

Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação¹

Clarissa Haas^{II}

Mayara Costa da Silva^{II}

Alceu Ravanello Ferraro^{II}

Resumo

O artigo trata do fluxo escolar do público-alvo da educação especial no estado do Rio Grande do Sul (RS), nas etapas da educação básica e na modalidade educação de jovens e adultos, com foco na faixa etária de escolarização obrigatória (sete a dezessete anos), conforme a legislação brasileira. O estudo se pautou na análise de estatísticas construídas a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica do Rio Grande do Sul. Entendendo que a garantia do direito à educação requer acesso, permanência e fluxo escolar, analisou-se o número de matrículas dessas crianças e adolescentes em relação à idade e à etapa/modalidade de ensino, nas classes de ensino comum e nas classes/escolas especiais, com particular atenção à etapa do ensino médio. A estatística indica que o percentual de conclusões entre estudantes com deficiência no ensino médio com a idade esperada (dezessete anos) é inferior a 5% do total das matrículas nessa faixa etária nas classes comuns do ensino regular. Nos espaços exclusivamente especializados, esse número se reduz para 1% do total das matrículas. Também se observa a retenção de estudantes com deficiência com idade além dos seis anos na educação infantil, bem como no ciclo considerado de alfabetização (primeiro ao terceiro ano), indícios que se ampliam nas escolas/classes especiais, contrariando as normas e orientações nacionais. Por fim, o estudo aponta para a necessidade de políticas públicas voltadas para a construção de trajetórias de êxito escolar e o maior monitoramento das irregularidades relativamente à garantia do direito à educação para esse público.

Palavras-chave

Escolarização – Educação especial – Fluxo escolar – Políticas públicas – Ensino médio.

I- Trabalho desenvolvido com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

II- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Contatos: clarissa.haas@caxias.ifrs.edu.br;

cla.haas@hotmail.com;

mayaracsilva@gmail.com;

aferraro@ufrgs.br

Education of people with disabilities in Rio Grande do Sul in view of the right to education¹

Clarissa Haas^{II}

Mayara Costa da Silva^I

Alceu Ravanello Ferraro^I

Abstract

This paper addresses the flow of special education students in schools in the state of Rio Grande do Sul, along early childhood, primary, secondary education, and in Youth and Adult Education, with a focus on the age group corresponding to compulsory schooling (4-17 years), in accordance with the Brazilian law. The study is grounded on the analysis of statistics derived from micro-data from the School Census of Compulsory Education in Rio Grande do Sul. Understanding that the guarantee to the right to education requires access, permanence and flow in school, we analyzed the number of enrollments of children and adolescents, considering their age and education level/modality, both in regular and special classes/schools, with particular attention to secondary education. Statistics have shown that the percentage of students with disabilities who completed secondary education at the expected age (17 years old) is lower than 5% of the total number of enrollments in this age group in regular classes. In special education settings, this number decreases to 1% of the total number of enrollments. There is also retention of students with disabilities older than six years in early childhood education, as well as in the literacy cycle (1st to 3rd grade), a situation that is more serious in special classes/schools, and thus contradicts the national norms and guidelines. Finally, the study has pointed out the need for public policy for the construction of students' school success and for better monitoring irregularities related to the guarantee to the right to education of special students.

Keywords

I- Work funded by Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

II- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Contacts: clarissa.haas@caxias.ifrs.edu.br;

cla.haas@hotmail.com;

mayaracsilva@gmail.com;

aferraro@ufrgs.br

Schooling – Special education – Flow in school – Public policy – Secondary education.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva como campo de investigação

Em âmbito nacional, a década compreendida entre 2000 e 2010 se configura como importante para a área da educação especial, tendo em vista as orientações políticas e normativas implementadas, as quais caracterizam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ao nomearmos a educação inclusiva como perspectiva, referimo-nos a um processo amplo que requer mudanças estruturais na sociedade e, conseqüentemente, na escola, como instituição promotora das formas de sociabilidade. Essas mudanças vão além do campo normativo, pois envolvem concepções de cunho ético, pedagógico e epistemológico com relação à acolhida da diversidade humana, como um processo legítimo e coerente com a ontogenia humana. Assim, nas últimas décadas, a área da educação especial, ao mudar os rumos de sua história e pautar-se na perspectiva da educação inclusiva, passou a defender a escola comum como lócus de aprendizagem para todos. Como decorrência, grande parte dos documentos da área que descrevem as diretrizes políticas da educação especial passa a assumir como objetivo principal promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

A seguir, detalhamos os principais marcos normativos e orientadores que sustentam a perspectiva da inclusão escolar e nos auxiliam a justificar a questão central desse estudo, apresentada no item seguinte.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2011) institui diretrizes para a educação especial na educação básica em todas as etapas e modalidades e afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, visando a oferecer uma educação de qualidade para todos. Descreve como modalidade de educação especial

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure

recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 1).

Essa resolução assegura os serviços educacionais especializados, visando apoiar, complementar e suplementar a educação na escola regular. Mantém, porém, a possibilidade de esse atendimento ser substitutivo ao ensino comum.

No ano de 2008, foi aprovada a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) que sustenta o direcionamento da política brasileira para a área, afirmando de forma mais específica que a escolarização do aluno com deficiência deve ocorrer no ensino comum. Essa política caracteriza como alvo¹ da educação especial o público com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A partir disso, a nomenclatura que se refere ao alunado da educação especial deixa de utilizar a expressão ampla *necessidades educativas especiais*², passando a caracterizar mais especificamente cada um dos grupos de sujeitos.

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009a), que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, determina que os sistemas de ensino devem

1- Ao longo do texto, ao nos referirmos às pessoas com deficiência estaremos nos referindo a todos os sujeitos nomeados como público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. (BRASIL, 2008).

2- Cabe destacar que o Censo Escolar da Educação Básica elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) permanece utilizando a sigla NEE (Necessidades Educativas Especiais), como indicador social.

matricular os alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, com apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo este documento, o AEE tem como função complementar ou suplementar a escolarização oferecida na sala de aula regular, oferecendo “serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009a, p. 1). Essa resolução cita as salas de recursos multifuncionais³ como um dos lócus de realização do AEE, preferencialmente, no turno inverso ao da escolarização.

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009a) determina ainda a dupla matrícula para os alunos que estiverem inscritos concomitantemente na classe comum do ensino regular e no AEE. Para que haja o financiamento do AEE, faz-se necessário que o aluno esteja matriculado na rede regular de ensino. Serão aceitas, segundo a citada resolução (BRASIL, 2009a, p. 2):

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Em 2009, o Decreto Federal n. 6949/2009 (BRASIL, 2009b) incorpora como texto constitucional a Convenção Internacional

3- Salas de recursos multifuncionais são um dos espaços físicos, nos quais se realiza, prioritariamente, o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

dos Direitos das Pessoas com Deficiência, o que se constitui em significativo marco político na implementação de uma política de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Em 2011, tem-se a publicação do Decreto Federal n. 7611/2011 (BRASIL, 2011), que estabelece diretrizes para a educação especial e o atendimento educacional especializado, reiterando aspectos já mencionados no documento orientador da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) e nas normativas do CNE/CEB. Além disso, esse decreto reafirma o financiamento por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) às instituições escolares que atuam na modalidade da educação especial.

Baptista (2015, p. 27) se posiciona com relação aos direcionamentos da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, reconhecendo os sucessivos marcos normativos e orientadores dessa política como “um *continuum* com o processual avanço da exigência da efetivação da inclusão escolar e do apagamento do discurso que ainda admitia que, para alguns casos, essa diretriz poderia não ser o eixo da escolarização”.

Dessa forma, a educação especial passa a se articular com o ensino comum, integrando a proposta pedagógica das escolas regulares, privilegiando, assim, a perspectiva da educação inclusiva. Segundo Mendes Jr. e Tosta (2012, p. 13):

[...] a educação especial foi marcada por mudanças significativas que podem ser entendidas, hipoteticamente, como um movimento pendular que sinaliza ora avanço e ora retrocesso no sentido da garantia de escolarização dos alunos com deficiência. Isso significa dizer que, nos últimos 50 anos, apesar de permanecerem algumas brechas que indicam a manutenção do ensino segregado de alunos com deficiência, as políticas implementadas, ainda que de forma

gradativa, se constituíram em mecanismos que contribuem para o fortalecimento da educação numa perspectiva inclusiva.

Os efeitos dessa caminhada podem ser observados quando lançamos nosso olhar para os números referentes às matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, reveladores do aumento progressivo da presença desses alunos no ensino regular em lugar das matrículas nos espaços especializados. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de dirigir o olhar com maior atenção para os indicadores relativos a essas trajetórias escolares, o que nos propomos a fazer, tomando como referência o contexto específico do estado do Rio Grande do Sul (RS).

Foco e método do estudo

Ao tomarmos como foco desse estudo o público alvo da educação especial (sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação), propomo-nos investigar o fluxo escolar desses alunos no estado do RS, nas etapas da educação básica e na modalidade da educação de jovens e adultos, com olhar atento à faixa etária de escolarização obrigatória (quatro a dezessete anos), conforme a legislação brasileira, e à etapa de finalização da educação básica, o ensino médio.

Nossa hipótese é que, ainda que nas últimas décadas tenhamos avançado no que se refere às políticas de inclusão escolar e de valorização da escola comum como espaço de escolarização prioritária desses estudantes, o ensino médio continua sendo uma etapa de ensino distante para eles. A abordagem realizada também procurou analisar os dados relativos à escolarização dos estudantes com deficiência nas demais etapas da educação básica (educação infantil e ensino fundamental) e na modalidade da educação de jovens e adultos no estado do Rio Grande do Sul.

A análise desenvolvida teve como objeto estatísticas educacionais construídas com base

nos microdados do Censo Escolar⁴ da Educação Básica 2013, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2014d). No que concerne à utilização de estatísticas educacionais, seguimos o caminho sugerido por Córdova (2008, p. 273):

Desde as primeiras tentativas de construção de indicadores educacionais, os relacionados com o acesso, a permanência, a progressão e conclusão de crianças e jovens do sistema escolar, têm ocupado um lugar central para o conhecimento e compreensão da dinâmica de funcionamento dos sistemas educativos, assim como para a detecção de problemas e dificuldades em seu interior⁵.

O próprio Inep define o Censo Escolar, o mais importante levantamento estatístico sobre o sistema educacional brasileiro, como “uma pesquisa que tem por objetivo realizar um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica no País” (INEP, s.d.). Esse levantamento é feito anualmente com a finalidade de constituir-se em instrumento de planejamento, gestão e avaliação da política educacional brasileira, sendo realizado a partir de questionários respondidos pelas escolas. Enquanto que os censos demográficos se baseiam na autodeclaração do entrevistado e em

4- Os microdados são os dados do censo escolar disponíveis para a consulta, porém, passíveis de acesso detalhado por meio de *softwares* específicos. Nesse caso, foi utilizado o *software* de estatística SPSS. Para acesso e tratamento do dado estatístico no banco de matrículas, por meio do SPSS, utilizamos as variáveis descritas no Manual do Usuário “Leiam-me” (BRASIL, 2014d), disponibilizado pelo Inep em seu Portal. Para o levantamento das informações referentes ao ensino regular, no banco de matrículas, isolamos a variável ID_POSSUI_NEC_ESPECIAL (aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação) e a variável FK_COD_MOD_ENSINO (modalidades de ensino), selecionando o número 1, ensino regular. A seguir, cruzamos as variáveis NUM_IDADE (idade calculada pelo ano de nascimento do aluno) e FK_COD_ETAPA_ENSINO (etapas). E, para o levantamento das informações referentes a escolas/classes especiais, no banco de matrículas, isolamos a variável ID_POSSUI_NEC_ESPECIAL (aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação) e a variável FK_COD_MOD_ENSINO (modalidades de ensino), selecionando a número 2, educação especial - modalidade substitutiva. Por fim, cruzamos as variáveis NUM_IDADE (idade calculada pelo ano de nascimento do aluno) e FK_COD_ETAPA_ENSINO (etapas).

5- Tradução nossa. Original em espanhol.

suas informações sobre os demais membros do domicílio, o banco de dados dos censos escolares é constituído pelo conjunto dos questionários preenchidos pelas escolas, com base nos registros escolares. Nenhum dos dois processos de coleta (censos demográficos e censos escolares) está imune de falhas. No caso dos censos escolares, fonte de dados deste estudo, citamos como exemplo um levantamento feito diretamente nos registros escolares das primeiras séries das escolas públicas no ano de 1999, no bairro Fragata, no município de Pelotas, com o objetivo de dimensionar a múltipla matrícula, envolvendo um total de 1.280 registros. Nesse estudo, foram identificados cinco alunos(as) reprovado(as) numa escola, que constavam como aprovados em outra e foram detectados 27 registros de evasão numa escola, aos quais correspondiam 22 aprovações, três reprovações e duas novas evasões em outra escola. Feitas as correções, a taxa de evasão caía de 7,2% para 5,1%, e a taxa de aprovação se elevava de 66,5% para 69,4% (FERRARO; VARGAS; MACHADO, 2001). Há que registrar ainda que o preenchimento dos questionários dependerá da compreensão subjetiva das pessoas encarregadas de, com base nos registros, prestar as informações solicitadas, havendo a possibilidade de inconsistências. Nesse sentido, concordamos com Ramos (2014) de que os estudos estatísticos são formas representativas de um dado contexto ou realidade, sendo impossível ao cientista dar conta de todas as possíveis causas e variáveis que compõem a realidade social como um fenômeno multicausal.

No caso do público-alvo da educação especial, a informação a ser dada no Censo Escolar da Educação Básica depende da avaliação pedagógica do profissional do Atendimento Educacional Especializado, não havendo necessidade de laudo médico, conforme informa a Nota Técnica 04/2014 (BRASIL, 2014e).

Com todas as possíveis limitações, o Censo Escolar da Educação Básica é a fonte estatística oficial do sistema escolar brasileiro, o que justifica nosso investimento em sua utilização neste estudo.

Desse modo, a análise apresentada busca compreender um fenômeno específico – as trajetórias de escolarização dos estudantes com deficiência na faixa etária considerada pela legislação brasileira de escolarização obrigatória (quatro aos dezessete anos), com ênfase na etapa de conclusão dessa trajetória (o ensino médio), ancorando-se na análise estatística como numa lente para a construção de leituras analíticas e de inferências a respeito de algumas das possibilidades causais desse fenômeno.

Garantia do direito à educação no Brasil: a vinculação da escolarização obrigatória à faixa etária

Nas últimas décadas, temos observado a ampliação da faixa etária de obrigatoriedade de escolarização, conforme estabelecido na legislação brasileira. De acordo com Farenzena (2010), até a edição da Lei n. 5692/71 (BRASIL, 1971) a obrigatoriedade escolar se estendia para crianças e adolescentes de sete a catorze anos, no ensino de primeiro grau. A relação entre a obrigatoriedade do ensino e a idade do aluno aparece pela primeira vez nas constituições federais de 1967 e 1969 (CURY, 2010).

Com o advento da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação passa a ser considerada um direito público subjetivo, ou seja, um direito individual, cujo cumprimento o seu titular pode exigir direta e imediatamente do Estado como um dever e obrigação deste (CURY, 2010). Para este autor, a Constituição Federal de 1988 representou:

[...] um avanço significativo em matéria educacional estabelecendo, desde logo, a educação como um direito social “fundante da cidadania e o primeiro na ordem das citações”, ou seja, sem educação, não há como contemplar uma cidadania ativa e participativa (CURY, 2010, p. 131).

Em 2005 e 2006, ocorreram novas mudanças na legislação brasileira no que diz

respeito à obrigatoriedade de matrícula e frequência à escola, bem como à estrutura da educação básica. As Leis nº 11.114/05 (BRASIL, 2005) e 11.274/06 (BRASIL, 2006) alteraram, respectivamente, para seis anos a idade cronológica na qual tem início a obrigatoriedade escolar e de oito para nove anos a duração do ensino fundamental.

A essas mudanças, soma-se ainda a alteração operada pela Emenda Constitucional n. 59 (EC 59), de 2009 (BRASIL, 2009), a qual estende a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos de idade. Com efeito, no art. 1º da referida EC 59, que, por sua vez, altera o artigo 208, inciso I, da Constituição Federal, lê-se: “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso em idade própria”. Com isso, torna-se obrigatória a etapa da pré-escola, referente à educação infantil. Quanto à terceira etapa da escolarização básica – o ensino médio –, embora a emenda não se refira explicitamente à idade própria a essa etapa, é possível entrever, no texto da referida EC, a intencionalidade de que a idade própria do ensino médio compreenda a faixa de quinze aos dezessete anos.

A esse respeito, analisando as alterações na legislação após a EC 59/2009, Cury (2010) nos alerta que, embora seja clara a extensão da obrigatoriedade do ensino e a consequente ampliação do direito público subjetivo do cidadão em requerer seu direito, o fato da extensão da obrigatoriedade estar condicionada à faixa etária fragiliza a obrigatoriedade da conclusão do ensino médio, etapa final da educação básica. O referido autor argumenta:

[...] a criança, obrigatoriamente, deve ingressar na pré-escola com 4 anos de idade, seguir no Ensino Fundamental a partir dos 6 e, a partir daí, permanecer na escola até os dezessete anos de idade, independente da série ou etapa do ensino, seja ele fundamental ou médio. (CURY, 2010, p. 135).

Assim, o Ensino Médio pode ou não ser obrigatório, pois vai depender do desenvolvimento do aluno nas séries do Ensino Fundamental. Vencendo-as nas etapas adequadas, completará o ensino médio aos dezessete anos e assim o mesmo se torna obrigatório. Contudo, se não conseguir ultrapassar as séries do Ensino Fundamental, antes de completar dezessete anos, não existirá a obrigatoriedade para o Ensino Médio. (CURY, 2010, p. 135).

Ferraro e Machado (2002) também contribuem nesse debate, ao alertarem para o significado da expressão *universalização do acesso à educação*, concepção presente nas políticas educacionais brasileiras na atualidade, a qual compreende não só acesso à escola, mas também permanência nela e progressão no processo de escolarização, em oposição à exclusão *da* escola e *na* escola.

A tese de doutorado de Gehlen (2015) nos traz elementos interessantes para pensar essa questão do ponto de vista da universalização do direito. A autora procura demonstrar, a partir da análise das estatísticas do Censo Demográfico 2010 (BRASIL, 2010), em interlocução com as áreas do direito e da educação, que o acesso ao ensino médio ainda é uma demanda problemática para boa parte da população, mesmo que a legislação brasileira tenha avançado no reconhecimento do ensino médio como um direito público subjetivo, de natureza obrigatória e gratuita, com possibilidade de exigência do seu cumprimento junto ao Poder Judiciário. A análise detalhada de 21 processos, selecionados a partir de um mapeamento de ações judiciais que tiveram lugar nos diferentes tribunais do país, mostra que o reconhecimento desse direito vem sendo buscado junto ao Poder Judiciário brasileiro. Além disso, as dez entrevistas realizadas pela autora com operadores do direito⁶ no estado do

⁶ - Foram entrevistados desembargadores do Tribunal de Justiça, juizes da Vara da Infância e da Juventude, defensores públicos e promotores de justiça do estado do Rio Grande do Sul.

Rio Grande do Sul revelam que estes, em sua quase totalidade, se manifestaram no sentido de se garantir judicialmente a efetivação do direito ao ensino médio. Assim, na leitura da autora, o judiciário Rio Grande do Sul vem se constituindo como um canal de defesa do direito à educação no estado. No entanto, Gehlen (2015) adverte que, mesmo na via judicial, a busca pela garantia do direito ao ensino médio por parte da população ainda é inexpressiva, se comparada ao número de processos que se acumulam no pleito pelo direito à educação infantil, especificamente à etapa da creche.

Conforme dados obtidos do Observatório do Plano Nacional de Educação - PNE (s.d.), tomando-se a realidade nacional como referência, observa-se um expressivo crescimento, em doze anos, no percentual de estudantes de quinze a dezessete anos matriculados no ensino médio. Com efeito, enquanto em 2001 o percentual nacional de matrículas nessa etapa de ensino e faixa etária referida equivalia a 40,30% do total, em 2013 equivalia a 58,10%. Igual cotejo no estado do Rio Grande do Sul revela que, apesar das oscilações (acentuados decréscimos nos anos de 2005 e 2007), a matrícula passa de 47,80% em 2001 para 58,10% no final do período. Os dados de ampliação do acesso podem ser descritos como evidências do avanço na efetivação do direito à educação, uma vez que o percentual de alunos acessando o ensino médio na idade esperada tem aumentado. Contudo, cabe ressaltar que esses dados expressam a matrícula inicial no ensino médio, ficando por ser avaliados, por meio de novos estudos, os dados referentes à conclusão dessa etapa de ensino.

Segundo o Relatório de Observação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES (BRASIL, 2014b), a faixa etária que continua despertando maior preocupação quanto à escolarização refere-se não só aos adolescentes de quinze a dezessete anos, mas também aos jovens de dezoito a 24 anos. Somadas, essas duas faixas etárias apresentam os maiores índices de pessoas fora dos processos

de escolarização. Segundo o relatório, cerca de 20% dos adolescentes entre quinze e dezessete anos e 70% dos jovens de dezoito e 24 anos encontram-se excluídos dos processos de escolarização. Uma das possíveis explicações, de acordo com o referido documento, pode dizer respeito à situação de pobreza dessa população. O documento afirma ainda que a situação de baixo acesso da população como um todo ao ensino médio,

[...] para além dos importantes fatores sociais que a determinam, pode ser também atribuída ao menor investimento nesse segmento, tanto em termos financeiros quanto em termos pedagógicos, de modernização dos currículos e das práticas de ensino. E nem sempre a oferta de vagas no ensino médio está próxima e acessível de fato, o que constitui problema, em especial, para os jovens do campo e das periferias urbanas mais carentes. (BRASIL, 2014b, p. 20).

Gehlen (2015) afirma que, ao acessarem o ensino médio, os jovens terão ferramentas para lutar contra a desigualdade, constituindo-se, assim, cidadãos críticos. Segundo a autora, “o Ensino Médio para todos pode significar a construção de um novo ser humano, crítico, participativo, engajado, que possa compreender os conflitos de interesses que há na sociedade e posicionar-se com seus pares em relação a esses interesses” (GEHLEN, 2015, p. 54). Sabe-se que, historicamente, as populações socialmente desfavorecidas têm sido excluídas do processo de escolarização, principalmente nos anos finais da educação básica.

Nesse sentido, tomando como referência a realidade nacional, cabe salientar ainda a importância do Plano Nacional de Educação como instrumento político de garantia do direito à educação. Esse documento, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), sanciona metas e estratégias que têm a vigência de dez anos a partir de sua aprovação. A

meta 3, mais especificamente, refere-se à etapa do ensino médio e tem por principal objetivo a universalização do atendimento escolar para os alunos na faixa etária de quinze a dezessete anos, propondo-se a elevar a taxa de matrículas deste público para 85% no decênio.

O fluxo escolar dos estudantes com deficiência no estado do Rio Grande do Sul

A Tabela 1 mostra a distribuição das matrículas de estudantes com deficiência na faixa de escolarização obrigatória, segundo o lócus de escolarização, comum e especial, e as etapas de ensino e modalidade EJA da educação básica, referentes ao ano de 2013. Com vistas

a analisarmos o fluxo escolar⁷ dos estudantes com deficiência no estado do Rio Grande do Sul (RS), consideramos o total de 66.503 matrículas de estudantes com deficiência no estado em 2013. Distinguindo as matrículas desses estudantes no ensino comum regular e no ensino exclusivamente especializado, contata-se que mais de 3/4 das matrículas (51.742, equivalente a 78,0%), se concentram em classes do ensino comum regular, contra apenas 14.761 matrículas (22,0%) em escolas especiais ou em classes especiais em escolas comuns. Em vista disto, propusemo-nos a tomar o local de escolarização (escola/classe de ensino comum e escola/classe especial) como eixo de análise do fluxo escolar das matrículas de estudantes com deficiência.

Tabela 1 – Matrículas de alunos com deficiência, por lócus de escolarização e idade, segundo as etapas e modalidade EJA da educação básica no RS em 2013*.

Lócus de escolarização e idade	Lócus de escolarização e etapas, modalidade**				Total
	EI	EF	EM***	EJA****	
Escola comum					
4 anos ou mais - Número absoluto	2.499	43.366	3.115	2762	51.742
- %	4,8%	83,8%	6,0%	5,4%	100,0%
4 a 17 anos - Número absoluto	2.099	41.790	1.450	949	46.288
- %	4,5%	90,2%	3,1%	2,0%	100,0%
Escola/classe especial					
4 anos ou mais - Número absoluto	958	8120	263	5.420	14.761
- %	6,5%	55,0%	1,8%	36,7%	100,0%
4 a 17 anos - Número absoluto	621	5.909	56	697	7.275
- %	8,5%	81,0%	0,8%	9,5%	100,0%

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2013 – RS (BRASIL, 2014c).

* Tabela elaborada pelos autores.

** EI: Educação Infantil; EF: Ensino Fundamental; EM: Ensino Médio; EJA: Educação de Jovens e Adultos.

*** a) Escola comum: Ensino Médio - 1ª Série, Ensino Médio - 2ª Série, Ensino Médio - 3ª Série, Ensino Médio - Não Seriado, Ensino Médio - Integrado 1ª Série, Ensino Médio - Integrado 2ª Série, Ensino Médio - Integrado 3ª Série, Ensino Médio - Integrado Não Seriado, Ensino Médio - Normal/Magistério 1ª Série, Ensino Médio - Normal/Magistério 2ª Série, Ensino Médio - Normal/Magistério 3ª Série, Ensino Médio - Normal/Magistério 4ª Série, Educação Profissional (Concomitante), Educação Profissional (Subsequente).

b) Escola/Classe especial: Ensino Médio - 1ª Série, Ensino Médio - 2ª Série, Ensino Médio - 3ª Série, Ensino Médio - Não Seriado, Ensino Médio - Normal/Magistério 1ª Série, Ensino Médio - Normal/Magistério 2ª Série, Ensino Médio - Normal/Magistério 3ª Série.

**** a) Escola comum: EJA - Presencial - Ens. Fundamental Anos Iniciais, EJA - Presencial - Ens. Fundamental Anos Finais, EJA - Presencial - Ensino Médio, EJA - Semipresencial - Ens. Fundamental Anos Iniciais, EJA - Semipresencial - Ens. Fundamental Anos Finais, EJA - Presencial - Integrado à Ed. Profissional de Nível Fundamental – FIC.

b) EJA - Presencial - Ens. Fundamental Anos Iniciais, EJA - Presencial - Ens. Fundamental Anos Finais, EJA - Presencial - Ensino Médio, EJA - Semipresencial - Ens. Fundamental Anos Iniciais, EJA - Semipresencial - Ens. Fundamental Anos Finais, EJA - Presencial - Integrado à Ed. Profissional de Nível Fundamental – FIC.

7- Para análise do fluxo escolar foram acessados os microdados do banco de matrículas do RS referentes a 2013. Os cruzamentos envolveram os seguintes indicadores: necessidades educativas especiais (NEE), idade, modalidades de ensino (regular, especial, EJA) e etapas de ensino (anos/séries em cada uma das etapas).

Com relação às matrículas de estudantes com deficiência em idade de escolarização obrigatória na escola comum, verifica-se que, do total de 51.742 matrículas, 46.288 referem-se à faixa etária de escolarização obrigatória (quatro aos dezessete anos), ou seja, 89,4% do total de alunos com deficiência matriculados no ensino comum encontram-se nessa faixa etária (Tabela 1).

A investigação revela ainda que, de um total de 14.761 matrículas em escolas/classes especiais, apenas 7.275 (49,3%) correspondem a estudantes da faixa etária de escolarização obrigatória (quatro aos dezessete anos). Essa estatística aponta que o ensino exclusivo tem sido local de concentração de pessoas com dezoito ou mais anos (50,7% do total), com elevada presença de adultos e até de idosos, alguns deles com 89 anos.

A Tabela 1 revela também que as matrículas de estudantes com deficiência se concentram fortemente no ensino fundamental, com taxas que atingem 83,8% na escola comum e 55,0% em escola/classe especial.

Com relação ao acesso ao ensino médio em escola comum, os dados são bastante preocupantes: apenas 6,0% das matrículas de todas as idades (quatro anos ou mais), sendo que esse percentual declina para 3,1% entre os sujeitos em faixa etária de escolarização obrigatória (quatro a dezessete anos de idade). Com relação às escolas/classes especiais, esses percentuais são de apenas 1,8% das matrículas em todas as idades e 0,8% daquelas em idade de escolarização obrigatória (quatro a dezessete anos).

Sabe-se que a escola/classe especial de ensino médio teve, historicamente, pouca expressão como política. Em geral, as classes especiais de ensino médio no Rio Grande do Sul foram criadas para atender unicamente estudantes com surdez ou deficiência auditiva. Aos demais estudantes público-alvo da educação especial, entre esses, estudantes com deficiência intelectual e transtornos globais de desenvolvimento, a escola/classe especial não promoveu o acesso a essa etapa de ensino,

limitando-se a ofertar-lhes educação infantil e ensino fundamental.

Assim, de um lado, esse número inexpressivo de matrículas em classes especiais no ensino médio (1,8%) pode ser entendido como um desdobramento da própria concepção de deficiência como incapacidade, presente nos espaços exclusivamente especializados. Por outro lado, com relação à escola comum, nomeada nos cotidianos como a *escola inclusiva*, esse número inexpressivo de matrículas de estudantes que ascendem ao ensino médio provoca inquietações, no sentido de se compreender de que maneira a escola comum tem garantido o direito de acesso ao conhecimento ou a acessibilidade curricular às pessoas com deficiência, como consta na Resolução 04/2009 CNE/CEB (BRASIL, 2009a).

Ainda em relação à Tabela 1, há que notar o elevado percentual de matrículas na modalidade EJA (36,7%) de parte do público-alvo da educação especial.

A Tabela 2, tendo por referência a escola comum como lócus de escolarização, apresenta a distribuição das matrículas de estudantes na faixa etária de quatro a dezessete anos, nas etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e na modalidade da EJA.

A Tabela 2 permite uma série de observações importantes sobre a distribuição das matrículas de estudantes com deficiência em idade de escolarização obrigatória, que podem ser assim esquematizadas:

a) dentre as crianças de seis anos de idade com deficiência, que poderiam/deveriam estar matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, 60,2% encontram-se ainda cursando a educação infantil;

b) dos sete aos catorze anos de idade, a quase totalidade (acima de 96%) dos matriculados estão cursando o ensino fundamental;

c) entre os matriculados de quinze, dezesseis e dezessete anos, idade própria do ensino médio, apenas 3,1%, 11,7% e 26,0%, respectivamente, estão cursando o ensino médio;

Tabela 2 – Distribuição das matrículas de estudantes com deficiência em idade de escolarização obrigatória (quatro a dezessete anos), por idade, segundo a etapa/modalidade da educação básica em escola comum no RS em 2013*.

Idade	Etapa/modalidade de ensino em escola comum**				
	EI	EF	EM	EJA	Total
4	470 100,00%	0	0	0	470 100,00%
5	737 99,70%	2 0,30%	0	0	739 100,00%
6	756 60,20%	500 39,80%	0	0	1256 100,00%
7	76 3,20%	2276 96,80%	0	0	2352 100,00%
8	23 0,60%	3491 99,40%	0	0	3514 100,00%
9	21 0,50%	4465 99,50%	0	0	4486 100,00%
10	5 0,10%	4687 99,90%	0	0	4692 100,00%
11	3 0,06%	4776 99,94%	0	0	4779 100,00%
12	1 0,02%	4839 99,98%	0	0	4840 100,00%
13	4 0,08%	4843 99,90%	0	1 0,02%	4848 100,00%
14	2 0,04%	4610 99,56%	11 0,24%	7 0,16%	4630 100,00%
15	1 0,02%	3550 90,30%	258 6,50%	124 3,10%	3933 100,00%
16	0	2326 72%	530 16,30%	382 11,70%	3238 100,00%
17	0	1425 56,70%	651 26%	435 17,30%	2511 100,00%
Total	2099 4,50%	41790 90,30%	1450 3,10%	949 2,10%	46288 100%

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2013, RS (BRASIL, 2014c).

* Tabela elaborada pelos autores.

** EI: Educação Infantil; EF: Ensino Fundamental; EM: Ensino Médio; EJA: Educação de Jovens e Adultos.

d) entre os matriculados de dezessete anos de idade, potenciais concluintes do ensino médio, nada menos do que 56,7% continuavam no ensino fundamental, e 17,3%, na EJA.

Com base nos microdados do referido Censo Escolar da Educação Básica no estado do Rio Grande do Sul referente ao ano de 2013 (BRASIL, 2014d), analisamos também a quantidade de matrículas no ensino médio de parte dos adolescentes de dezessete anos de idade com deficiência, potenciais concluintes desse nível de ensino, tendo encontrado apenas 121 sujeitos nessa condição, o que representa apenas 4,8% do total.

A Tabela 3 apresenta a distribuição das matrículas de estudantes com deficiência em idade de escolarização obrigatória em 2013, no estado do Rio Grande do Sul, por idade, segundo a etapa/modalidade da educação básica em escola e/ou série especial. São, no total, 7.264 matrículas de crianças e adolescentes de quatro a dezessete anos, todos matriculados em escolas e/ou classes especiais, das quais 8,50% na educação infantil, 81,10% no ensino fundamental, 9,60% na EJA e apenas 0,80% no ensino médio.

Aqui também buscamos ampliar a análise com base no referido Censo Escolar para o Rio Grande do Sul (BRASIL, 2014d), tendo encontrado apenas 1,06% de matrículas no terceiro ano do ensino médio entre os adolescentes de dezessete anos matriculados em escolas/classes especiais.

Segundo a mesma tabela, de um total de 751 estudantes de dezessete anos em escolas e/ou classes especiais, apenas 35 (4,70%) estão matriculados no ensino médio, contra 56,20% no fundamental, 38,40% na EJA e, inexplicavelmente, 0,70% ainda na educação infantil.

Esses dados, relativos especificamente aos adolescentes de dezessete anos de idade com deficiência, levam a reiterar o argumento de que o ensino exclusivamente especializado não tem auxiliado a produzir trajetórias de sucesso no que tange ao ensino médio. Como se acabou de ver, as matrículas de adolescentes

de dezessete anos em escolas/classes especiais concentram-se fortemente ou ainda na etapa do ensino fundamental ou na modalidade da educação de jovens e adultos.

As estatísticas educacionais em análise nos levam a pensar que a trajetória escolar dos estudantes com deficiência é uma construção social que depende de barreiras sociais que se impõem. No que se relaciona com o ensino médio especificamente, entende-se que a leitura da deficiência como incapacidade pode, sim, afetar negativamente não só o acesso, como também a progressão nos estudos e a conclusão desse nível de ensino.

Considerando que o local de escolarização influencia na construção social das trajetórias desses estudantes (CARNEIRO, 2008; HAAS, 2013; MENDES JR., 2013), bem como na forma como estes são descritos enquanto sujeitos de (in)capacidades e (im) possibilidades de aprendizagem, identificamos que as possibilidades desses estudantes de avançarem até o ensino médio são bastante reduzidas nas escolas comuns e mais reduzidas ainda nas classes/escolas especiais.

Portanto, em linhas gerais, a análise dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2013 indica que o percentual dos estudantes com deficiência no ensino médio, com expectativa de conclusão dessa etapa com a idade esperada (dezessete anos), é inferior a 5% do total das matrículas dessa faixa etária em classes comuns do ensino regular, no estado do RS. Nos espaços exclusivamente especializados, essa expectativa cai para 1% do total das matrículas.

Os dados analisados vêm ao encontro das pesquisas da área que denunciam a fragilidade das políticas públicas para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio. Em uma busca nos bancos de periódicos da Capes e SciELO, utilizando como descritores “inclusão escolar” e “ensino médio”, foram encontrados apenas sete trabalhos no portal Capes e três trabalhos no SciELO. Desse total de dez trabalhos, seis se referem à temática da

Tabela 3 – Distribuição de matrículas de estudantes com deficiência em idade de escolarização obrigatória (quatro aos dezessete anos), por idade, segundo a etapa/modalidade da educação básica em escola e/ou classe especial no RS em 2013*.

Idade	Etapa/modalidade de ensino – lócus escola e/ou classe especial**				
	EI	EF	EM	EJA	Total
4	146 92,40%	12 7,60%	0	0	158 100,00%
5	163 89,10%	20 10,90%	0	0	183 100,00%
6	104 49,50%	106 50,50%	0	0	210 100,00%
7	72 21,50%	263 78,50%	0	0	335 100,00%
8	37 9,30%	359 90,70%	0	0	396 100,00%
9	31 5,50%	533 94,50%	0	0	564 100,00%
10	16 2,90%	526 97,10%	0	0	542 100,00%
11	15 2,50%	587 97,50%	0	0	602 100,00%
12	7 1,10%	655 97,60%	0	9 1,30%	671 100,00%
13	6 0,80%	685 96,40%	0	20 2,80%	711 100,00%
14	7 0,90%	702 94,10%	0	37 5%	746 100,00%
15	7 1,10%	536 80,70%	7 1,10%	114 17,10%	664 100,00%
16	5 0,70%	484 66,20%	14 1,90%	228 31,20%	731 100,00%
17	5 0,70%	422 56,20%	35 4,70%	289 38,40%	751 100,00%
Total	621 8,50%	5890 81,10%	56 0,80%	697 9,60%	7264 100,00%

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2013, RS (BRASIL, 2014c)

* Tabela elaborada pelos autores.

** EI: Educação Infantil; EF: Ensino Fundamental; EM: Ensino Médio; EJA: Educação de Jovens e Adultos.

inclusão escolar de surdos no ensino médio (GUARINELLO et al., 2006; SILVA, et al., 2014; SOARES, 2011; PEDROSO; DIAS, 2011; CONCEIÇÃO FILHO, 2011; SUDRÉ, 2008); um trabalho trata da inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino médio (ANDRADE, 2013) e apenas três trabalhos problematizam a inclusão escolar para as pessoas com deficiência de modo geral (ZARDO, 2012; SILVA, 2013; LAPLANE, 2014).

Essa tendência a concentrar a atenção nos estudantes surdos e deficientes visuais no que se refere ao acesso ao ensino médio nos instiga a pensar que o avanço escolar para as etapas mais elevadas de ensino ainda é tratado como exclusividade de alguns grupos de sujeitos com deficiência e não como direito de todos. Não há trabalhos que enfoquem a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio. Em geral, esses estudantes só aparecem em pesquisas de alfabetização/letramento. Esquecidos no ensino fundamental são, mais tarde, enviados para a EJA.

Dentre os trabalhos mencionados, destacamos o estudo de Laplane (2014), no qual a autora se propõe a investigar as condições para ingresso e permanência dos estudantes com deficiência na escola. Em sua análise das estatísticas educacionais do estado de São Paulo (SP) e do município de Campinas (SP), a autora aponta fatores bastante próximos aos identificados por este estudo no contexto do Rio Grande do Sul, com relação à precariedade do acesso dos estudantes com deficiência ao ensino médio. Conforme a autora:

A situação no ensino médio [...] reflete o problema do acesso ao conhecimento. Levando-se em consideração o fato de que a deficiência intelectual concentra a maior quantidade de matrículas entre os tipos de deficiência, observa-se que grande parte desses alunos permanece no ensino fundamental e depois frequenta a EJA e as instituições especializadas. (LAPLANE, 2014, p. 201).

Os dados do censo escolar apresentados nas Tabelas 2 e 3 evidenciam também o descumprimento legal no que diz respeito ao acesso à educação infantil. Primeiro, porque, de um total de 2.099 matrículas na educação infantil em escola comum (Tabela 2), 756 (36,0%) são de crianças com seis anos, que já poderiam estar no primeiro ano do ensino fundamental, e outras 136 (6,8%) são de crianças e adolescentes de sete a quinze anos, que deveriam estar cursando o fundamental – em situação irregular, portanto; segundo, porque, como se pode ver na Tabela 3, de um total de 621 matrículas em escolas/classes especiais, continuavam matriculadas na educação infantil 104 crianças de seis anos (17,75%) e mais 212 crianças e adolescentes de sete a dezessete anos (34,14%).

Com relação ao ensino exclusivamente especializado, há outras irregularidades que mereceriam novo estudo, podendo-se destacar a retenção das matrículas dos estudantes com deficiência no ciclo de alfabetização (primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental), contrariando a legislação educacional vigente no país, a qual afirma a necessidade de percepção dos três primeiros anos do ensino fundamental como um bloco ou ciclo único, não passível de interrupção (BRASIL, 2010).

Entendemos, assim, que essa prática ilegal de retenção maciça em etapas do processo de escolarização básica, sem respeitar a faixa etária dos alunos e a progressão prevista em lei, evidencia a persistência de um pensamento, construído e enraizado socialmente, de incapacidade das pessoas com deficiência, o que, por sua vez, leva à infantilização das mesmas.

Cabe, ainda, mencionar que, com relação às matrículas gerais da educação básica em idade escolar obrigatória no estado do RS (1.957.949 matrículas⁸), o cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência (53.563 matrículas) representa 2,7% do total de matrículas.

8- Conforme o Censo Escolar da Educação Básica 2013 (BRASIL, 2014c).

Considerações finais

O presente estudo teve como principal objetivo investigar o fluxo escolar dos alunos com deficiência no estado do Rio Grande do Sul, nas etapas da educação básica e na modalidade da educação de jovens e adultos, com foco na faixa etária de escolarização obrigatória (quatro a dezessete anos) e atenção especial para a etapa de finalização da educação básica, o ensino médio.

O estudo realizado aponta principalmente para a fragilidade das políticas educacionais no estado do RS no que diz respeito à continuidade da trajetória escolar das pessoas com deficiência nas distintas etapas que compõem a educação básica, com indícios que apontam para o fenômeno da exclusão *na* escola (FERRARO; MACHADO, 2002) no que respeita a esse público.

Merece destaque a quase invisibilidade ou pouco expressiva presença de trajetórias de estudantes com deficiência, na idade de quinze a dezessete anos, no ensino médio no estado do RS, fenômeno que se agrava nos espaços exclusivamente especializados, isto é, nas escolas ou classes especiais. A isto há que acrescentar que, em consonância com estudos anteriores na área (HAAS, 2013; GONÇALVES; BUENO; MELETTI, 2013; HAAS, 2015), a modalidade da educação de jovens e adultos tem sido a estratégia política de destinação dos sujeitos em idade escolar avançada, em substituição à etapa do ensino médio. Percebe-se, dessa forma, que a escola/classe especial tem sido espaço de concentração de sujeitos em idade escolar avançada – jovens e principalmente adultos e idosos. Face a essa situação, torna-se imperativo construir um projeto de escolarização que acolha os sujeitos em seus diferentes tempos.

Há que destacar ainda algumas irregularidades que não foram objeto do

presente estudo e que demandam investigação, com destaque para: a) a retenção de estudantes com deficiência, com idade de sete anos ou mais, na educação infantil e b) semelhante retenção no ciclo considerado de alfabetização (primeiro ao terceiro ano), contrariando as normativas nacionais.

O estudo realizado evidenciou desafios quanto ao percurso de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no estado do Rio Grande do Sul, apontando particularmente para a necessidade de ampliar o investimento em estudos que considerem o trabalho pedagógico com pessoas com deficiência nas diferentes etapas de ensino da educação básica e na modalidade da EJA. A pouca produção acadêmica da área levantada em seção anterior também colabora para reafirmar nosso argumento da invisibilidade das trajetórias dos estudantes com deficiência, especialmente, no ensino médio.

O estudo também deu visibilidade às demandas envolvendo o ensino médio, problema que continua bem atual, tanto no estado do Rio Grande do Sul quanto no país como um todo. Daí a necessidade de investimentos em políticas públicas que possam contribuir para a construção de trajetórias de êxito escolar dos estudantes com deficiência ao longo da educação básica. É claro, sem desconsiderar os demais sujeitos que, por causas diversas, continuam não tendo acesso ao ensino médio.

Por fim, tomando-se como referência especificamente as pessoas com deficiência, há que salientar a necessidade de maior monitoramento relativamente às irregularidades no que concerne à garantia do direito desse público à educação em termos de acesso, de permanência e de aprendizagem, com vistas ao objetivo que orienta a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), objetivo este reafirmado como meta no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a).

Referências

ANDRADE, Sinara Bertholdo de. **Discursos e letramentos na inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino público**, 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial e políticas de inclusão escolar no Brasil: diretrizes e tendências. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Escolarização e deficiência**: configuração nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 17-30.

BRASIL. **Censo demográfico de 2010**. Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 29 maio 2015.

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

BRASIL. **Constituição (1988)**: emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009c.

BRASIL. **Decreto Federal n. 6949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: MEC, 2009b.

BRASIL. Decreto Federal n. 7611 de dezessete de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de novembro de 2011.

BRASIL. Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei Federal n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30º, 32º e 87º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de maio de 2005.

BRASIL. Lei Federal n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29º, 30º, 32º e 87º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de junho de 2014a.

BRASIL. **Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social** – CDES. As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 5. Brasília, DF: Presidência da República, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 04/2014**, de 23 de janeiro de 2014. Orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014e.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009: diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de outubro de 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEEd). **Censo escolar da educação básica 2013**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEEd). **Microdados do censo escolar 2013**: manual do usuário (Leia-me 2013). Brasília, DF: MEC/INEP. 2014d.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Alunos com síndrome de Down**: a deficiência mental como produção social. São Paulo: Papyrus, 2008.

CONCEIÇÃO FILHO, Delci da. **Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública da cidade de Londrina**, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

CÓRDOVA, Rosa María Camarena. **Indicadores educativos**: hacia um estado del arte. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México: Instituto de Investigaciones Sociales, 2008.

CURY, Carlos Jamil. Qualidade em educação. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010.

FARENZENA, Nalu. A emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências. 2010. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 04, n. 07, p. 197-209, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/80/268>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

FERRARO, Alceu Ravanello; MACHADO, Nádie Christina Ferreira. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 213-241, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300011>. Acesso em: 13 jun. 2015.

FERRARO, Alceu Ravanello; VARGAS, Edson. Luís Beckencamp; MACHADO, Nádie Christina Ferreira. Qualidade das estatísticas originadas dos registros escolares: um estudo exploratório no bairro Fragata, na cidade de Pelotas/RS. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 3, p. 47-76, 2001. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/564/504>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

GEHLEN, Maria Eloá. **O direito é concluir o ensino médio**: na vida de todos, na voz dos operadores do direito, nos processos judiciais e na teoria do garantismo, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 29, n. 3, p. 407-427, 2013.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12 n. 3, p. 317-330, 2006.

HAAS, Clarissa. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 02, p. 347-360, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9038>>. Acesso em: 02.09.2015.

HAAS, Clarissa. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência**: "Isto me lembra uma história!", 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo escolar**. Brasília, DF: INEP/MEC, [s. d.] Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, 2014.

MENDES JR, Edson; TOSTA, Estela Inês Leite. 50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. 2012. In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Anpede Sul, 2012. p. 1-16.

MENDES JR, Edson. **Alunos de escolas especiais:** trajetórias na rede municipal de ensino de Porto Alegre, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Meta 3.** [S. l.]: PNE, [s. d.] Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/3-ensino-medio/indicadores>>. Acesso em: 22 set. 2015.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Inclusão de alunos surdos no ensino médio: organização do ensino como objeto de análise. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 19, n. 20, p. 134-154, maio/ago. 2011.

RAMOS, Marília Patta. **Pesquisa social:** abordagem quantitativa com uso do SPSS. Porto Alegre: Escritos, 2014.

SILVA, Carine Mendes; SILVA, Daniele Nunes Henrique e; SILVA, Renata Carolina da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 261-271, abr./jun. 2014.

SILVA, Reni Gomes da. **Limites e possibilidades da inclusão escolar de deficientes no ensino médio modalidade educação de (jovens e) adultos:** percepções de alunos e professores, 2013. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOARES, Carlos Henrique Ramos. **Inclusão, surdez e ensino médio:** perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SUDRÉ, Elaine Candido. **O ensino-aprendizagem de alunos surdos no ensino médio em classe de ensino regular**, 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2008.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação:** a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

Recebido em: 06.12.2015

Aprovado em: 13.09.2016

Clarissa Haas é mestre e doutora em educação, professora da área da pedagogia no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Caxias do Sul (RS) e pesquisadora do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (Nepie) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Mayara Costa da Silva é mestre e doutoranda em educação, professora substituta do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisadora do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (Nepie) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Alceu Ravello Ferraro é doutor em ciências sociais pela Pontifícia Universidade Gregoriana (Roma, Itália); professor titular aposentado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); docente convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS; pesquisador com bolsa de produtividade do CNPq.