

2017

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Louise Moraes

PNE EM MOVIMENTO

6



INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



ISSN 2448-4288
ISSN 2448-4296
On-line

Presidência da República Federativa do Brasil

Ministério da Educação | **MEC**

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira | **Inep**

Diretoria de Estudos Educacionais | **Dired**

PNE EM MOVIMENTO 6

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL
NO CONTEXTO DO PLANO
NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

Louise Moraes



COMITÊ EDITORIAL

Ana Cristina Murta Collares (UnB)

Eloisa Maia Vidal (Uece)

PNE EM MOVIMENTO 6

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Louise Moraes^{1,2}

¹ Pesquisadora-tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais do Inep. Graduada em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal Fluminense, Mestre e Doutora em Fisiologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Um agradecimento especial aos colegas Célia Maria Guimarães Anchieta e Luiz Carlos Zalaf Caseiro, pelo auxílio nas análises quantitativas.





Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

Dorivan Ferreira Gomes dorivan.gomes@inep.gov.br

Roshni Mariana de Mateus roshni.mateus@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA

Elenita Gonçalves Rodrigues elenita.rodrigues@inep.gov.br

REVISÃO

Aline Ferreira de Souza

Andréa Silveira de Alcântara

NORMALIZAÇÃO

Aline do Nascimento Pereira

PROJETO GRÁFICO/CAPA

Raphael Caron Freitas

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Érika Janaína de Oliveira Saraiva Santos

CATALOGAÇÃO

Aline do Nascimento Pereira

TIRAGEM

1.000 exemplares

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Setor de Indústrias Gráficas – Quadra 04 – Lote 327, Térreo, Ala B

CEP 70610-440 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3070

editoracao@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Setor de Indústrias Gráficas – Quadra 04 – Lote 327, Térreo, Ala B

CEP 70610-440 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3062

publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de responsabilidade dos autores.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM 2017.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Moraes, Louise.

A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação / Louise Moraes. –

Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

42 p. : il. – (PNE em Movimento ; ISSN 2448-4288 ; 6)

doi: 10.24109/2448-4296.seriepne.2017.6

1. Educação Brasileira 2. Plano Nacional da Educação. I. Título.

CDU 37.014.5(81)

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Resumo..... | 7 |
| Introdução..... | 9 |
| 1 Educação especial e inclusão..... | 10 |
| 2 Monitoramento da educação especial | 12 |
| 3 Censo demográfico e deficiência..... | 15 |
| 4 Educação especial e acesso escolar | 18 |
| 5 Indicadores complementares da educação especial..... | 25 |
| Conclusão..... | 33 |
| Referências bibliográficas..... | 35 |
| Instruções aos colaboradores da série PNE em Movimento..... | 41 |



RESUMO

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 busca, predominantemente em sua Meta 4, universalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de preferência na rede regular de ensino. Presumindo que as demais metas do PNE também alcancem a população com deficiência, o presente artigo oferece informações acerca desse público-alvo no âmbito da educação básica, considerando microdados do Censo Demográfico de 2010, de maneira a complementar o monitoramento do plano pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os resultados revelaram, em diferentes faixas etárias, discrepâncias no acesso e na taxa de escolarização, de alfabetização e de analfabetismo entre a população com e sem deficiência. As diferenças observadas se acentuam na população com deficiência intelectual e motora. Tais dados corroboram a necessidade de reconstrução do modelo educativo escolar para a efetiva inclusão de pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; educação básica; educação especial; monitoramento.

ABSTRACT

SPECIAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE NATIONAL EDUCATION PLAN

Chiefly in its fourth goal, the current National Education Plan in Brazil (PNE 2014-2024) aims to universalize school assistance for students with disabilities, global development disorders and exceptional abilities or giftedness, preferably within the regular education system. Assuming that the other goals in the PNE should also reach the disabled population, this article informs about such students in basic education, using 2010 Demographic Census microdata to complement Inep's monitoring of the Plan. The results showed, in different age groups, discrepancies in school access, enrollment rates, literacy and illiteracy among people with and without disabilities; those differences are accentuated in the population with intellectual and motor deficiencies. Altogether, these data corroborate the need to reconstruct the school educational model for the effective inclusion of people with disabilities.

Keywords: National Education Plan; basic education; special education; monitoring.

RESUMEN

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL CONTEXTO DEL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN

El Plan Nacional de Educación de Brasil (PNE 2014-2024) busca, predominantemente en su Meta 4, universalizar la atención escolar a los estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades o superdotación de preferencia en la red regular de enseñanza. Presumiendo que las demás metas del PNE también alcancen la población con discapacidad, el presente artículo ofrece informaciones acerca de ese público objetivo en el ámbito de la educación básica, considerando microdatos del Censo Demográfico de 2010, de manera a complementar el monitoreo del plan por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep). Los resultados revelaron, en diferentes franjas etarias, discrepancias en el acceso y en la tasa de escolarización, de alfabetización y de analfabetismo entre la población con y sin discapacidad. Las diferencias observadas se acentúan en la población con discapacidad intelectual y motora. Tales datos corroboran la necesidad de reconstrucción del modelo educativo escolar para la efectiva inclusión de personas con discapacidad.

Palabras clave: Plan Nacional de Educación; educación básica; educación especial; monitoreo.

INTRODUÇÃO

Instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) tem como objetivo concretizar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira por meio de estabelecimento de diretrizes para as políticas públicas, bem como de metas a serem alcançadas e estratégias a serem implementadas no campo educacional no decênio 2014-2024. O conteúdo do plano busca operacionalizar e concretizar a legislação que rege a educação desde a Constituição Federal de 1988, priorizando a universalização do acesso à educação (Brasil, 1988). Grande parte das metas do PNE e dos indicadores desenvolvidos para seu monitoramento se refere à população brasileira total, ou seja, abrange pessoas com e sem deficiência. Entre as 20 metas estabelecidas pelo PNE, a Meta 4, particularmente, diz respeito à educação especial: “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.” (Brasil. Inep, 2015)

A Lei do PNE atribui ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em seu artigo 5º, a função de publicar estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas a cada dois anos (Brasil, 2014). Ainda, de acordo com o artigo 4º, tais

estudos devem ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo Demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior atualizados. O Inep emprega dois indicadores para apurar a Meta 4: a) percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola, utilizando como fonte de dados o Censo Demográfico; e b) percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica, calculado com base em microdados do Censo Escolar. Presumindo que todas as metas sejam alcançadas de forma plena, de modo a contemplar também a população com deficiência, e com o objetivo de conhecer melhor a realidade educacional dessa população, neste trabalho foram calculados, especificamente para o referido público, indicadores utilizados para o monitoramento das Metas 1, 2, 3 e 9 do PNE. A educação básica permeia todas essas metas, visando, entre outros aspectos, à alfabetização, à qualidade e ao acesso escolar.

Este estudo está estruturado em cinco seções, sendo as três primeiras introdutórias das principais temáticas desenvolvidas. A primeira seção trata dos marcos do movimento inclusivo no âmbito da educação especial, a segunda problematiza as bases de dados para o monitoramento educacional do público-alvo da educação especial e a terceira versa sobre a inclusão dessas pessoas no Censo Demográfico. Em seguida, são apresentados os resultados dos indicadores para a população com deficiência em duas seções, tratando separadamente as questões de acesso escolar e aquelas relativas às taxas de alfabetização, analfabetismo e conclusão do ensino fundamental. Nessas seções, busca-se concatenar os resultados obtidos e correlacioná-los aos dados existentes na literatura, de forma a obter conclusões que favoreçam a orientação de políticas públicas em educação especial no Brasil.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Na maioria dos países, tanto desenvolvidos quanto em desenvolvimento, diferentes paradigmas definiram a educação das pessoas com deficiência: a segregação, a integração e a inclusão. A segregação, cuja ênfase é a diferença, caracteriza-se pela separação de crianças com deficiências para o ensino em instituições especializadas, escolas e classes especiais, substitutivas ao ensino comum. Já a integração reflete algum grau de aceitação desses alunos, uma vez que lhes é permitido frequentar escolas regulares, desde que possam se ajustar ao sistema educacional padrão. A inclusão fundamenta-se no reconhecimento do

direito à educação, sendo as escolas responsáveis pelo ensino de cada aluno e por realizar os ajustes necessários ao seu aprendizado (Unesco, 2009).

O termo educação inclusiva define o processo educacional que visa a desenvolver, em cada cidadão, consciência solidária e atitudes concretas que o tornem um agente social comprometido com a qualidade de vida de quem está ao seu lado (Brasil. Inep, 2016). Isso significa acolher todas as pessoas no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. Conforme Mantoan (1997), esse é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos, uma vez que a diferença é inerente ao ser humano.

A segregação definiu historicamente a condução da educação especial no Brasil. O próprio termo inclusão traz implícita a ideia de exclusão, uma vez que só é possível reintegrar alguém que foi previamente desintegrado do contexto social (Mantoan, 1997). No âmbito da educação especial, a proposta inclusiva se revelou inicialmente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, que indicava a matrícula de pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Conforme apontado por Lourenço Filho (1929 *apud* Kassab, 2011), podem ser considerados impulsionadores dessa ação: a adesão do País a acordos internacionais pós-1948; os movimentos internos de luta pela educação das pessoas com deficiências; e a disseminação dos preceitos da Escola Nova, um conjunto de princípios voltados para a revisão das formas tradicionais de ensino.

Anteriores ao atual PNE, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 garantem a educação especial inclusiva, assegurando o AEE às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A premissa de que a escola deve se reconstruir para atender a toda a comunidade, não cabendo mais ao aluno se adaptar a ela tal como foi construída, deu origem às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Buscando nortear a inclusão do público-alvo dessa modalidade, o documento definiu que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001). Portanto, na perspectiva da inclusão escolar, o foco não é a deficiência, e sim os espaços, os ambientes e os recursos que devem ser acessíveis e adequados à especificidade de cada aluno, devendo a escola estar em constante transformação e enriquecimento pela diversidade.

Dando sequência ao movimento inclusivo, a Resolução nº 4/2009 instituiu diretrizes operacionais para o AEE. Definiu-se que as atividades fossem realizadas prioritariamente em

salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009). Nesses espaços, devem ser assegurados aos alunos mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidade e equipamentos específicos. O AEE não é substitutivo às classes comuns e deve ocorrer no turno inverso ao da escolarização, sendo o financiamento da matrícula no AEE condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar do ano anterior (Brasil, 2009). Requisita-se que o professor do AEE possua formação específica para a educação especial, além de formação inicial que o habilite para o exercício da docência (Brasil, 2009). Assim, de forma sinérgica, a inclusão em classes comuns do ensino regular possibilita a vivência de situações diferenciadas por crianças com e sem deficiência, favorecendo a construção mútua de conhecimentos, enquanto o AEE complementar busca eliminar as dificuldades encontradas pelo público-alvo da educação especial e/ou ampliar sua escolarização.

Segundo o IBGE, em 2010 cerca de 45,6 milhões de pessoas se declararam portadoras de alguma deficiência, o que correspondia a 23,9% da população brasileira. A deficiência visual era a de maior incidência, atingindo 35,8 milhões de pessoas, seguida pelas deficiências motora (13,3 milhões), auditiva (9,7 milhões) e intelectual (2,6 milhões). Vários são os desafios para o monitoramento educacional dessa população, conforme será visto a seguir.

2 MONITORAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na sua origem, a palavra monitor (do latim *monitum*) significa “aquele que dá conselho, que faz pensar, que adverte, que lembra”. No campo aplicado das políticas públicas, o monitoramento consiste no acompanhamento contínuo do desenvolvimento de programas em relação a seus objetivos e suas metas, bem como subsidia a gestão de programas com informações tempestivas, simples e em quantidade adequada para a tomada de decisões. Para isso, precisa-se de indicadores produzidos com base em diferentes fontes de dados, com suficiente periodicidade, para que os gestores reajam dentro de um ciclo de execução de determinado programa (Vaitsman; Rodrigues; Paes-Sousa, 2006; Jannuzzi, 2005). Esses indicadores apontam em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas por escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente (Jannuzzi, 2005). Dessa forma, diversos indicadores são calculados a cada biênio pelo Inep (Brasil. Inep, 2015; 2016),

buscando mensurar a efetividade prática do PNE e possibilitando aos gestores a adoção de medidas corretivas para aprimorar sua operacionalização.

Embora no Brasil sejam realizados levantamentos estatísticos acerca da educação especial desde 1974 (Meletti; Bueno, 2010), a carência de dados oficiais que ofereçam informações completas ainda dificulta o diagnóstico educacional do público-alvo dessa modalidade de ensino. Atualmente, os maiores bancos de dados nacionais que possuem informações a respeito de pessoas com deficiência são o Censo Demográfico, realizado a cada 10 anos pelo IBGE, e o Censo da Educação Básica, executado anualmente pelo Inep. Entretanto, há divergências entre os dados oficiais existentes (Dias; Silva, 2014), e a legislação que regulamenta a educação especial no País utiliza definições distintas para o conceito de deficiência. Assim, enquanto o Censo Demográfico identifica pessoas com diferentes graus de dificuldade permanente para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus ou com alguma deficiência mental/intelectual permanente que limite as suas atividades habituais, a LDB, o PNE e o Censo da Educação Básica se referem a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil. Inep, 2015). Portanto, a harmonização conceitual dentro da legislação educacional e a articulação entre esta e os institutos de pesquisa nacionais de natureza estatística são fundamentais para sustentar a coerência entre os dados obtidos e as conclusões acerca das metas educacionais. É válido ressaltar que, desde a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 2004 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), o termo “deficiência mental” foi substituído por “deficiência intelectual” (OMS, 2004). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2009) expõe a relevância da utilização de definições adequadas para o público-alvo da educação especial e elenca recomendações metodológicas para sua elaboração, salientando a importância da colaboração interministerial nesse processo.

Apesar de não ser o foco deste trabalho, não se pode ignorar que a educação especial, garantida por lei, se aplica também a estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996; Brasil, 2014). Entretanto, se a dificuldade para a obtenção de dados e o cumprimento de metas para pessoas com deficiência é grande, o desafio é ainda maior quando se trata de superdotados. Como consequência, a falta de informações a respeito desses alunos acaba por favorecer sua segregação social. O documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Brasil, 2001) salienta que os superdotados são muitas vezes considerados trabalhosos e indisciplinados, deixando de receber o enriquecimento e o aprofundamento curricular de que necessitam. Outro equívoco comum é a concepção

de que tais indivíduos, ao possuírem altas habilidades, são autossuficientes, quando na realidade os professores têm papel fundamental no seu desenvolvimento e aprendizado. Essa falta de estimulação pode acarretar perda dessas habilidades, desinteresse pela escola e evasão escolar (Carvalho, 2012). Assim, é fundamental que as políticas públicas ofereçam sistemas educacionais inclusivos para essa população em todas as etapas, viabilizando o acesso pleno à educação básica, além de meios para seu monitoramento educacional.

Neste estudo, utilizou-se o Censo Demográfico, cuja abrangência atinge alunos que estão dentro e fora da escola, apesar da limitação imposta pela coleta decenal. Sabe-se que nessa base de dados ocorre um superdimensionamento das deficiências, causado pela inclusão de pessoas com alguma dificuldade nas categorias enxergar, ouvir e caminhar ou subir degraus, o que pode abranger indivíduos distantes das “condições tradicionais” de deficiência (Garcia, 2014). Além disso, acaba por incluir idosos no universo dos deficientes, já que tais dificuldades tendem a acompanhar o processo de envelhecimento (Neri *et al.*, 2003 *apud* Garcia, 2014). Somam-se a isso os limites da metodologia utilizada, uma vez que, com exceção da deficiência intelectual, as informações baseiam-se em autoavaliações (IBGE, 2010), afetando sua precisão (Meletti; Bueno, 2010). Consideradas as limitações dos dados disponíveis no Censo Demográfico, a análise pode fornecer algumas informações para nortear as políticas públicas de educação inclusiva. O recorte de faixas etárias específicas nas análises é uma opção para minimizar o superdimensionamento por idosos. Além disso, sugere-se que essas análises priorizem aqueles que declararam total ou grande incapacidade para andar, ouvir ou enxergar, além dos que afirmaram possuir deficiência intelectual (Garcia, 2014).

No panorama da inclusão e da educação especial, os indicadores possuem funções que transcendem o significado de taxas e índices, como os de escolarização e os de proficiência. Juntos, esses números revelam a extensão em que pessoas com e sem deficiência vivenciam oportunidades iguais dentro da sociedade. Nesse sentido, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 1993), o cálculo de indicadores que mensuram o aprendizado e a capacidade de aplicação de conhecimentos, fazendo-se a comparação entre pessoas com e sem deficiências, reflete o grau em que os dois grupos possuem oportunidades semelhantes. Ainda que nossas bases de dados sejam limitadas em diversos aspectos, é possível realizar tal comparação.

3 CENSO DEMOGRÁFICO E DEFICIÊNCIA

A Lei Federal nº 7.853 (Brasil, 1989) criou a obrigatoriedade de incluir no Censo Demográfico questões específicas sobre pessoas portadoras de deficiência, com o objetivo de quantificar esse grupo e conhecer sua realidade social e econômica. Para tal, o Censo Demográfico de 2010 utilizou o questionário de amostra (IBGE, 2010 *apud* Dias; Silva, 2014). Assim, dois questionários foram usados como instrumento de coleta: um que tratava das características básicas do domicílio e dos moradores, aplicado em todas as unidades domiciliares, exceto naquelas selecionadas para amostra; e outro aplicado apenas nas unidades domiciliares selecionadas para a amostra, coletando também características detalhadas dos domicílios e dos moradores, incluindo aspectos econômicos, sociais e demográficos. Seguindo o mesmo padrão de mensuração de deficiências observado no Censo de 2000, conforme descrito por França e Neto (2012), o Censo de 2010 se concentrou nas capacidades funcionais dos entrevistados. A Figura 1 revela as variáveis utilizadas pelo IBGE em 2010.

(continua)

| Código V0614 | Variável Dificuldade permanente de enxergar. | Classificação da Informação |
|-----------------|---|--|
| | Descrição Autoavaliação da capacidade de enxergar. NOTA: Caso a pessoa utilizasse óculos ou lentes de contato, a avaliação era feita enquanto os estivesse utilizando. | 1 – Sim, não consegue de modo algum: pessoa que se declarou totalmente incapaz de enxergar. 2 – Sim, grande dificuldade: pessoa que se declarou com grande dificuldade permanente para enxergar, mesmo com o uso de óculos ou lentes de contato. 3 – Sim, alguma dificuldade: pessoa que se declarou com alguma dificuldade permanente para enxergar, mesmo com uso de óculos ou lentes de contato. 4 – Não, nenhuma dificuldade: pessoa que se declarou sem nenhuma dificuldade para enxergar, ainda que precisasse usar óculos ou lentes de contato. 9 – Ignorado. |

FIGURA 1 Variáveis utilizadas pelo IBGE em 2010

| | | |
|-----------------|--|--|
| Código V0615 | Variável Dificuldade permanente de ouvir. | Classificação da Informação 1 – Sim, não consegue de modo algum: pessoa que se declarou totalmente incapaz de ouvir. 2 – Sim, grande dificuldade: pessoa que se declarou com grande dificuldade permanente para ouvir, mesmo com o uso de aparelho auditivo. 3 – Sim, alguma dificuldade: pessoa que se declarou com alguma dificuldade permanente para ouvir, mesmo com uso de aparelho auditivo. 4 – Não, nenhuma dificuldade: pessoa que se declarou sem nenhuma dificuldade para ouvir, ainda que precisasse usar aparelho auditivo. 9 – Ignorado. |
| | Descrição Autoavaliação da capacidade de ouvir. NOTA: Caso a pessoa utilizasse aparelho auditivo, a avaliação era feita enquanto o estivesse utilizando. | |
| Código V0616 | Variável Dificuldade permanente de caminhar ou subir degraus. | Classificação da Informação 1 – Sim, não consegue de modo algum: pessoa que se declarou incapaz, por deficiência motora, de caminhar ou subir degraus sem ajuda de outra pessoa. 2 – Sim, grande dificuldade: pessoa que se declarou com grande dificuldade de caminhar ou subir degraus sem ajuda de outra pessoa, mesmo com o uso de prótese ou aparelho auxiliar. 3 – Sim, alguma dificuldade: pessoa que se declarou com alguma dificuldade de caminhar ou subir degraus sem ajuda de outra pessoa, mesmo com o uso de prótese ou aparelho auxiliar. 4 – Não, nenhuma dificuldade: pessoa que se declarou sem nenhuma dificuldade de caminhar ou subir degraus sem ajuda de outra pessoa, ainda que precisasse usar prótese ou aparelho auxiliar. Incluídas as crianças que ainda não haviam aprendido a andar e não possuíam qualquer dificuldade motora. 9 – Ignorado. |
| | Descrição Autoavaliação da capacidade de caminhar ou subir degraus. NOTA: Caso a pessoa utilizasse prótese, bengala ou aparelho auxiliar, a avaliação era feita enquanto o estivesse utilizando. | |

FIGURA 1 Variáveis utilizadas pelo IBGE em 2010

| | | |
|-------------------------|--|---|
| Código V0617 | Variável | Classificação da Informação |
| | Descrição | |
| | Deficiência mental*/intelectual permanente. | <p>1 – Sim: quando foi declarada a existência de deficiência mental* permanente que dificultasse a realização de atividades diárias.</p> <p>2 – Não: mesmo quando a pessoa possuíse perturbações ou doenças mentais*, tais como autismo, neurose, esquizofrenia e psicose.</p> <p>9 – Ignorado.</p> |
| | A deficiência mental* é o retardo no desenvolvimento intelectual e é caracterizada pela dificuldade que a pessoa tem em se comunicar com outros, de cuidar de si mesma, de fazer atividades domésticas, de aprender, trabalhar, brincar etc. Em geral, a deficiência mental* ocorre na infância ou até os 18 anos. | |

*A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 2004 pela Organização Mundial de Saúde, em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), o termo “deficiência mental” foi substituído por “deficiência intelectual”.

FIGURA 1 Variáveis utilizadas pelo IBGE em 2010

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010).

O Censo de 2010 classificou as informações levando em consideração os espectros de habilidades funcionais. Essa metodologia se baseia na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), elaborada pela OMS em 2001. A CIF se apoia na integração de dois modelos conceituais: o modelo médico, que compreende a deficiência como condição de saúde caracterizada pela ocorrência de lesão no corpo; e o modelo social, segundo o qual a deficiência ocorre quando o indivíduo é impedido de exercer sua liberdade e de participar da vida social em decorrência da lesão/doença (OMS, 2004; França e Neto, 2012). Conforme a OMS, a CIF busca a consonância dos dois modelos, de modo a oferecer uma visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social.

Notadamente, cada deficiência tem características e necessidades que lhe são próprias e os indivíduos com o mesmo tipo de deficiência possuem singularidades. Tal diversidade ressalta a importância da pedagogia centralizada no aluno no AEE, contemplando suas necessidades específicas. As abordagens incluem desde estratégias para o desenvolvimento de processos mentais, autonomia e mobilidade até atividades

para o enriquecimento curricular, o aprofundamento e a expansão nas diversas áreas do conhecimento (Brasil, 2010a, 2010b, 2010c). Nesse contexto, as análises realizadas no presente trabalho levam em conta o tipo de deficiência, de modo a compreender suas especificidades e favorecer o processo de adaptação das escolas aos alunos.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E ACESSO ESCOLAR

Seis décadas após o prelúdio de uma visão de educação inclusiva (Brasil, 1961), indaga-se até que ponto a inclusão vem sendo operacionalizada no Brasil. Uma das formas de monitorá-la no contexto escolar se dá em termos de número de matrículas. Segundo a linha de base e o primeiro relatório de monitoramento das metas do PNE, em 2010 o percentual de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequentavam a escola estava no patamar de 80,0%, e 77,0% dos jovens nessa faixa etária com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação estudavam em classes comuns da educação básica – valor que passou para 88,4% em 2015 (Brasil. Inep, 2015; 2016). De forma complementar a esses dados, os resultados apresentados nesta seção revelam as condições de acesso escolar da população com deficiência (pessoas que não conseguem de modo algum ou têm grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus ou possuem alguma deficiência intelectual permanente que limita suas atividades habituais). Como não há informações sobre essa população na Pnad anual, o Censo Demográfico se torna imprescindível como fonte de dados. Para facilitar a compreensão do leitor, optou-se por ordenar os indicadores por faixa etária, partindo do início da vida escolar até os 17 anos de idade.

O acesso das crianças de 0 a 5 anos de idade à educação infantil (EI), preconizado pela Meta 1 do PNE, refere-se à universalização da pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos e à ampliação do acesso à EI em creches para as crianças de até 3 anos de idade. A análise de tais parâmetros aponta que, no Brasil, 2.575.954 (25,2%) crianças entre 0 e 3 anos de idade com algum tipo de deficiência frequentavam a escola ou creche, enquanto 2.505.942 (23,5%) crianças sem deficiência tinham acesso escolar. A desagregação dos dados por categorias de deficiência revela que o percentual de crianças entre 0 e 3 anos de idade com dificuldades ou incapazes de ouvir ou enxergar nas escolas era superior ao percentual referente às crianças sem deficiência (Figuras 2A e 2B). Nesse contexto, é possível que o número superior de crianças com deficiências na escola seja uma consequência da

detecção precoce do comprometimento físico, seguindo a lógica de que a dificuldade na execução de algumas atividades seria detectada com maior facilidade no ambiente escolar. Em contrapartida, a existência de determinada deficiência poderia ser desconhecida pelos familiares da criança que não frequenta a escola. Esse fator poderia estar ainda associado à baixa renda, que é um dos determinantes para o acesso à escola (Brasil. Inep, 2015), o que também atrasaria a detecção de tais deficiências. A maior discrepância nos percentuais de acesso à escola foi verificada entre crianças de 0 a 5 anos de idade que possuem deficiência intelectual (13,2%) e as que não possuem (59,3%) – uma diferença de 46,1 p.p. (Figura 2C).

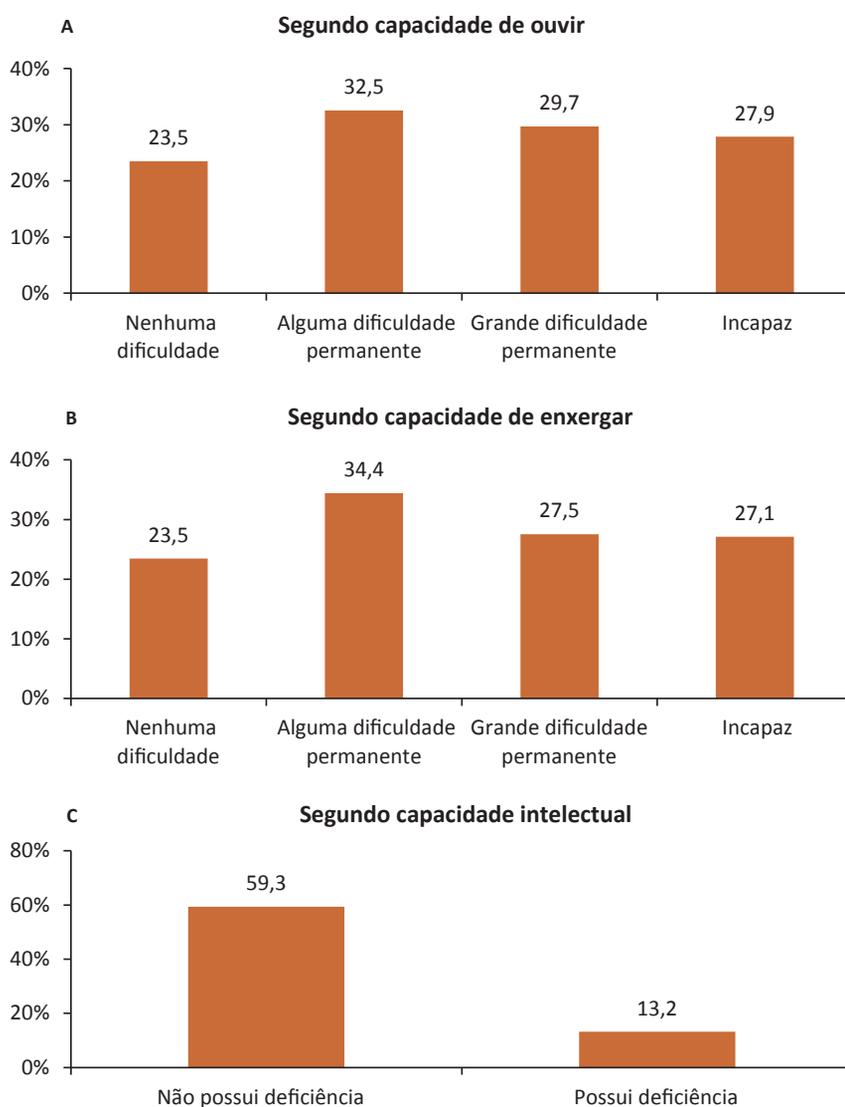


FIGURA 2 Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche – Brasil

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010).

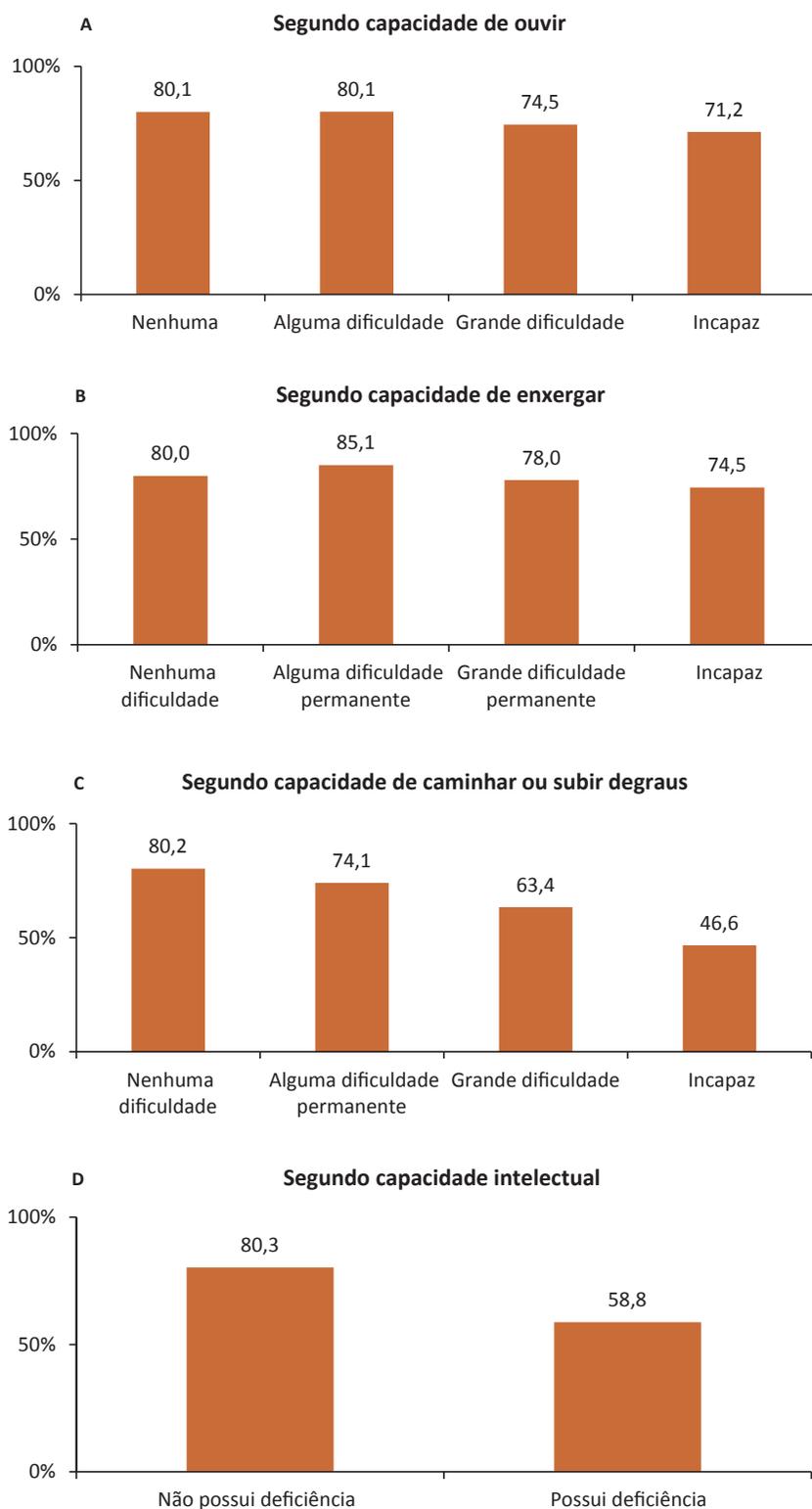


FIGURA 3 Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche – Brasil

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010).

Em 2010, 79,0% das crianças entre 4 e 5 anos de idade com algum tipo de deficiência tinham acesso à escola ou creche, enquanto, para aquelas sem deficiência nessa faixa etária, esse valor era de 80,1%. Segundo a capacidade de ouvir e enxergar, as diferenças entre as crianças incapazes e as que não apresentam dificuldade eram de 8,9 p.p. e 5,5 p.p., respectivamente (Figuras 3A e 3B). A desagregação por categorias de deficiência revela desproporções consideráveis entre as crianças sem deficiência e aquelas com grandes dificuldades permanentes de caminhar ou subir degraus – locomoção (Figura 3C). O mesmo ocorre ao comparar as crianças não deficientes com as que possuem deficiência intelectual (Figura 3D). Segundo a locomoção, a diferença de acesso à escola entre as crianças incapazes e as que não apresentam dificuldade era de 33,6 p.p., enquanto, para a categoria capacidade intelectual, esse valor foi de 21,5 p.p. Nota-se também que o acesso à escola já é afetado quando as crianças apresentam alguma ou grande dificuldade permanente na categoria locomoção.

Em relação à universalização do acesso ao ensino fundamental, tratada na Meta 2 do PNE, o foco na população com deficiência aponta que, em 2010, a diferença percentual de matrículas de pessoas entre 6 e 14 anos de idade no ensino fundamental era de 7,7 p.p. entre os grupos nos extremos opostos dos gráficos, tanto na categoria capacidade de ouvir (Figura 4A) quanto na capacidade de enxergar (Figura 4B). No mesmo ano, do total de 54.631 pessoas que se declararam incapazes de caminhar ou subir degraus, 56,5% (30.865) frequentavam a escola, ao passo que 96,8% (27.996.304) daquelas sem tal dificuldade tinham acesso ao ensino. Ao incluir na análise a população com grande dificuldade permanente de caminhar ou subir degraus (80,2%), um total de 34.995 pessoas com comprometimento na categoria mobilidade se encontrava fora da escola (Figura 4C). Há também disparidade em relação à capacidade intelectual, uma vez que 76,8% das pessoas com deficiência tinham acesso à escola, enquanto 96,9% das que não possuíam frequentavam o ambiente escolar (Figura 4D).

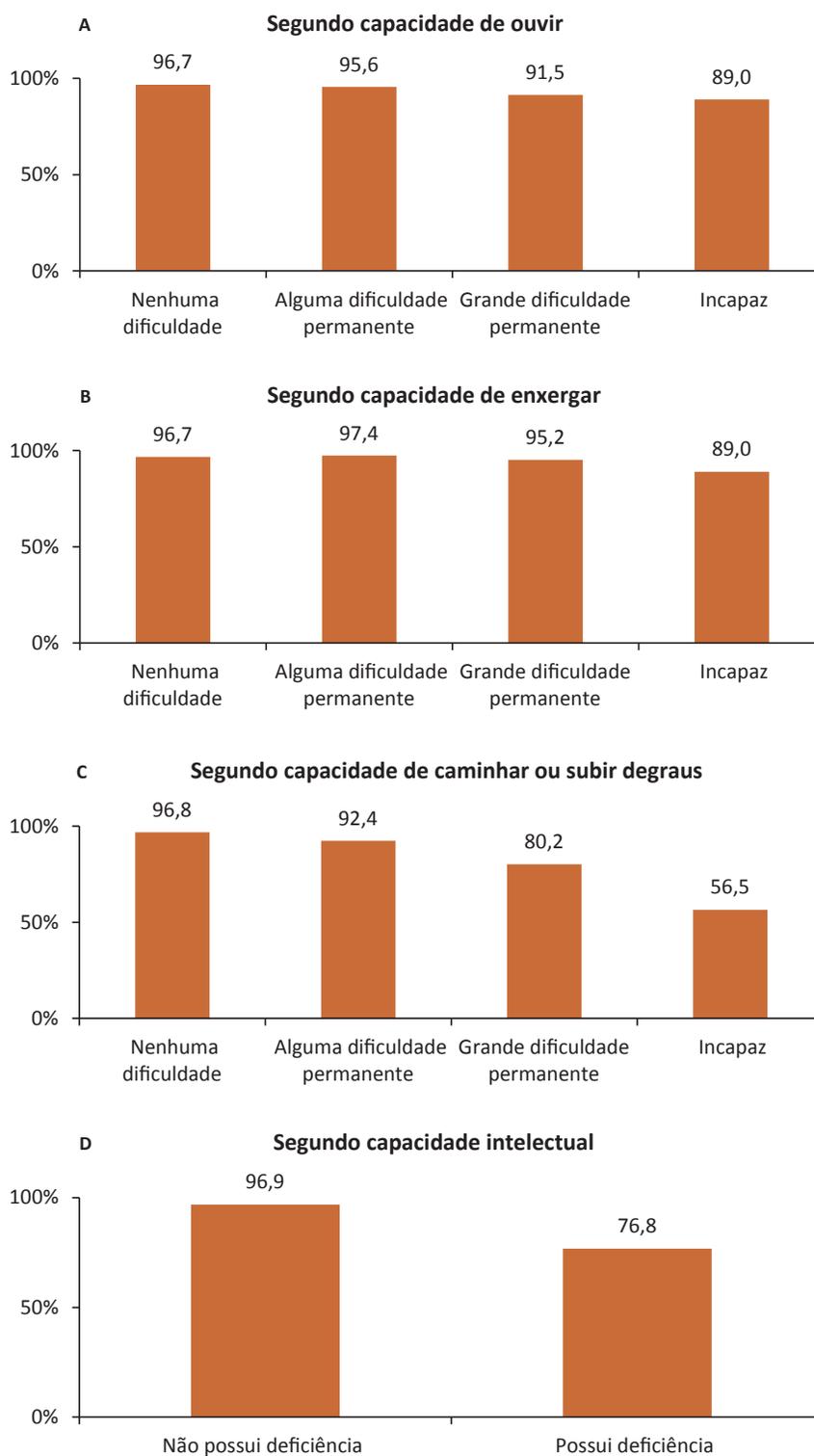


FIGURA 4 Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta a escola – Brasil

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010).

Quanto à universalização do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos, vigente na Meta 3 do PNE, o acesso a instituições escolares para as pessoas com deficiência em 2010 seguiu um padrão similar ao descrito para a faixa etária anterior, entretanto a incidência de matrículas sofreu decréscimo generalizado. Assim, as pessoas sem deficiência representaram 83%, enquanto aquelas com grande dificuldade permanente de ouvir, incapazes de ouvir ou incapazes de enxergar se distanciaram cerca de 5,0 p.p. desse valor (Figuras 5A e 5B). Na análise em questão, pessoas com a locomoção comprometida encontraram-se novamente em desigualdade em relação às sem deficiência, distanciando-se destas em 33,4 p.p. (incapazes) e 18,8 p.p. (com grande dificuldade), conforme Figura 5C. Igualmente desfavorecidas em oportunidades educacionais, as pessoas com deficiência intelectual distanciaram-se das que não a possuem em aproximadamente 24,0 p.p. (Figura 5D).

(continua)

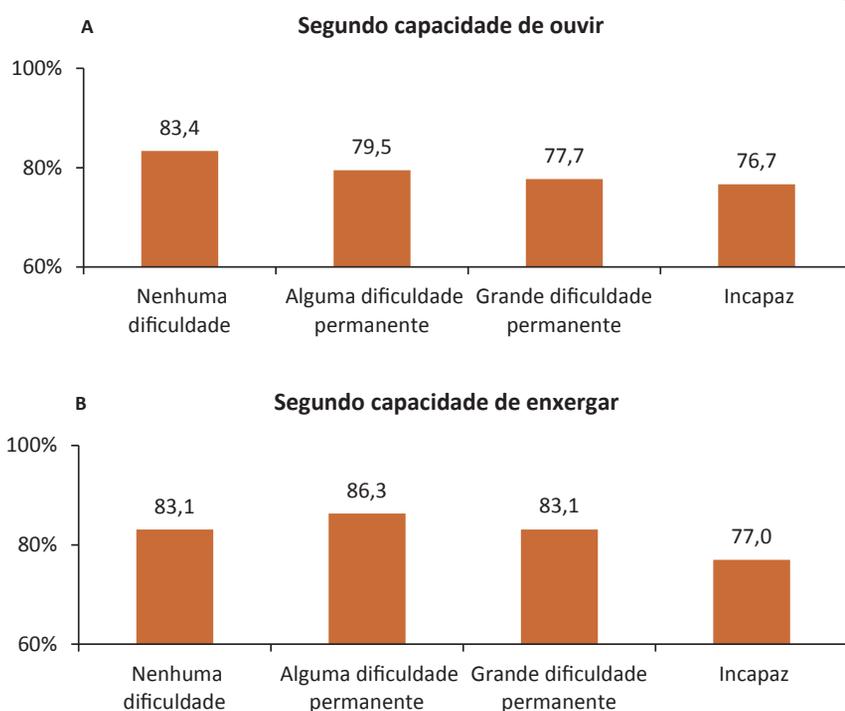


FIGURA 5 Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola – Brasil

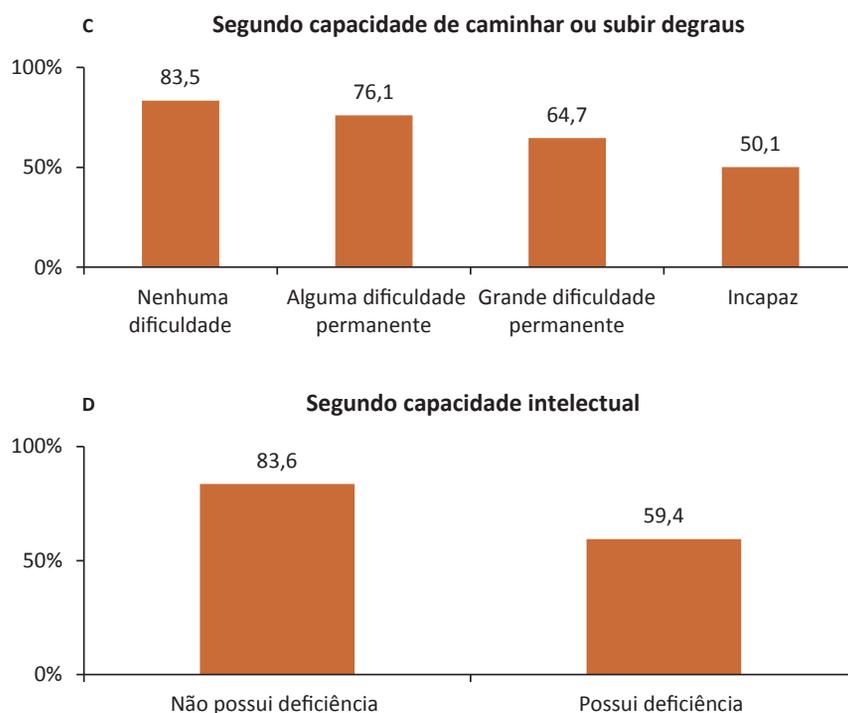


FIGURA 5 Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola – Brasil

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010).

O apanhado dos dados anteriores leva a constatar que a população com deficiência se encontra ainda distante das metas de universalização. Notam-se números discretamente inferiores de acesso escolar nas faixas etárias de 4 a 5, 6 a 14 e 15 a 17 anos para pessoas com alterações visuais ou auditivas, comparadas às não deficientes. Os alunos com deficiência intelectual, com grande dificuldade ou incapazes de caminhar ou subir degraus encontram-se consideravelmente distantes de atingir acesso pleno à educação básica. Levando em conta a população incapaz na categoria mobilidade, as diferenças percentuais no acesso à escola em relação aos estudantes que não apresentam dificuldade situam-se em torno de 30,0 p.p. (4 a 5 anos de idade), 40,0 p.p. (6 aos 14 anos de idade) e novamente 30,0 p.p. (15 aos 17 anos de idade). Quanto aos alunos com deficiência intelectual, a diferença percentual em comparação aos estudantes que não a possuem situa-se em torno de 20,0 p.p. para essas idades investigadas. Como a deficiência intelectual por vezes se relaciona ao comprometimento motor (Mansur; Marcon, 2006), é possível que os dados obtidos para esses grupos se sobreponham em certo grau. Nesses casos, os desafios para garantir a escolarização se somam.

O acesso à escola, mensurado pelos indicadores anteriores, não é suficiente para averiguar a efetiva escolarização. Nos Estados Unidos, a *Office of Special Education Programs* (Osep) definiu 20 indicadores para guiar e acompanhar a implementação e o desempenho do sistema de educação especial, orientado pela Lei Educacional para Indivíduos com Deficiência (Idea). Entre esses indicadores estão as taxas de conclusão, de abandono e de aquisição e uso de conhecimentos e habilidades, o que inclui linguagem e alfabetização. Portanto o monitoramento da educação especial no contexto escolar em termos de acesso é válido, no entanto são necessárias análises adicionais. A avaliação de aspectos diversificados traduzirá, ao menos em parte, o atingimento de estratégias fundamentais para o sucesso do sistema implementado, entre elas os investimentos na formação de educadores e no aprimoramento das práticas pedagógicas para o público-alvo da educação especial. Na seção a seguir, serão tratadas questões distintas relacionadas ao acesso, de forma a obter informações adicionais sobre o status atual das pessoas com deficiência na educação básica brasileira.

5 INDICADORES COMPLEMENTARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção são apresentadas as taxas de escolarização, alfabetização, analfabetismo e conclusão do ensino fundamental, considerando as pessoas com deficiência. É válido lembrar que a análise dos dados deve ponderar as fragilidades do Censo Demográfico, tratadas anteriormente neste texto. Ainda, conforme Lenzi (2012), os dados sobre pessoas com deficiência no Brasil são oriundos de organizações e/ou recortes distintos, o que dificulta análises comparativas.

Com os objetivos de superar o analfabetismo e reduzir a taxa de analfabetismo funcional, a Meta 9 do PNE se foca na elevação da taxa de alfabetização da população a partir dos 15 anos de idade. Em 2010, a taxa de alfabetização para pessoas com 15 anos ou mais de idade que possuíam algum tipo de deficiência era de 81,7%, enquanto para as pessoas sem deficiência na mesma faixa etária esse valor era de 94,2%. Assim, conforme ilustrado pela Figura 6, a população sem deficiência ou dificuldade nas categorias em análise atingiu patamares superiores a 90% na taxa de alfabetização. Pessoas com grande dificuldade permanente ou incapazes de ouvir apresentaram taxas de alfabetização correspondentes a 68,6% e 70,4%, respectivamente (Figura 6A). Indivíduos com grande dificuldade permanente ou incapazes de enxergar atingiram a taxa de 74,0% (Figura 6B). Já aqueles com comprometimento na locomoção apresentaram taxas de 67,2% (grande dificuldade) e 62,9% (incapazes), conforme Figura 6C. As pessoas com deficiência intelectual são as mais distantes da apropriação do sistema de escrita, alcançando a taxa de 55,0% (Figura 6D).

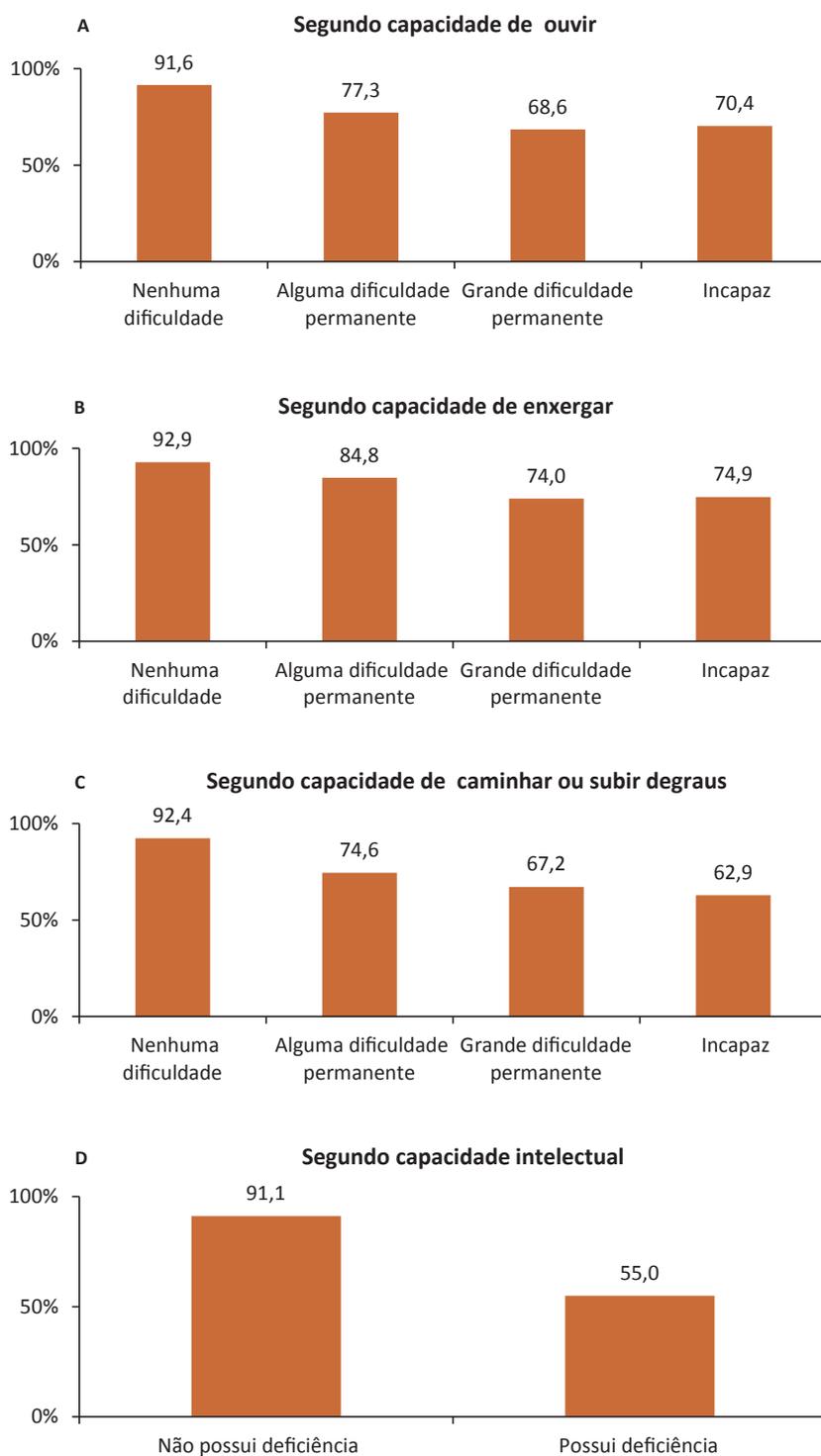


FIGURA 6 Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade – Brasil

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010).

Em seguida, foram averiguados os índices de analfabetismo funcional, em que são incluídas todas as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade. A taxa de analfabetismo funcional para pessoas com 15 anos ou mais de idade que possuíam algum tipo de deficiência era de 44,3%, enquanto, para as pessoas sem deficiência na mesma faixa etária, esse valor era de 18,8%. Assim, nota-se que as maiores taxas se encontram entre as pessoas com grande dificuldade ou incapazes nas categorias analisadas (Figuras 7A, 7B e 7C), além de pessoas com deficiência intelectual (Figura 7D). Entre a população sem deficiência e aquela com alguma dificuldade permanente nas categorias ouvir e enxergar, a taxa de analfabetismo é praticamente duplicada (Figuras 7A e 7B). As maiores taxas de analfabetismo pertencem a pessoas com grande dificuldade ou incapazes de caminhar ou subir degraus e pessoas com deficiência intelectual, ambas com índices superiores a 60% (Figuras 7C e 7D). Ressalta-se que indivíduos com alguma dificuldade permanente na categoria relacionada à locomoção já são consideravelmente afetados, apresentando taxa de analfabetismo superior a 35,0 p.p. em relação a pessoas sem dificuldade.

Observa-se um dado diferente do padrão encontrado nas demais análises: pessoas com grande dificuldade permanente nas categorias capacidade de ouvir, capacidade de enxergar e mobilidade apresentavam taxas maiores de analfabetismo quando comparadas a pessoas incapazes dentro das mesmas categorias (Figuras 7A, 7B e 7C). É possível que, em caso de grande dificuldade de ouvir ou de enxergar, não sejam aplicadas estratégias tão eficazes quanto aquelas aplicadas para alunos com surdez ou cegueira total. Nesse raciocínio, se o aluno com grande dificuldade de ouvir não tem acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o aluno com grande dificuldade de enxergar não é usuário do Sistema Braille, as barreiras à alfabetização serão maiores.

(continua)

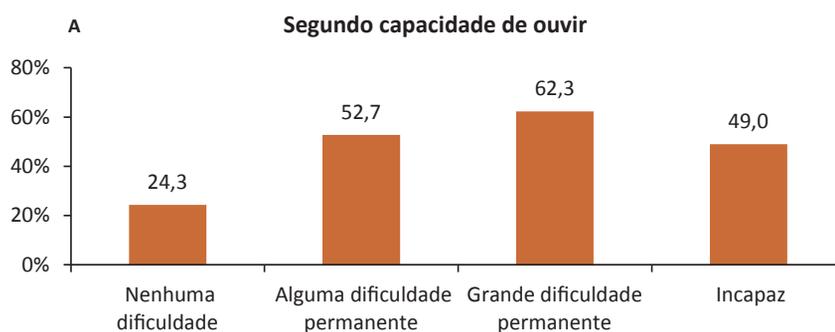


FIGURA 7 Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade – Brasil

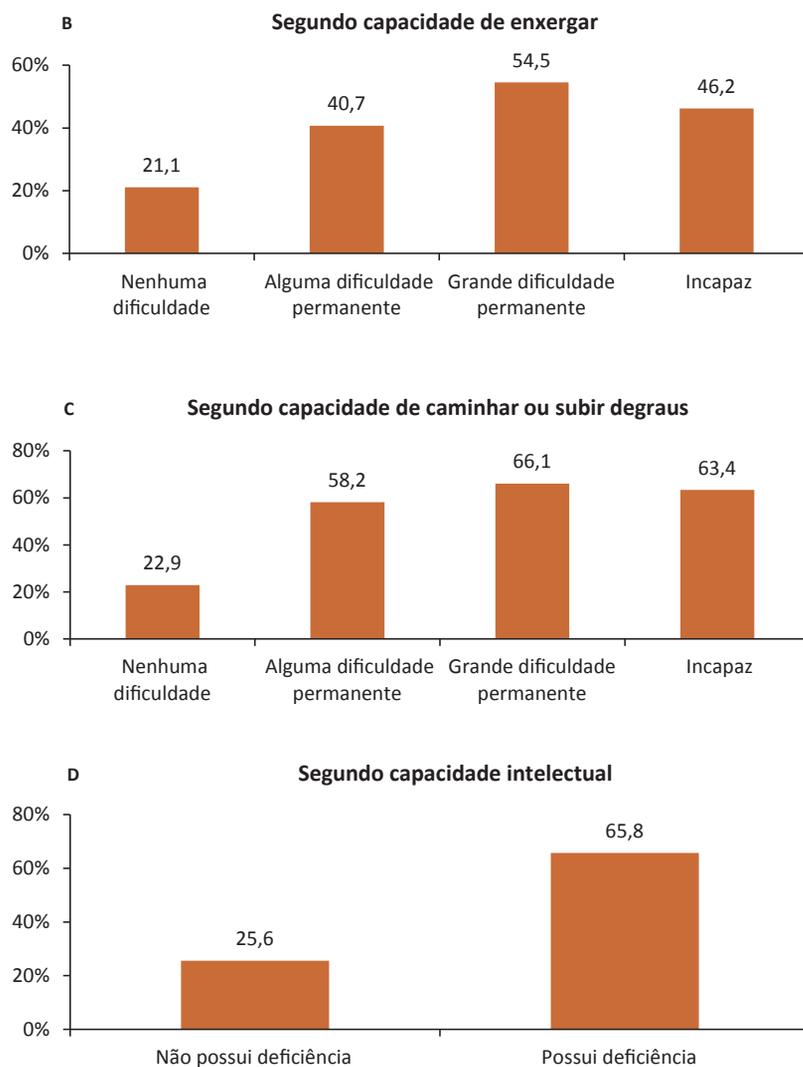


FIGURA 7 Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade – Brasil

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010).

Além da universalização do acesso ao ensino fundamental, a Meta 2 do PNE tem como objetivo a conclusão dessa etapa na idade recomendada. Assim, um dos indicadores de monitoramento da meta se refere ao percentual da população de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído. Em 2010, 59,4% das pessoas não deficientes com 16 anos de idade tinham pelo menos o ensino fundamental concluído. Já entre aquelas com algum tipo de deficiência, 54,6% haviam completado a segunda etapa da educação básica. A análise pormenorizada revela que, nessa faixa etária, concluíram a etapa 34% das pessoas com grande dificuldade ou incapazes de ouvir (diferenças superiores a 24,0 p.p., em

relação à categoria nenhuma dificuldade), cerca de 50,0% das pessoas incapazes de enxergar (diferença aproximada de 9,0 p.p.), 23,3% e 26,9% incapazes ou com grande dificuldade de caminhar ou subir degraus (diferenças superiores a 30,0 p.p.) e apenas 13,2% das pessoas com deficiência intelectual (diferença aproximada de 46,0 p.p.), conforme Figura 8.

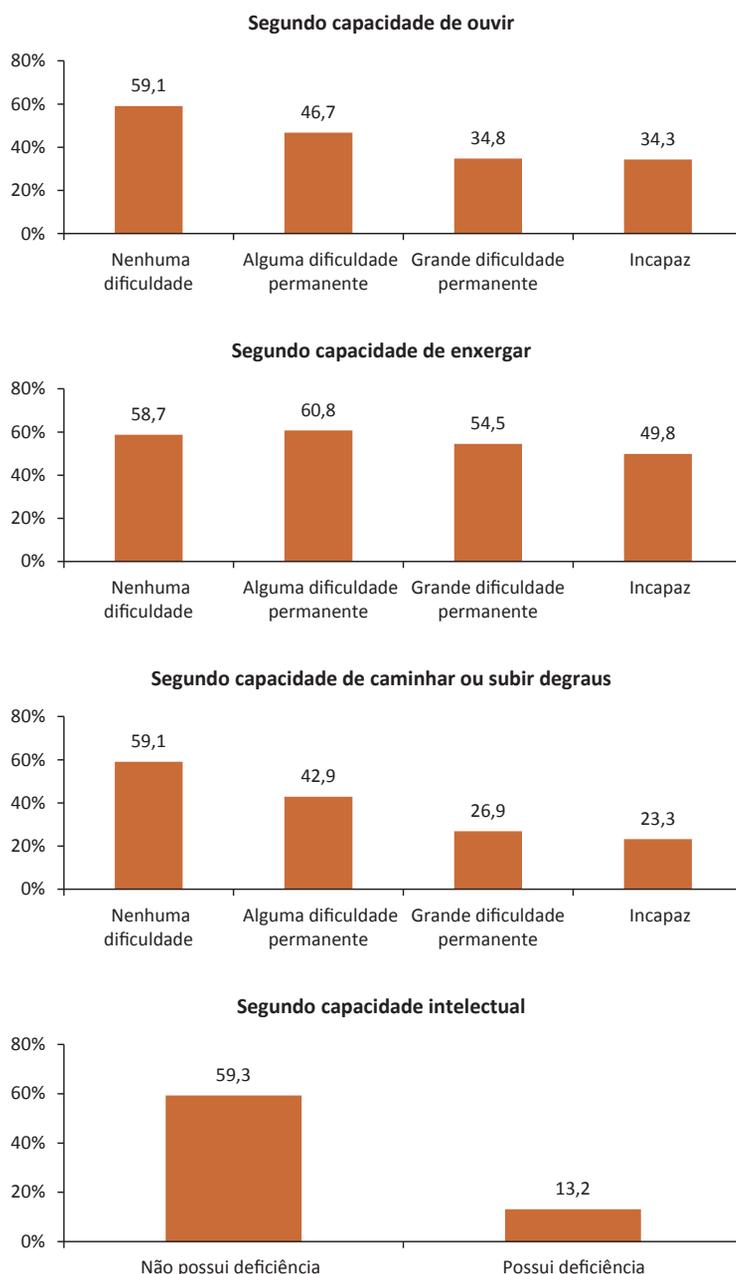


FIGURA 8 Percentual da população de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído – Brasil

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010).

As discrepâncias observadas nesta seção, em comparação aos dados referentes ao acesso escolar, acentuam-se nas categorias mobilidade e capacidade intelectual e ganham nitidez nas categorias enxergar e ouvir. Conforme apontado na seção anterior, o acesso escolar de pessoas com alterações visuais ou auditivas é discretamente inferior ao de pessoas sem deficiências. No entanto, as taxas de alfabetização, escolarização, analfabetismo funcional e conclusão do ensino fundamental eram bastante discrepantes entre esses mesmos grupos. Isso significa que parte dos estudantes com comprometimento visual ou auditivo frequenta a escola, porém não atinge o nível de proficiência desejado. Algumas hipóteses podem ser levantadas para explicar o baixo rendimento de alunos com deficiência auditiva ou visual. Estudos anteriores evidenciaram a associação entre baixa acuidade visual e baixo rendimento escolar (Toledo *et al.*, 2010; Cavalcanti Junior *et al.*, 2012). Da mesma forma, já foi demonstrado que a perda auditiva afeta o desempenho acadêmico (Traxler, 2000). Entretanto, tais deficiências certamente não são o motivo exclusivo para o baixo rendimento escolar verificado entre esses alunos, sendo a carência de recursos humanos e materiais uma provável causa. O monitoramento da inclusão no contexto escolar em termos de aumento ou não de matrículas é válido, no entanto tão importantes quanto o número de matrículas são os investimentos na formação de educadores e no aprimoramento das práticas pedagógicas para o público-alvo da educação especial. Segundo a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis), 60% dos professores brasileiros relatam a necessidade de maior capacitação para atuar nessa modalidade de ensino (OECD, 2014). Além de contribuições no sentido de valorizar a diversidade, estudos revelam que a inclusão em classes regulares constitui ambientes educacionais estimuladores para alunos com deficiências auditivas ou visuais, desafiando o pensamento, explorando em maior grau suas capacidades e alavancando seu desempenho (Semmel; Frick, 1985; Stinson, 1993).

Os resultados obtidos nas taxas de escolarização, alfabetização, analfabetismo e conclusão do ensino fundamental vão ao encontro das conclusões acerca do acesso escolar de crianças com deficiência intelectual ou motora. Os valores obtidos para a população com deficiência intelectual ou motora foram, respectivamente, 55% e 63% (alfabetização – 15 anos ou mais de idade), sendo de 94% para a população sem deficiência; 66% e 63% (analfabetismo – 15 anos ou mais de idade), sendo de 19% para a população sem deficiência, e 13% e 23% (16 anos – fundamental concluído), sendo de 59% para a população sem deficiência. O atraso escolar e o reduzido número de matrículas verificados para pessoas com grande dificuldade permanente ou incapazes de caminhar ou subir degraus reforçam

a necessidade de promover condições de acessibilidade ao ambiente escolar, garantidas por lei (Brasil, 2000; ONU, 2006; Brasil, 2008). Quanto às discrepâncias observadas nos casos de deficiência intelectual, é indispensável que sejam oferecidas oportunidades educacionais diversificadas para esses indivíduos, o que significa oferecer meios para o desenvolvimento máximo de suas potencialidades. Segundo Batista (2006), para que isso ocorra, será necessária a desconstrução de muitos dos conceitos e da forma de atuação das escolas. Isso significa, entre outros aspectos, o abandono de gestões autoritárias e modelos conservadores, uma vez que acentuam a deficiência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual (Mazzotta, 1982). No entanto, ressalta-se que testes padronizados de proficiência, apesar de oferecerem informações relevantes, não podem ser considerados testes de equidade adequados quando se trata de alunos com graves dificuldades de aprendizagem (OECD, 2003).

No cenário da educação especial, a presença de uma equipe multidisciplinar é fundamental para garantir maior eficiência das ações (Brasil, 2008). Como a educação especial se encontra na interface entre a educação e a saúde, faz-se necessária a articulação entre profissionais dessas áreas (Brasil, 2001). A identificação precoce das deficiências é de extrema importância e, a exemplo disso, a privação sensorial da audição nos primeiros anos de vida provoca atraso na aquisição da linguagem, o que interfere no desenvolvimento linguístico, educacional e psicossocial da criança (Araujo *et al.*, 2002). No sistema americano, a triagem auditiva é obrigatória na rede escolar desde 1927 (Reis, 2016). Contudo, no Brasil, a definição de papéis no planejamento e na execução de programas de saúde escolar ainda é debatida. Segundo Casemiro, Fonseca e Secco (2014), a compartimentalização das políticas públicas, deixando de contemplar muitas vezes as complexas necessidades da população, aponta para a urgência de mudanças nas áreas de planejamento e de gestão. Outra lacuna a ser preenchida no sistema educacional brasileiro é a consolidação de programas de triagem e prevenção, que consistem na aplicação de medidas rápidas a um grande número de indivíduos, identificando a probabilidade de alterações na função testada, não devendo ser confundidos com diagnóstico (Northern; Downs, 1989). Com base na identificação, os pais são orientados a realizar a avaliação completa com um profissional da saúde. Não se trata, portanto, de retomar o modelo médico da educação para pessoas com deficiência, mas da sua efetiva inclusão, por meio da detecção das suas necessidades específicas, de forma a permitir que exerçam sua liberdade e participação na vida social.

CONCLUSÃO

Buscando apoiar o monitoramento da educação especial no Brasil e em complementaridade ao relatório de monitoramento do PNE (Brasil, 2016), o presente trabalho evidencia barreiras educacionais consideráveis à população com deficiência. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010, pessoas com qualquer tipo de deficiência têm reduzido acesso escolar, em maior ou menor grau, em relação à população sem deficiência, bem como enfrentam dificuldades concernentes à alfabetização e à conclusão do ensino fundamental.

Ressalta-se que, embora a maioria dos alunos com deficiência visual ou auditiva frequente a escola, a efetiva escolarização se encontra comprometida. Tal situação não traduz em integralidade as premissas da proposta inclusiva, pautada não só pela inserção desses alunos nas classes regulares, mas também pela igualdade de oportunidades e pela educação de qualidade. Quanto à situação dos alunos com deficiência motora ou intelectual, cujo processo de escolarização ainda é precário, reforça-se a necessidade da implementação de estratégias que viabilizem a acessibilidade e o êxito na sala de aula. É imperativo superar o descompasso entre a legislação que rege a educação especial e sua prática no âmbito escolar.

Enquanto os dados sobre a população com deficiência intelectual ou motora revelam dificuldades significativas numa dimensão primária – o acesso escolar –, as informações

sobre a população com deficiência visual ou auditiva ressaltam a importância de se investir em aspectos que se estendem para além da matrícula. Estas questões, no entanto, estão entrelaçadas: enquanto a matrícula é pré-requisito para a escolarização, a adequação do contexto escolar para o recebimento de alunos com deficiências, incluindo a capacitação de professores e o desenvolvimento de ambientes escolares apoiadores, favorece a inclusão e contribui para as matrículas nas classes regulares. Estudos futuros utilizando o Censo de 2020 possibilitarão avaliar a ocorrência de potenciais melhorias nesse quadro.

Por fim, aponta-se para a inevitabilidade de transformações no atual sistema de ensino, engendrado com base em uma educação comum para sujeitos singulares. A plena inclusão escolar permanece um desafio que demanda investimentos multifacetados, além de extenso período de transição. Diante da dificuldade da escola em lidar com a diversidade, são necessários esforços adicionais para a reconstrução do seu modelo educativo, tendo como eixo o ensino para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, S. A. et al. Avaliação auditiva em escolares. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, Indianápolis, SP, v. 68, n. 2, p. 263-266, mar./abr. 2002.

BATISTA, C. A. M. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC, Seesp, 2006.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 out. 1989. Seção 1, p. 19209.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 2000. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006. Disponível em: < <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoacomdeficiencia.pdf>> Acesso em: 06 set. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024: linha de base*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>>. Acesso em: 06 set. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/Seesp, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Sala de recursos multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC/Seesp, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/ Secadi, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva%2005122014&Itemid=30192>. Acesso em: 05 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes operacionais da educação especial*

para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: MEC/ Seesp, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_%20docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192 > Acesso em: 05 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial*. Brasília: MEC/ Seesp, 2010a. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 7). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7118-fasciculo-7-pdf&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 05 out. 2016>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC/ Seesp, 2010b. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 10). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7122-fasciculo-10-pdf-1&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 05 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *A educação especial na perspectiva da inclusão escola: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: MEC/ Seesp, 2010c. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 9). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7120-fasciculo-9-pdf&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 out. 2016.

CARVALHO, I. S. *A importância da escola no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação*. Psicologia Escolar, 2012. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-escola-no-desenvolvimento-de-altas-habilidades-superdotacao>>. Acesso em: 05 out. 2016.

CASEMIRO, J. P.; FONSECA, A. B. C.; SECCO, F.V. Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19 n. 3, mar. 2014.

CAVALCANTI JUNIOR, et al. Acuidade visual e suas implicações para o rendimento escolar de crianças. *Revista de Enfermagem UFPE*, v. 6, n. 11, p. 2713-2718, 2012.

DIAS, P.J.; SILVA, M.M. Indicadores sociais da deficiência no Brasil: uma análise do censo demográfico e do censo escolar. In: ANPED SUL: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 10.,

2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2004. p. 1-19.

FRANCA, T. H. P. M.; NETO, E. L. G. R. A escolarização das pessoas com deficiência no Brasil: atendimento, atraso e progressão no ensino fundamental segundo o Censo 2010. *Revista Brasileira de Estudos de População*; São Paulo, v. 29, n. 2, jul/dez. 2012.

GARCIA, V. G. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde* (Online), v. 12, p. 165-187, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <censo2010.igbe.gov.br>. Acesso em: 06 setembro 2016.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 56, n. 2, p. 137-160, abr./jun. 2005.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

LENZI, M. B. Os dados sobre deficiência nos censos demográficos brasileiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 18., 2012, Água de Lindóia. *Anais...* Água de Lindóia: ABEP, 2013.

MANSUR, S. S. e MARCON, A. J. Perfil motor de crianças e adolescentes com deficiência mental moderada. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 16 n. 3, dez. 2006.

MANTOAN, M. T. E. *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo, Editora Cortez, 1998.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Educação no Brasil: o balanço de uma década*.

ANPEd, 2010. p. 1-17.

MELETTI, S. M. F. e RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio/ago. 2014.

NERI, M. *Retratos da deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2003.

NORTHERN, J. L. E DOWNS M.P. *A audição em crianças*. São Paulo: Manole, 1989.

OBSERVATÓRIO DO PNE. *Educação especial inclusiva*. 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva>> Acesso em: 06 set. 2016.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. 2014. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/-talis-2014-eng--full-11-ebook.pdf?documentId=0901e72b819dbfd7>>. Acesso em: 5 mai. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Education policy analysis: 2003 edition*. OECD, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual*. Montreal, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*. ONU, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <www.bengaleal.com/convensao>. Acesso em: 6 set. 2017.

REIS, L. *Triagem auditiva escolar*. 2011. Disponível em: <<http://www.centrodefonoaudiologia.com/triagem-auditiva-escolar>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

ROMERO, R. A. S.; BRANDÃO, S. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8, CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 3., 2008. Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2008.

SEMMELETTI M. I., FRICK, T. *Learners and their environment: learner competence in school*.

Cambridge: Brookline Books, 1985. p. 99–150.

STINSON M. S. *Deaf students in local public high schools: backgrounds, experiences, and outcomes*. Springfield: Charles C. Thomas, 1993.

TOLEDO, C. C et al. Detecção precoce de deficiência visual e sua relação com o rendimento escolar. *Revista Associação Médica Brasileira*, São Paulo, v. 56, n. 4, p. 415-419, 2010.

TRAXLER, C.B. The Stanford achievement test, 9th edition: national norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Bethesda, v. 5, p. 337–339, 2000.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Towards inclusive education for children with disabilities: a guideline*. Bangkok: Unesco, 2009.

VAITSMAN J, RODRIGUES R. W. S., PAES-SOUSA R. *O sistema de avaliação e monitoramento das políticas e programas sociais: a experiência do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome do Brasil*. Brasília: Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2006.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES DA SÉRIE PNE EM MOVIMENTO



A série documental *PNE em movimento* tem como objetivo divulgar estudos e pesquisas sobre as metas, as estratégias, os programas e as políticas públicas relacionadas ao Plano Nacional de Educação (PNE), objetivando maximizar o alcance da sua discussão, bem como atender aos requisitos da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que prevê que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas do PNE.

A série publica artigos autorais inéditos, resultantes de estudos e pesquisas que apresentem consistência, rigor metodológico e originalidade na abordagem do tema e contribuam para o monitoramento e a avaliação do PNE.

Como publicar na série PNE em movimento

Ao submeter um original para publicação na série, devem ser observadas as normas para apresentação de originais, conforme estabelece o Manual da Linha Editorial do Inep, disponível no endereço eletrônico <http://publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/41>, além das diretrizes especificadas a seguir.

1. Os artigos devem trazer referência explícita ao PNE, suas metas ou estratégias, em seu título e em seu resumo. Podem ser encaminhados em qualquer época, devem ter entre 25 e 45 páginas, 35.000 e 55.000 caracteres (com espaços) e ser redigidos em língua portuguesa.

2. Autoria: o número de autores por artigo não poderá exceder o total de quatro pessoas. Caso mais pessoas tenham participado da construção do artigo, recomenda-se mencionar em nota de rodapé o grau de colaboração dos participantes da pesquisa, caracterizando-os como estagiários, auxiliares de pesquisa, bolsistas etc.
3. Mídia: os originais deverão ser encaminhados em arquivo no formato *word*, digitados em espaço 1,5, com extensão de 35.000 a 55.000 caracteres, incluindo os espaços (a extensão do artigo inclui título, resumo e palavras-chave – em português e em inglês –, figuras, tabelas, gráficos e quadros). Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2MB.
4. Ilustrações: a série é eletrônica, em cores, e as ilustrações deverão possuir resolução a partir de 300 dpi, acompanhadas de fontes e de títulos que permitam compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros, as tabelas e os gráficos (de preferência em *excel*) deverão obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE. As fotografias, desenhos e mapas serão aceitos se apresentados em condições de fácil reprodução.
5. Título: o título do artigo deve ser breve (máximo de 200 caracteres com espaço), específico e descritivo, e vir, também, traduzido para o inglês.
6. Resumos: os artigos deverão ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português e inglês, com até 1.500 caracteres com espaço.
7. Palavras-chave: os artigos devem apresentar três a cinco palavras-chave referentes a seu conteúdo, em português e em inglês, escolhidas em vocabulário controlado: Thesaurus Brasileiro de Educação – disponível em: <http://inep.gov.br/pesquisa/thesaurus>.
8. Ineditismo: a série *PNE em movimento* segue as diretrizes básicas para a integridade da atividade científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (<http://cnpq.br/diretrizes/>), segundo as quais o “autor deve sempre dar crédito a todas as fontes que fundamentam diretamente seu trabalho” (item 1); “para evitar qualquer caracterização de autoplágio, o uso de textos e trabalhos anteriores do próprio autor deve ser assinalado, com as devidas referências e citações” (item 7).

Os artigos devem ser encaminhados exclusivamente para o *e-mail* seriepne@inep.gov.br, junto com o formulário de submissão de originais, que inclui declaração de originalidade e termo de cessão definitiva de direitos autorais.

Para obter o formulário para submissão de originais, as normas editoriais ou mais informações sobre a Série PNE em movimento, escreva para:

seriepne@inep.gov.br

Conheça os outros volumes da Série PNE em Movimento

SÉRIE PNE EM MOVIMENTO



- PNE 1**
Plano Nacional de Educação: Política de Estado para a Educação Brasileira
 Luiz Fernandes Dourado



- PNE 2**
Os Desafios da Meta 8 do PNE Juventude, Raça/Cor, Renda e Territorialidade
 Robson dos Santos



- PNE 3**
Desigualdade de Acesso à Educação Superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação
 Luiz Carlos Zalaf Caseiro



- PNE 4**
As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil
 Armando Amorim Simões



- PNE 5**
A Aprendizagem dos Alunos e os Desafios do PNE
 Alvana Maria Bof

Acesse  <http://www.publicacoes.inep.gov.br/>



Presidência da República Federativa do Brasil

Ministério da Educação | **MEC**

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira | **Inep**

Diretoria de Estudos Educacionais | **Dired**



CC BY-NC

VENDA PROIBIDA