula dos alunos no EF e EM (2008 e 2009)

Etapas da Educação Básica	2008		2009	
	Quant.	%	Quant.	%
Ensino fundamental (séries iniciais)	436	63,0	429	59,3
Ensino fundamental (séries finais)	198	28,5	206	28,5
Ensino médio	59	8,5	88	12,2
Total	693	100	723	100

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares) consultados na D.R.E.

Comparando os resultados da Tabela 9 com os da Tabela 8, verifica-se que há distorção idade/série desse alunado. Assim, apesar de que 46,3% dos alunos em 2008 e 43,3% dos alunos em 2009 terem entre 6-10 anos, a população de alunos que frequenta o Ensino Fundamental I (EFI) é muito maior: 63% (em 2008) e 59,3% (em 2009). Isso significa que crianças e jovens mais velhos estão ainda no EFI. O mesmo pode ser referido em relação ao Ensino Fundamental II (EF II). Apesar de 30,8% (2008) e 36,7% (2009) dos alunos estarem na faixa etária de 11 a 14 anos, apenas 28,5% estão no EF II. Repete-se o fato no Ensino Médio (EM): apesar de se ter 12,4% (em 2008) e 13,2 % (em 2009) alunos na faixa de 15 a 17 anos, somente 8,5% e 12,2% estão cursando o EM. Provavelmente, verifica-se aqui, na situação, a retenção ou atraso desse alunado, com descompasso idade/série.

De modo a discriminar mais ainda esses dados, a partir dos resultados apresentados, na Tabela 10 desdobram-se as matrículas dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental; ainda, na Tabela 11 e na Tabela 12, são discriminadas as matrículas dos alunos nas séries finais e no Ensino Médio, respectivamente.

Tabela 10 - Registro de matrícula no Ensino Fundamental (séries iniciais)

Série	2008	%	2009	%
1ª. série	75	17,2	19	4,4
2ª. série	84	19,2	158	36,9
3ª. série	91	20,9	106	24,7
4ª. série	130	29,9	143	33,3
Sem informações	56	12,8	3	0,7
Total	436	100	436	100

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares) consultados na D.R.E.

Como indica a Tabela 10, a gradação do número de alunos ao longo das séries é mais harmônica em 2008, apesar de que se nota um maior predomínio de matrículas (29,9%) na quarta série do Ensino Fundamental. É, no entanto, muito irregular no ano de 2009, diferindo em vários sentidos dos resultados do ano anterior. Apesar disso, os dados apontam que há um contingente grande de crianças que atinge a 4ª. série (cerca de um terço delas). O menor percentual é dos alunos matriculados na primeira série (4,4%). Destaca-se ainda, o aumento de alunos da primeira para a segunda série (4,4% para 36,9%). Uma hipótese para explicar esse aumento é de que este talvez esteja relacionado com a mudança para o Ensino Fundamental de nove anos na rede pública estadual.

Quanto às séries finais do Ensino Fundamental (5ª. a 8ª. série) constata-se que as matrículas na 5ª série do Ensino Fundamental representa a maioria (28,3% em 2008, e 35,9% em 2009), estando muito próximas das matrículas verificadas na 4ª. série do Ensino Fundamental I (Tabela 10). No entanto, verifica-se uma significativa diminuição desse número, ao longo das séries seguintes, como mostra a Tabela 11.

Tabela 11 - Registro de matrícula no Ensino Fundamental (séries finais)

Série	2008	%	2009	%
5ª. série	56	28,3	74	35,9
6ª. série	54	27,3	53	25,7
7ª. série	40	20,2	43	20,9
8ª. série	25	12,6	34	16,5
Sem informações	23	11,6	2	1
Total	198	100	206	100

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares) consultados na D.R.E.

Como se verifica na Tabela 11, do total de alunos que ingressavam na quinta série do Ensino Fundamental mais de 50% deles não chegam à oitava série.

No que diz respeito ao Ensino Médio, os resultados verificados indicam que a maioria dos alunos que atinge essa etapa da educação básica está concentrada no 1º. ano. Ainda, pode-se verificar que, ano a ano, há uma queda significativa no número de matrículas, como consta na Tabela 12.

Tabela 12 - Registro de matrícula no Ensino Médio (2008-2009)

Série	2008	%	2009	%
1º. Ano	21	35,6	39	44,3
2º. ano	15	25,4	30	34,1
3º. Ano	15	25,4	16	18,2
Sem informações	8	13,6	3	3,4
Total	59	100	88	100

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares) consultados na D.R.E.

Como indicam os dados da Tabela 12, verifica-se uma diminuição das matrículas dos alunos do 1º. ao 3º. ano do Ensino Médio, tanto em 2008 como em 2009.

Do balanço geral das tabelas, pode-se inferir que, do total de alunos que ingressam no Ensino Fundamental, apenas uma minoria deles tem a possibilidade de frequentar e concluir a última etapa da educação básica e obter a certificação.

Buscando identificar como os alunos (considerando as categorias) distribuem-se ao longo da educação básica, realizou-se um cruzamento pareando as categorias dos alunos (nos anos de 2008 e 2009) e as diferentes etapas da educação: o Ensino Fundamental (EF I e II) e o Ensino Médio (E.M.). Esses dois cruzamentos podem ser verificados nas Tabelas 13 e 14.

Conforme é possível observar na Tabela 13, a categoria com maior incidência no Ensino Fundamental I e II é a deficiência mental (55% e 38,9% respectivamente), verificando-se uma drástica diminuição desse percentual em relação à etapa seguinte (20,3%). Quando se leva em consideração a quantidade de alunos que frequentam as séries iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, verifica-se que apenas 5% dos alunos com deficiência mental frequentam a última etapa. Queda acentuada também pode ser observada no caso de alunos que apresentam transtornos globais do desenvolvimento, condutas típicas, autismo e deficiência múltipla. Como este é um estudo transversal por cada ano, sem seguimento dos casos de cada criança e adolescentes, estudos longitudinais posteriores, acompanhando individualmente os alunos, poderão verificar com mais detalhes essa trajetória escolar.

Blanco, Oliveira e Pires (2009, p. 144) afirmam que, particularmente, os estudos sobre as pessoas que apresentam deficiência múltipla são relativamente recentes, inclusive em relação às matrículas dessas pessoas em classes comuns ou até mesmo nas escolas especializadas. As autoras salientam ainda que a história da educação escolar de crianças que apresentam deficiência múltipla é “marcada pelas expectativas de impossibilidades”.

Tabela 13 - Categorias dos alunos matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio (2008)

Classificação dos alunos em categorias	E.F. I	%	E. F.	%	E. M.	%
Deficiência mental	240	55	77	38,9	12	20,3
Transtornos globais do desenvolvimento ¹⁵	63	14,5	30	15,1	8	13,6
Deficiência visual	41	9,4	27	13,7	5	8,5
Deficiência física	22	5	10	5	14	23,7
Deficiência auditiva	20	4,6	22	11	9	15,3
Condutas típicas	16	3,8	24	12,2	7	11,9
Deficiência múltipla	10	2,3	7	3,6	1	1,7
Altas habilidades/superdotação	1	0,2	1	0,5	3	5
Autismo	1	0,2	0	0	0	0
Sem Informações	22	5	0	0	0	0
Total	436	100	198	100	59	100

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares) consultados na D.R.E.

É oportuno observar que, outros grupos de alunos, enquadrados em diferentes categorias, encontram-se matriculados no Ensino Médio. Um desses grupos é o de alunos identificados com deficiência física que representa a maioria com 23,7%. Com base nesse dado e considerando a participação pouco significativa dos alunos com deficiência física nas classes comuns, quando comparada com o conjunto dos alunos (Tabela 4), questiona-se: são esses alunos que estão tendo a possibilidade de frequentar e completar a última essa etapa da educação básica?

Já em relação aos alunos com deficiência auditiva, ainda que representem a terceira categoria no Ensino Médio, o número de alunos se reduz acentuadamente. Nesse sentido, Lacerda (2006) pontua que, estudos indicam que experiências de inserção de alunos surdos no ensino regular têm apresentado algumas lacunas. A autora indica alguns dos fatores que dificultam o aproveitamento desses alunos na escola, como o acesso à comunicação, já que um aluno surdo na classe demanda uma série de recursos, dentre eles o apoio de intérprete.

Segundo Mendes (2002, p. 43), ainda mais agravantes são os estudos que indicam um número considerável de alunos surdos “que passaram por vários anos de escolarização e

¹⁵ Como pontuado anteriormente não havia regularidade nos documentos consultados, como no caso dos registros de alunos identificados na categoria de transtornos globais do desenvolvimento sem qualquer especificação, e ainda registros específicos de alunos identificados com autismo e condutas típicas, no ano de 2008.

apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes”.

Quanto aos alunos identificados com deficiência visual, observa-se uma diminuição de matrículas tanto em número absoluto como percentual. Ou seja, 41 alunos estão matriculados no Ensino Fundamental, em contrapartida a 5 matriculados no Ensino Médio.

Ainda de acordo com a Tabela 13, verifica-se um aumento na quantidade de alunos identificados com altas habilidades/superdotação do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, sendo que na última etapa da educação representam 5% das matrículas.

A seguir, a Tabela 14 apresenta o cruzamento das categorias dos alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio referente ao ano de 2009.

Tabela 14 - Categorias dos alunos matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio (2009)

Categorias	E.F. I	%	E. F.	%	E. M.	%
Deficiência mental	189	44	78	38	20	22,6
Condutas típicas	132	30,8	43	20,9	22	25
Deficiência visual	42	9,8	27	13,1	14	16
Deficiência física	28	6,5	14	6,7	14	16
Deficiência auditiva	24	5,6	29	14	11	12,5
Deficiência múltipla	12	2,8	8	3,9	1	1,1
Altas habilidades/superdotação	0	0	4	1,9	6	6,8
Autismo	0	0	3	1,5	0	0
Sem Informações	2	0,5	0	0	0	0
Total	429	100	206	100	88	100

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares) consultados na D.R.E.

Com base na Tabela 14, pode-se verificar que quadro semelhante ocorre ao que foi observado em 2008. Há uma redução drástica do número de matrículas com o avançar nas diferentes etapas da educação básica, no conjunto das categorias dos alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio. Na categoria de alunos que apresentam deficiência mental, verifica-se correlação de apenas 10% no Ensino Médio, em relação ao EF I. Diferença grande nas matrículas entre as etapas pode ser vista também na categoria de condutas típicas (16% EM), deficiência múltipla (8,3% no EM) e autismo (nenhum aluno no Ensino Médio). Novamente, apesar de haver diferença significativa na queda do número de matrículas, a

porcentagem não se reduz de maneira tão drástica quando se compara o número de matrículas na EF I e o EM nos casos dos alunos que apresentam deficiência visual (33% no EM, em relação EF I), deficiência física (50% no EM, em relação EF I) e deficiência auditiva (46% no EM, em relação EF I).

Vale destacar o aumento de alunos identificados com altas habilidades/superdotação (6,8%). Interessante apontar que esses alunos não aparecem nas matrículas das séries iniciais do Ensino Fundamental e a maioria dos alunos identificados nessa categoria estava matriculada no Ensino Médio (2008 e 2009).

4.5.1 Análise dos dados de matrículas dos alunos no Ensino Fundamental e Ensino Médio

Conforme consta na LDBEN nº 9.394/96, o Ensino Fundamental é gratuito e obrigatório e, recentemente, passou a vigorar a obrigatoriedade de alunos de 6 a 14 anos de idade de frequentarem a escola, de acordo com a Lei nº 11.274.

No entanto, baseando-se na análise dos dados referentes às etapas da educação básica, constata-se que, conforme resultados apresentados na Tabela 9, a grande maioria dos alunos não consegue ultrapassar as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, corrobora-se com Bueno (1994, p.36) ao sinalizar que

[...] os resultados, mesmo considerando-se apenas o acesso ao mínimo conhecimento básico, deixam muito a desejar, pois a maioria da clientela não consegue ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade.

Ainda nessa direção, considerando os dados verificados na rede pública estadual de ensino, Cury (2005) assinala que os resultados reproduzem no âmbito da educação especial, a retenção nos anos iniciais observadas na educação geral. Segundo o autor, o ensino fundamental atende 34.719.506 alunos, destes 31.445.336 estão na rede pública do sistema de ensino. No entanto, assinala que, “se no conjunto dos oito anos obrigatórios estão presentes na escola mais de 97% da população dessa faixa etária, ou quase 20% da população brasileira, efetivando o princípio do acesso, a trajetória escolar desses alunos revela grave déficit em matéria de permanência e qualidade”. Dados indicam que se contrapondo ao número de

matrículas nas primeiras séries do Ensino Fundamental (5,6 milhões), na oitava série do ensino fundamental não se chega a 2,9 milhões de alunos matriculados.

Quanto ao ensino médio, Cury (2005) salienta que este é voltado para jovens de 15 a 17 anos. O autor aponta que essa última etapa da educação básica absorve em seus três anos 9.132.698 matrículas. No entanto, o número de concluintes fica próximo de dois milhões.

Com relação à educação especial, quadro semelhante pode ser observado, em que os resultados apresentados na Tabela 9 indicam que, com relação às etapas da educação básica, há uma maior concentração dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados, além de estar em consonância com os dados do MEC/Inep (2006) no país, também são similares aos resultados da rede pública municipal de ensino desse mesmo município em que a pesquisa foi realizada. Martins (2008) refere que 71% dos alunos estão concentrados na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto apenas 1% dos alunos se certificam e ingressam no Ensino Médio. Na rede privada, como afirma Morelli (2010), a situação é um pouco menos dramática, sendo que 24% dos alunos estão matriculados na educação infantil, 38% nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 28% nas séries finais e 10% frequentavam o Ensino Médio. Apesar de maior certificação do alunado na rede privada, Morelli (2010) relata que grande número deles é referido como concluinte do Ensino Médio sem estar de fato alfabetizado convencionalmente.

Pesquisa de Prieto e Sousa (2006, p. 194) realizada na rede pública municipal de ensino de São Paulo, indica que, apesar das Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE) “estar atendendo, àquela época, alunos matriculados em diferentes níveis de ensino, inclusive na Educação de Jovens e Adultos (EJA), havia concentração de alunos com idade compatível ao alunado do ensino fundamental”.

Com base nesses dados apresentados, levanta-se a hipótese de que a maioria dos alunos que ingressam no Ensino Fundamental não tem a oportunidade de prosseguir nos estudos ao longo da educação básica, como determina a legislação ao tratar da garantia de acesso e permanência na escola. Diante disso, interroga-se:

Para onde vão essas crianças e jovens que ficam pelo caminho?

Evadiram-se?

Deslocaram-se dentro do sistema de ensino (municipal ou privado)?

Foram ou voltaram para a escola especial?

Kasper, Loch e Pereira (2008), em pesquisa que aborda os números referentes aos alunos com deficiência matriculados nas escolas públicas de Ensino Fundamental, no Brasil e

no Estado de Santa Catarina, afirmam que um dos indicadores que permite apontar o nível de escolaridade de uma população é a taxa de alfabetização e de analfabetismo. E, apesar do crescimento (a partir da década de 50) do número de pessoas alfabetizadas, a situação ainda não deve ser considerada ideal. Segundo os autores, a taxa de escolarização, ou seja, a proporção de pessoas que frequentavam a escola, apresentou aumento significativo. No entanto, o número de crianças que ainda não frequentam a escola é muito alto em algumas regiões do país. No caso aqui analisado, a não frequência de crianças na escola se dá em pleno Estado de São Paulo.

As autoras indicam ainda que Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) demonstram que, em 2003, 2,8% das crianças de 7 a 14 anos estavam fora da escola. E, segundo o IBGE, a estimativa é de que cerca de 740 mil crianças brasileiras nessa faixa etária estejam fora da escola, tendo em vista que esses dados podem estar subestimados, pois a PNAD não inclui algumas regiões do país. Além disso, mais alarmante é o Censo Demográfico do IBGE (2000) o qual abarca todo o país, e apontou quase 1,5 milhões de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos fora da escola. Nesse sentido, a autora ressalta que algumas “circunstâncias como pobreza e deficiência podem prejudicar ou tornar a frequência à escola inviável para algumas crianças e adolescentes no país, contribuindo para o processo de exclusão escolar” (KASPER; LOCH e PEREIRA, 2008, p. 237).

Além disso, quando se considera a situação dos alunos com deficiência em relação à população geral, constata-se que sua participação é muito baixa quando comparada ao restante da população. Desse modo, os autores concluem que, na grande maioria das análises dos números de pessoas com deficiência nas escolas, a taxa de não participação e de abandono é muito mais alta para as pessoas com algum tipo de limitação física ou sensorial, além de comprovar que o tempo que os alunos com restrições permanecem na escola é muito curto.

Particularmente quanto aos resultados apresentados em relação à classificação do alunado em categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e as etapas da educação básica constatou-se, em 2008, que são os alunos identificados com deficiência física que frequentam em maior proporção o Ensino Médio. Em 2009, foi mais representativo o percentual de alunos identificados com condutas típicas que frequentavam essa última etapa da educação básica. Porém, proporcionalmente aos alunos classificados em diferentes categorias verifica-se que crianças e jovens com deficiência física, auditiva e visual são os que mais comumente frequentam a última etapa da educação básica.

Alencar (1994, p. 9), em seu artigo, ressalta que tanto os alunos identificados com deficiência visual como aqueles identificados com deficiência auditiva poderiam alcançar “níveis altamente satisfatórios de escolarização, incluindo mesmo ensino superior, caso houvesse um atendimento pedagógico especializado e processos escolares de boa qualidade”.

Nesse sentido, Bueno (1994, p.37) afirma que a quantidade de alunos com deficiência auditiva matriculado no ensino regular é irrisório, “embora já se tenham acumulado evidências de que a deficiência auditiva não acarreta, em si, qualquer prejuízo intelectual”.

Considerando esse cenário levanta-se a hipótese de que esse alunado não tem recebido o atendimento educacional especializado necessário para atender suas especificidades educacionais. Assim, a seguir serão apresentados e analisados os serviços da educação especial oferecidos pela D.R.E. às escolas da rede regular de ensino público estadual.

4.6 Serviços de apoio pedagógico especializado oferecidos aos alunos matriculados nas classes comuns da rede pública estadual estudada

Com base nos dados obtidos nos registros escolares, constatou-se que os alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular da rede pública estadual investigada têm recebido serviços de apoio pedagógico especializado por meio do suporte das salas de recursos e ainda, do serviço itinerante conforme se pode observar na Tabela 15.

Tabela 15 - Serviços de apoio pedagógico especializado oferecidos aos alunos matriculados nas classes comuns na rede pública estadual

Suporte	n° de alunos atendidos em 2008	n° de alunos atendidos em 2009
Serviço itinerante	25 3,6%	0 0%
Sala de recurso	97 14%	163 22,6%
Total	122 17,6%	163 22,6%

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares) consultados na D.R.E.

De acordo com os resultados na Tabela 15 pode-se inferir que, em 2008, do total de 693 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns, apenas 122 (17,6%) deles receberam suporte educacional, especificamente, 3,6% por meio do serviço itinerante e 14%

por meio da sala de recurso, ou seja, a maioria não recebeu serviços de apoio pedagógico especializado (pelo menos não foram registrados).

Quanto aos resultados referentes ao ano de 2009, do total de 723 alunos matriculados nas classes comuns, 163 (22,6%) receberam o suporte da sala de recurso. Apesar de esse dado não ser expressivo, considerando o total de alunos, observa-se um aumento de 68% do atendimento nas salas de recursos de 2008 para 2009.

Em relação ao serviço itinerante, em 2009, não havia informações sobre o oferecimento desse suporte. E ainda, em 2008, não havia registro de quais os alunos, ou mesmo professores que recebiam esse apoio.

A partir dos resultados referentes aos serviços de apoio pedagógico especializado oferecido na rede pública estadual em questão foi possível consultar também as categorias dos alunos atendidos por meio do suporte das salas de recursos (2008 e 2009), conforme consta na Tabela 16.

Tabela 16 - Categorias dos alunos atendidos nas salas de recursos na rede pública estadual

Categoria	2008	%	2009	%
Deficiência mental	33	34	94	57,7
Deficiência visual	30	31	32	19,6
Deficiência auditiva	22	22,7	33	20,2
Deficiência física	7	7,3	1	0,6
Deficiência múltipla	0	0	3	1,9
Altas habilidades/superdotação	1	1	0	0
Autismo	1	1	0	0
Sem informações	3	3	0	0
Total	97	100	163	100

Fonte: Documentos oficiais (registros escolares) consultados na D.R.E.

De acordo com os resultados apontados na Tabela 16, nota-se que a maioria dos alunos que receberam suporte educacional por meio da sala de recursos foi os alunos identificados com deficiência mental (34% e 57,7%).

Em 2008, a segunda categoria de alunos que recebeu suporte da sala de recurso foi dos alunos que apresentavam deficiência visual (31%) e, na sequência, os alunos identificados com deficiência auditiva (22,7%).

Além disso, também receberam esse suporte 7 (7,3%) alunos que apresentavam deficiência física, 1 (1%) aluno com altas habilidades/superdotação e 1 (1%) aluno com autismo.

No que se refere ao atendimento na sala de recurso em 2009, a Tabela 16 indica que esse suporte foi oferecido aos alunos identificados com deficiência auditiva (20,2%), deficiência visual (19,6%) e deficiência física (0,6%). Além disso, 1,9% dos alunos identificados com deficiência múltipla receberam esse atendimento, dado não verificado em 2008.

Com base nos resultados, nota-se também que não foram verificados atendimento nas salas de recursos aos alunos identificados com altas habilidades/superdotação e autismo em 2009. E ainda, observa-se uma diminuição em números reais e percentuais do atendimento aos alunos identificados com deficiência física.

4.6.1 Análises dos dados dos serviços de apoio pedagógico especializado oferecidos aos alunos matriculados nas classes comuns da rede pública estadual

Como mencionado na introdução desse estudo, a Resolução nº 2/01, indica que, os serviços de apoio pedagógico especializado, realizados nas classes comuns, devem contar com a atuação colaborativa de professor especializado em educação especial, atuação de professores intérpretes, atuação de professores itinerantes, dentre outros. E, ainda, quanto aos serviços de apoio pedagógico especializado realizado em salas de recursos, o professor especializado em educação especial deve realizar complementação ou suplementação curricular, no caso dos alunos que apresentam altas habilidades/superdotação, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001).

Dentre as possibilidades de serviços, a rede pública estadual oferece aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns, o suporte das salas de recursos e serviço itinerante, como se pode constatar nos registros escolares consultados na D.R.E.

No entanto, com base em análise da Tabela 15, tal como mencionado, pode-se verificar que uma minoria dos alunos recebeu suporte das salas de recursos (17,6% em 2008 e 22,6% em 2009).

Considerando-se os resultados dos alunos que receberam suporte por meio da sala de recurso (Tabela 16), com relação aos dados dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns, apresentados anteriormente na Tabela 4, pode-se inferir que, do total de alunos em 2008 e 2009, identificados com deficiência mental, uma minoria recebeu suporte (9,5% e 32,5% respectivamente), considerando que essa categoria representa o maior grupo no conjunto dos alunos, foram os que menos receberam suporte em 2008. Por outro lado, os alunos identificados com deficiência auditiva representaram o grupo de alunos que mais receberam suporte, sendo 43,1% em 2008, e 55% em 2009. Na sequência, dos alunos que apresentavam deficiência visual, 42,2% receberam suporte em 2008, e 38,6% em 2009.

Em relação aos alunos que apresentam deficiência física, 15,2% receberam suporte em 2008, enquanto no ano de 2009, apenas 1%. Situação semelhante se observa com relação aos alunos identificados com altas habilidades/superdotação, sendo que no ano de 2008, apenas 20% receberam suporte, enquanto no ano de 2009 nenhum aluno recebeu atendimento. Quanto aos alunos identificados com deficiência múltipla em 2008, também não receberam suporte; já no ano de 2009, 14,5% receberam o apoio na sala de recurso. O mesmo se verificou em relação ao aluno identificado com autismo que recebeu suporte em 2008, apesar de que, ainda que tenha aumentado o número do alunado, no ano seguinte, não foi oferecido suporte.

Cabe registrar ainda que, os alunos identificados com transtornos globais do desenvolvimento em 2008 e condutas típicas em 2009 não receberam qualquer serviço de apoio pedagógico especializado (ao menos não foram registrados).

Com base nesses dados cabe problematizar: Por que apenas alguns alunos receberam o suporte da sala de recurso? Qual o critério utilizado para tal? O que justifica o não oferecimento dos serviços de apoio pedagógico especializado à maioria dos alunos?

Como destaca Prieto (2000, p. 250), é necessário que as “ações em prol da garantia de educação para todos sejam muito bem planejadas, caso contrário, os alunos poderão estar matriculados nas classes comuns sem as condições necessárias para desenvolverem plenamente suas potencialidades”.

Particularmente, com relação aos dados referentes ao número reduzido de alunos identificados com altas habilidades/superdotação, e ainda ao suporte oferecido, corrobora-se com Negrini e Freitas (2009), ao afirmarem a importância do processo de identificação desse alunado no sentido de contribuir para a inclusão real desses alunos. Já que, se não

identificados, podem estar sendo negligenciados e não receberem a orientação necessária para se conhecer e desenvolver seu potencial.

As autoras sinalizam ainda que, a identificação desses alunos deve ser realizada não com o objetivo de rotulá-los ou “formar um grupo de elite, entre outras colocações que são feitas neste sentido, que normalmente vêm imbricada por inúmeros mitos”. Na realidade, a identificação do aluno com altas habilidades/superdotação possibilita “receber um atendimento que vá ao encontro de suas reais necessidades e interesses, para que possa estar desenvolvendo e estimulando suas habilidades e assim constituir uma vida de forma satisfatória e com qualidade” (NEGRINI e FREITAS, 2009, p. 278).

A análise da Tabela 15 indicou também que, ainda que insuficiente, houve um aumento do atendimento nas salas de recurso no ano de 2009 (68%). Diante desse dado, levanta-se a hipótese de que esse crescimento esteja relacionado à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentada pela SEESP em janeiro de 2008, a qual prevê, dentre outros, o atendimento especializado em salas de recursos (BRASIL, 2008).

Nessa direção, Pletsch (2009, p. 32) refere que esse documento “vem sendo amplamente difundido pela Secretaria de Educação Especial, orientando os sistemas de ensino a transformarem-se em sistemas educacionais inclusivos”.

Quanto ao suporte do serviço itinerante de acordo com os documentos do MEC/SEESP (Brasil, 2001 a e b), esse recurso é considerado como uma das modalidades de ensino especializado de apoio à inclusão de alunos no ensino regular. Segundo Rocha e Almeida (2008), há poucos estudos propostos para conhecer e/ou avaliar o trabalho itinerante no Brasil. Além disso, as autoras afirmam que, embora não haja dados oficiais divulgados, há um contingente de alunos que já recebe esse atendimento e uma tendência ao crescimento desse serviço, em decorrência do crescimento de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino.

No entanto, os resultados verificados nesse estudo, apresentados na Tabela 15, sinalizam que apenas 3,6% dos alunos receberam o suporte do serviço itinerante no ano de 2008, já em 2009, esse recurso não foi oferecido.

Baseando-se na análise dos dados, pode-se inferir que, apesar do acesso ao ensino regular dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estar garantido na legislação, e os dados indicarem de fato o ingresso desse alunado na escola, as condições para a garantia da sua permanência pode estar

comprometida devido ao insuficiente, ou em alguns casos, até mesmo a ausência de serviços de apoio pedagógico especializado aos alunos que necessitam deles.

Considerando as ressalvas feitas em relação aos registros escolares (quanto às lacunas ou mesmo ausência de registros) foram apresentados até então os dados obtidos de acordo com os objetivos dessa pesquisa em relação à identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns, da rede pública estadual, no município onde essa pesquisa foi realizada. Entretanto, também foi possível verificar nos registros escolares dados sobre o atendimento desses alunos nas classes especiais, embora esta não tenha se constituído enquanto o foco desse estudo, acabou por ser considerado no sentido de contextualizar a rede pública estadual em questão.

4.7 Atendimento dos alunos nas classes especiais no ensino regular da rede pública estadual

Considerando os dados apresentados até então, em 2008, foram matriculados 693 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns (Tabela 3). Ainda, conforme informações obtidas nos registros escolares, 138 alunos foram atendidos nas classes especiais, perfazendo-se assim um total de 831 alunos no ensino regular (classes comuns e classes especiais). Diante disso, pode-se afirmar que, do total de alunos com necessidades educacionais especiais, a maioria (83,4%) estava matriculado nas classes comuns, enquanto 16,6% frequentavam as classes especiais.

Com relação a 2009, foram matriculados 723 alunos nas classes comuns (Tabela 3), enquanto 30 receberam atendimento nas classes especiais, obtendo-se assim um total de 753 alunos no ensino regular (classes comuns e classes especiais). Pode-se inferir que, a maioria (96%) dos alunos também se encontrava matriculado nas classes comuns do ensino regular, enquanto 4% ainda frequentavam as classes especiais.

Com base nesses dados, pode-se afirmar que, nesse último ano (2009), houve diminuição no número de alunos atendidos nas classes especiais na rede pública estadual ou seja, a maioria dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação foram matriculados nas classes comuns do ensino regular da rede pública estadual do município em questão.

No entanto, vale ressaltar que, o encaminhamento dos alunos às classes especiais só poderia ocorrer diante da constatação de que, nas classes comuns, o aluno deixaria de receber o melhor tipo de atendimento educacional. A partir dos dados coletados, no entanto, não é possível definir se o melhor atendimento educacional oferecido a esse alunado são as classes especiais, sendo necessários outros estudos para verificar tais resultados.

Além disso, esse dado quanto à diminuição das matrículas dos alunos nas classes especiais está em consonância com os resultados dos Dados do Censo Escolar (BRASIL, 2006) que indicaram o aumento nas matrículas de alunos com deficiência em 640% no ensino regular contra 28% nas escolas e classes especiais, entre os anos de 1998 e 2006.

Ferreira (2007) discute a existência de uma política fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada, que vem prevalecendo no país, e que tem contribuído para a prevalência das atuais taxas de analfabetismo, evasão e repetência, baixa qualidade do ensino, exclusão dos que não aprendem no mesmo ritmo e da mesma maneira como os outros.

Para Bueno (2008, p. 11) as escolas do ensino regular têm excluído majoritariamente sua população sob o argumento de que parcela dos alunos não apresentam “condições para usufruir do processo escolar, por apresentar problemas pessoais (distúrbios dos mais diversos), problemas familiares (desagregação ou desorganização da família) ou “carências culturais” (provenientes de um meio social pobre)”. Esse mesmo autor considera que, por sua vez,

[...] o ensino especial também tem excluído sistematicamente grande parcela de seu alunado sob a alegação de que, por suas próprias características, essa parcela não possui condições para receber o mesmo nível de escolarização que as crianças normais. Crianças têm sido mantidas por anos a fio no ensino especial sem que se consigam mínimos resultados com relação à sua escolarização.

Esses dados podem decorrer de vários fatores. Nesse sentido, a constituição da educação especial no país e, ainda, a rede regular pública estadual estudada, pode oferecer subsídios para questionar os dados, bem como o atendimento historicamente destinado a esta população estudada. O aprofundamento dessa questão demanda a realização de outros estudos.

5 DISCUSSÃO GERAL

Ao longo desta pesquisa, enfrentou-se uma série de dificuldades durante a coleta de dados, desde o acesso aos documentos, bem como durante a consulta, em que se verificou uma não padronização dos documentos oficiais, existência de lacunas no registro destes e, até mesmo, ausência deles em determinados períodos.

Em consonância com esse dado, Botura (2006, p. 90) indica em seu estudo que, ao entrar em contato com a Diretoria Regional de Ensino, do mesmo município, a fim de coletar dados históricos referentes ao atendimento oferecido pela educação especial na rede pública estadual, ela havia sido informada pela supervisora de ensino que “com a reorganização da Diretoria Regional de Ensino em 1999, os documentos referentes à Educação Especial foram perdidos”.

Devido à falta de documentação, Botura (2006, p. 134) foi orientada pela supervisora de ensino na D.R.E. a realizar um levantamento diretamente nos arquivos das escolas da rede pública estadual. No entanto, a autora ressalta que, durante a coleta de dados, quando o diretor ou o secretário das escolas “não possuíam a informação solicitada por falta de documentação referente à classe especial, era chamado um funcionário mais antigo para saber se ele poderia contribuir lembrando-se quando tal classe foi criada e ou até em que ano funcionou”. Além disso, a autora sinaliza que a maioria das escolas da rede pública estadual pesquisada, assim como a D.R.E. também não contavam com documentação ou qualquer forma de registro sobre a educação especial em seus arquivos.

O estudo de Tinós e Amorim (2008) enfrentou situação semelhante à citada ao buscar, inicialmente, avaliar 10 anos da trajetória de alunos com deficiência na EJA na rede pública municipal de ensino. Na prática, transformou-se na análise referente a quatro anos desse período, por ausência de dados anteriores do alunado dessa modalidade de ensino. Ainda assim, nesses quatro anos, apresentaram-se lacunas significativas, já que não existia uma uniformidade nos registros escolares e nas apresentações das informações, inclusive, havia períodos em que não se tinha a classificação dos alunos quanto às necessidades educacionais apresentadas, nem mesmo a identificação deles como afirma a autora. Outro aspecto também vivenciado nessa pesquisa, segundo Tinós e Amorim (2008) foi a dificuldade de acesso a informações que deveriam ser públicas.

Em consonância com esses dados referentes à falta de registro, Aranha (2008) em seu estudo acerca do atendimento aos alunos nas classes especiais e salas de recursos para pessoas com deficiência auditiva no mesmo município, verificou que a maioria das escolas não possuía qualquer registro ou informações; quando as possuíam, apresentavam-se de forma precária, ou, então, situavam-se na memória de funcionários mais antigos da instituição.

Do mesmo modo, Botura (2006, p. 51), ao procurar a Câmara Municipal para obter documentação sobre a criação de escolas ou instituições filantrópicas que ofereciam atendimento especializado por meio da classe especial, na rede pública municipal, no município em questão, foi informada pelo funcionário mais antigo responsável pelo setor do arquivo histórico desconhecer os documentos solicitados. E ainda, segundo a autora, o mesmo funcionário teria afirmado que “documentos referentes à educação são muito difíceis de serem preservados, pois a prática de não guardar documentos é comum entre os Secretários que assumem a pasta da educação. Quando um sai e o outro entra, joga-se tudo fora ou não se dá sequência a nada”.

Outros autores na literatura se depararam com dificuldades similares, como Prieto (2000, p. 62), que indicou em seu estudo não ter encontrado dado que evidenciasse o percentual e a caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, especificamente no município de São Paulo, no período de 1986 a 1996. A autora afirma que havia apenas informações “sobre quantos alunos estavam sendo atendidos nas escolas municipais especiais para portadores de deficiência auditiva e dados expressando o total de alunos incluídos nos recursos especiais, criados a partir de 1987”. Nesse sentido, Prieto (2000, p. 236) destaca que, muitas informações não estavam disponíveis, “outras tantas não registradas em documentos oficiais; algumas guardadas nas memórias dos agentes que as formularam e as implantaram; outras estão registradas, mas em documentos pouco elaborados, precários e provisórios”.

Nessa mesma direção, a pesquisa da mesma autora que buscou acompanhar a trajetória escolar de alunos no ensino regular no município de São Paulo aponta também à ausência de uma fonte de consulta “oficial” sobre dados da trajetória escolar dos alunos investigados. E, ainda, Prieto e Sousa (2006, p.192) afirma não haver “uma sistemática de acompanhamento do atendimento que se dá em SAPNE, ou mesmo uma orientação comum às escolas para registro e arquivo da documentação relativa à trajetória dos alunos atendidos”. Na realidade, “as informações existentes eram as organizadas pela professora regente da sala, que o fazia por iniciativa própria. Daí resulta em uma diversidade de dados disponíveis, que variam

quanto à forma de registro, grau de detalhamento e de conteúdo”. Prieto (2000) assinala que informações pouco precisas ou contraditórias são encontradas em vários documentos oficiais de órgãos públicos, como apontado nesse estudo.

Por fim, essas questões, quanto à precariedade dos dados, também foram ressaltadas por Bueno (2004, p. 128) ao abordar a identificação de uma série de dificuldades e distorções existentes na educação especial brasileira no contexto de criação do Cenesp, como a ausência de informações sobre a quantidade de alunos com deficiência atendidos e sobre a qualidade do atendimento.

Como sinaliza Tinós e Amorim (2008), essas dificuldades relativas à ausência de dados ou registros são pouco tratadas na literatura, apesar do importante significado social que carregam. Essa relevância se dá ainda mais quando se discute amplamente e se trata de pensar nas políticas públicas (no caso, da educação inclusiva e da educação de qualidade).

Diante do exposto, considerando a ausência e precariedade das informações, interroga-se como é que o MEC/Inep analisa os crescimentos e as diminuições das matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular? Ainda, como traçar políticas públicas sem informações ou registros escolares desses alunos? Ou quando estas informações apresentam significativas lacunas? Como se pode traçar políticas públicas para se passar ter a cultura de registros?

Ainda em relação aos registros escolares, os resultados desse estudo indicam que, a partir do ano de 2008, começaram a ser elaborados pela D.R.E. registros que possibilitam a identificação e a caracterização daquele alunado matriculado no ensino regular. Isso evidencia avanço na organização de documentos, pois como afirma Prieto (2000, p. 62) é necessário manter atualizados dados que, entre outros aspectos, especifiquem a natureza do atendimento ofertado, caracterizem e identifiquem o alunado atendido. Tais informações são consideradas indispensáveis, sobretudo porque é a partir delas que serão traçadas e destinadas políticas públicas e recursos para a educação especial e inclusiva.

Passa-se agora a discutir os resultados encontrados, a partir dos documentos apresentados pela D.R.E. e dados do MEC/Inep. Pode-se afirmar que, considerando o contexto sócio-histórico-político da educação especial e inclusiva, com as mudanças de concepções em relação ao lugar atribuído às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, e aos ganhos legais como determina a LDBEN/96, dentre outros, pode-se inferir que o processo teve avanços.

No que se refere à rede pública estadual investigada, verificou-se uma diminuição das matrículas na educação geral dos alunos (em torno de 18,7%), situação essa que se reproduz no âmbito nacional. Apesar disso, não só em termos proporcionais (595,2%), mas em termos absolutos, cada vez maior é o ingresso de crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação no ensino regular.

No entanto, os resultados dessa pesquisa indicaram que, apesar do aumento das matrículas do alunado no ensino regular, esta é ainda muito baixa, variando de 0,2-2% do total de matrículas da rede. Considerando a estimativa de crianças e jovens com deficiência, o crescimento de matrículas efetuadas mostra-se ainda inexpressivo. Hipóteses são levantadas no sentido de entender onde estão essas crianças e jovens, interrogando-se se elas estariam nas outras redes de ensino (pública municipal, privada, escolas especializadas) ou se estariam fora mesmo do sistema da educação. Tendência a entender que esse alunado esteja fora da educação deve-se ao fato de que, nesse município, a rede pública estadual é a que atende à maior demanda escolar, já que ainda não se efetivou a municipalização da educação. Essa conclusão mostra-se em consonância com outros artigos da literatura que afirmam a exclusão escolar desse alunado.

Com relação ao acesso, o que se verifica é a maior concentração de alunos referidos como tendo deficiência mental. Essa categoria veio diminuindo ao longo dos anos, com um crescimento de matrículas de crianças referidas com transtornos globais do desenvolvimento, particularmente, identificação de alunos que apresentam condutas típicas.

A segunda categoria de maior número de matrículas é a de crianças e jovens com deficiência auditiva. Porém, essa categoria veio também sofrendo queda no número de alunos e uma das hipóteses é de que haja deslocamento desse alunado para escolas da rede pública municipal, a qual conta com suporte especializado mais estruturado para o atendimento dos alunos que apresentam aquela deficiência. O contrário se verifica na categoria dos alunos que apresentam deficiência visual e a hipótese de que a rede pública estadual, ao contar com apoio especializado na rede que está bastante articulada a uma ONG para deficientes visuais, acabe por promover o ingresso dessas crianças e jovens na rede pública estadual. Ainda, diferente de outras redes e serviços do município investigado, na rede estadual, verificou-se a matrícula de alunos com altas habilidade/superdotação.

O aumento de matrículas não se deu de maneira uniforme em relação às diferentes categorias. As matrículas são bastante desiguais, muito provavelmente porque estão também relacionadas à ocorrência de diferentes quadros, que têm manifestação diferente na população.

Porém, mesmo se considera esse fato, o que se verifica é que algumas categorias estão subrepresentadas, como o autismo.

Outro ponto que merece atenção refere-se aos resultados verificados quanto ao predomínio do sexo masculino. Esse predomínio manifesta-se no conjunto das categorias, à exceção dos alunos identificados com deficiência múltipla (com dominância feminina no ano de 2008). O significado desta desigualdade entre os sexos não está claro e demanda novas pesquisas. Porém, algumas hipóteses apontam que os meninos, mais do que as meninas, são direcionados à educação especial por apresentarem comportamentos tidos como não adequados aos padrões escolares, sem que apresentem algum tipo de deficiência. Porém, esse dado pode implicar na superposição de exclusões, em que as mulheres são excluídas tanto pelo sexo como pela deficiência. Nesse sentido, há a necessidade de universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos, como mulheres, pessoas com deficiência, dentre outras.

Nesse contexto, segundo a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990, p. 2)

[...] apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não tem acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento.

Em função dos resultados quanto à idade e etapa da educação básica, observou-se que, em relação aos alunos que têm acesso ao ensino regular, a grande maioria encontra-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quanto mais se avança no ensino, maior a queda no número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Por um motivo ou outro, a escolaridade acaba por ser interrompida, não havendo uma continuidade dos estudos da maioria dos alunos. Apenas uma minoria alcança o Ensino Médio e ainda menor é a quantidade daqueles que conseguem concluir essa última etapa da educação básica e obter a certificação.

A ascensão nas etapas escolares, no entanto, se dá de maneira muito diversa entre as diferentes categorias. Proporcionalmente em relação ao ingresso na escola de acordo com cada categoria, os que mais chegam ao Ensino Médio são os alunos identificados com deficiência física, visual e auditiva. Queda acentuada é observada no caso de alunos com deficiência

mental, transtornos globais do desenvolvimento (condutas típicas e autismo) e deficiência múltipla.

Analisando-se a idade do alunado verifica-se ainda que há significativa defasagem idade/série.

Com base nesse cenário, conforme afirma Mantoan (2006, p. 206) “precisamos reverter esta situação crítica, marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, marginalizados pelo insucesso, pelas privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e social”.

Diante do exposto, pode-se inferir que, apesar da literatura e de documentos em prol da inclusão escolar, e ainda, do aumento nas matrículas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, inúmeras questões ainda precisam ser exploradas e repensadas nesse campo da educação especial e inclusiva.

Os resultados desse estudo indicam ainda a necessidade de um maior investimento nos serviços de apoio pedagógico especializados aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular. Na realidade, como afirma Prieto (2000, p. 35) a elaboração de política educacional para atender esse alunado “deve basear-se em dados que revelem quais os recursos já existentes, as necessidades e características da demanda escolar e, conseqüentemente, quais devem ser organizados pelo sistema de ensino”.

Nessa mesma direção, Bueno (2004, p. 102) afirma que, “nunca se pôde contar com tantos recursos para oferecer atendimento pedagógico adequado à população, o que se reflete nos procedimentos escolares, nas técnicas didáticas, no material pedagógico, nos recursos tecnológicos, etc”. No entanto, apesar de todo o conhecimento científico e das garantias legais referentes aos serviços de apoio pedagógico - enquanto serviços educacionais oferecidos pela escola comum da rede regular para responder às necessidades dos alunos, crianças e jovens com ou sem deficiência - os alunos não conseguem aprender na escola. Esse contrasenso precisa ser mais aprofundadamente investigado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de os dados terem indicado um crescimento das matrículas na educação especial em consonância com os resultados no país, corrobora-se com Bueno (2004) ao afirmar que elas foram muito inferiores à demanda e ainda proporcionalmente em número inferior às matrículas na educação geral, as quais, por sua vez, eram insuficientes para atender todas as crianças em idade de escolaridade obrigatória.

Contudo, após a análise e discussão dos dados referentes à identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns, constata-se que, apesar do ingresso desses alunos no ensino regular, pode-se dizer que ainda não estão incluídos, pois uma escola só é efetivamente inclusiva se ela for capaz de promover a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos.

Corrobora-se com Pletsch (2009, p. 69) ao afirmar que “a política de inclusão escolar não deve negligenciar o papel da escola como espaço privilegiado de acesso e construção do conhecimento sistematizado e historicamente disseminado”.

Com base no cenário apresentado, verifica-se que há um longo caminho a ser percorrido no sentido de promover um ensino de qualidade, que garanta oportunidades de acesso e permanência na escola considerando a diversidade humana, eliminando-se assim a exclusão educacional dos grupos em desvantagem social e econômica, sobretudo das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

REFERÊNCIAS¹⁶

ALMEIDA, D. B. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da Rede Estadual de Goiás, no município de Goiânia. 2003. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

AMORIM, K.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A Matriz Sócio-histórica. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 94-112.

AMORIM, K.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Dialogismo e a investigação de processos desenvolvimentais humanos. **Revista Paidéia**, v. 18, p.235-250, 2008.

AMORIM, K.S. Desafios metodológicos na perspectiva da Rede de Significações. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 38, n° 133, p.147-170, jan./abr., 2008.

ARANHA, G. C. **As classes especiais e salas de recursos para deficientes auditivos/surdos:** análise da educação especial e inclusiva pós LDB/96, em município do interior paulista. 2008. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

BLANCO, L.M.V.; OLIVEIRA, M.C.; PIRES, C. Alunos com deficiência física e deficiência múltipla: um novo contexto de sala de aula. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.137-152.

BOTURA, G.C.B. **Resgate histórico da educação especial em instituições filantrópicas e rede pública na cidade de Ribeirão Preto - SP**. 2006. 160 f. Mestrado (Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n° 4.024**. Diário Oficial da União, 21 de dezembro de 1961.

¹⁶ Foi utilizado como modelo de referência aquele preconizado pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB nº 5.692. Diário Oficial da União, 11 de agosto de 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente (ECA)**. Brasília, Conselho nacional dos direitos das crianças e dos adolescentes, 1990.

_____. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEESP, 1994. (Livro 1).

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: Estratégias para a educação de aluno com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portador de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei no. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Resolução nº 2 que institui as **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**, Ministério da Educação/ SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001a.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

_____. **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 2ª. ed. rev. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar 2005**, Brasília, 2005b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 30/3/2008.

_____. **Evolução da Educação Especial no Brasil.** Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2007f. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso 25 julho 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2007.** Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: outubro 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, janeiro de 2008.

_____. **Decreto 6.571** de 18 de setembro de 2008. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar. 2009.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar>>. Acesso em: 30 nov. 2009.

_____. **Censo escolar: 1998 a 2009.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar>>. Acesso em: 3 dez. 2009.

_____. IBGE. **Censo Demográfico, 2010.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

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

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Integração e Inclusão: Do que estamos falando? *In: Salto para o futuro: Educação Especial: tendências atuais.* Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEE, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n° 80, p.168-200, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 8 nov. 2008.

DIAS, V. L. ; SILVA, V.A.; BRAUN, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT. R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.79-96.

DORZIAT, A. A inclusão nas escolas de 1º ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, v. 15, n° 2, p. ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 fev. 2010.

FERNANDES, E.M. et al. Alunos com condutas típicas e inclusão escolar: caminhos e possibilidades. In: GLAT. R (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.153-171.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 85-113.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n° 46, set. 1998, p. 7-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar. 2008.

JANUZZI, G. S. de M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

KASPER, A. A.; LOCH, M. V. P.; PEREIRA, V. L. D. V. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. **Educar**, Curitiba, n° 31, p.231-243, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2009.

LACERDA, C.B.F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, mai-ago., 2007, v.13, n° 2, p. 257-280, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2009.

LEONARDO, N. S.T.; BRAY, C.T.; ROSSATO, S.P.M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, v. 15, n° 2, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 19 nov. 2009.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: O que é? Por Quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: Rodrigues D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p.183-209.

MARTINS, L. B. **Dez anos de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede municipal de educação: desafios e possibilidades**. 2008. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n° 33, dez. 2006. p. 387-559. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 nov. 2009.

MENDES, E. G.; LOURENCO, G. F. Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 15, n° 3, dez., p. 47-68, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 nov. 2010.

MENDES, E. G.; GOMES, C.G.S. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n° 3, p. 375-396, set.- dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 fev. 2011.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MITTLER, P. Educação de necessidades especiais: uma perspectiva internacional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. PUC MINAS. **Anais**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2000.

MORELLI, C. P. **Registros da educação inclusiva em rede privada de ensino, de cidade do interior paulista**. 2010. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. **Revista brasileira de educação especial**. Marília: Unesp Marília Publicações, nº 1, v. 6, 2000.

Organização das Nações Unidas (ONU) - **Declaração dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <www.dhnet.org.br>. Acesso em: 24 mai. 2007.

_____. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Genebra, Suíça, 20/11/1959.

_____. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**, de 09 de dezembro de 1975. Nova York, 1975.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos** - Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, 5 a 9 de março de 1990. Jomtien, Tailândia, 1990.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M. D. et al . Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT. R (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. 2ª ed. p.79-96.

PRIETO, R. G. **Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, no período de 1986 a 1996**. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PRIETO, R. G.; SOUSA, S. Z. L. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.12, n° 2, ago. 2006. p.187-202. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000200004&lng=pt&nrm=is>. Acesso em: 25 nov. 2009.

_____. Educação especial: o atendimento em salas de recursos na rede municipal de São Paulo. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n° 2, p. 375-396, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 19 nov. 2009.

REGANHAN, W.G.; BRACCIALLI, L. M. P. Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 14, n° 3, dez., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-65382008000300005&lng=pt&nrm=iso>>. Acesso em: 19 nov. 2009.

RIOS, K.S.A.; DENARI, F.E. Reflexões a respeito da inclusão de crianças com problemas de comportamento. In: DENARI, F.E. (Org.) **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p.111-129.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C., AMORIM, K.S., SILVA, A.P.S. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. (Org). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap.1. p. 23-34.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n° 2, p.281-293, 2000.

SASSAKI, R. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA, P. M. **A formação do Pedagogo, considerando-se a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, na educação infantil**. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

SOUZA, P. M.; AMORIM, K. S.; 10 anos de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na cidade de Ribeirão Preto: mapeamento da rede pública estadual de ensino. In: XIV Encontro Científico do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, **Livro de Resumos**. Ribeirão Preto, 2009, p. 24.

SOUSA, S. Z. L.; PRIETO, R.G. A educação especial. In: OLIVEIRA, R.P. e ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002. p.123-136.

TAVARES-NETO, F. R. **Panorama de uma escola especial de um município do interior paulista, frente às políticas de inclusão escolar: configurações e significações, nos últimos dez anos**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

TINÓS, L. M. S.; AMORIM, K. S. **Mapeamento de Dez anos, de Alunos com Deficiência na EJA**. São Carlos: UFSCar/PPGEES, 2008, 20 p. Trabalho Final da disciplina: Estudos Avançados II. Manuscrito não publicado, janeiro de 2008.

TINÓS, L. M. S. **Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares**. 2010. 125 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contrás as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE

ANEXOS

ANEXO A - Modelo de formulário enviado às escolas pela D.R.E. para a identificação os alunos

Governo do Estado de São Paulo
 Secretaria do Estado da Educação
 Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
 CAPE – Centro de Apoio Pedagógico Especializado
 Diretoria de Ensino Região de -----

Quadro diagnóstico dos serviços de educação especial – 2009

E.E. -----

Relação dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais **matriculados em classe comum** da rede estadual e que **não** recebem apoio especializado de sala de recursos.

Nome do aluno	Idade	Sexo M/F	Série EF	Série EM	Natureza da necessidade educacional especial														
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Observações: Natureza da Necessidade Educacional Especial.

Tipo: 1- cegueira; 2- baixa visão; 3- surdez severa ou profunda; surdez leve ou moderada; 5- surdo cegueira; 7- mental; 8 – autismo; 9- síndrome de Down; 10- múltipla; 11- altas habilidades/superdotados; 12- condutas típicas; 13- física – paralisia; 14 – cadeirante; 15 – outros.

 Assinatura do (a) PCP

 Assinatura do(a) Diretor

ANEXO B - Modelo da mensagem de texto enviada pela D.R.E. às escolas juntamente com o formulário (Anexo A).

Assunto: Portadores de necessidades especiais

Estamos encaminhando o formulário anexo para ser preenchido e devolvido para a Diretoria de Ensino – Oficina Pedagógica aos cuidados de * – Educação Especial, até o dia **25 de março** (2009) – referente ao levantamento de dados dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais **matriculados e classe comum** e que **não** recebem apoio especializado de sala de recursos. Não é um mero instrumento para levantamento de dados, mas presta-se a um diagnóstico dos serviços, da situação dos alunos, dos professores, a fim de planejarmos ações voltadas aos **professores que atendem estes alunos**.

Obs. Se as informações não chegarem até a data solicitada, entenderemos que a sua Unidade Escolar não tem alunos que apresentam necessidades educacionais especiais de natureza: auditiva (DA); física (DF); intelectual (DM); visual (DV); múltipla (DMU); altas habilidades e superdotados (SDT); autistas e psicóticos (DGD).

Contamos com a inestimável colaboração de V. Sa..

Agradeço a atenção

Professora -----

Oficina Pedagógica – ATP – Educação Especial

ANEXO C – Registro da D.R.E. : Quadro de Categorias dos alunos (2005 a 2008)

Escala de alunos com necessidades educacionais especiais manifestas, atendidos nas escolas estaduais da diretoria de ensino da região de -----

“Classes regulares/Classes especiais/Salas de recursos”

DMU	DA	DF	DV	DM	SDT	DGD	ESCOLA	CIDADE

Total de alunos com necessidades educacionais especiais manifestas							
DMU	DA	DF	DV	DM	SDT	DGD	

Dados informados pelas escolas até --/04/20--

Alunos atendidos: -----

DMU: Deficiência múltipla

DA: Deficiência auditiva

DF: Deficiência física

DV: Deficiência visual

DM: Deficiência mental

SDT: Altas habilidades/superdotados

DGD: Distúrbios globais do desenvolvimento autista e psicótico.

Total de alunos com necessidades educacionais especiais: -----						
DMU	DA	DF	DV	DM	SDT	DGD

Alunos atendidos: -----

Dados informados pelas escolas até 20/04/2009

Tipo	Descrição
1-	Cegueira
2-	Baixa visão
3-	Surdez severa ou profunda
4-	Surdez leve ou moderada
5-	Surdo cegueira
6-	
7-	Mental
8-	Autismo
9-	Síndrome de Down
10-	Múltipla
11-	Altas habilidades/superdotados
12-	Condutas Típicas
13-	Física – paralisia cerebral
14-	Física – cadeirante
15-	Física – outros