



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES**

**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Jéssica de Lourdes Preti**

**O DESAFIO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Profª Drª Silvia Márcia Ferreira Meletti**

---

Londrina - 2017

JESSICA DE LOURDES PRETI

**O DESAFIO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Dissertação apresentada ao Programa  
de Mestrado em Educação da  
Universidade Estadual de Londrina,  
como requisito para a obtenção do título  
de Mestre.**

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvia Márcia Ferreira  
Meletti.

Londrina - 2017

JÉSSICA DE LOURDES PRETI

**O DESAFIO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Dissertação apresentada ao Programa  
de Mestrado em Educação da  
Universidade Estadual de Londrina,  
como requisito para a obtenção do título  
de Mestre.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Marcia Ferreira Meletti  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Cleide da Silva Czernisz  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Michels  
Universidade Federal de Santa Catarina

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Dedicado a minha mãe Verônica e minhas irmãs Angélica e Edilene. Por sempre me apoiarem neste trajeto, por estarem ao meu lado e me amarem incondicionalmente.

A denuncia de tudo quanto multila a espécie humana nasce da confiança no homem (...) agora, quando se imagina que a ciência nos ajudou a vencer o terror do desconhecido na Natureza, somos escravos das pressões sociais que essa mesma ciência criou. Quando nos convidam a agir independentemente, pedimos modelos, sistemas, autoridades. Se quisermos verdadeiramente emancipar o homem do medo e da dor, então a denúncia do que hoje se chama razão e ciência é o melhor serviço que a razão se pode prestar.

Horkheimer

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço minha família pelo apoio incondicional durante esses dois anos de mestrados. Pela compreensão sobre minhas tensões, estresses, ansiedades vividas durante este período. Por sempre me apoiarem com uma palavra amável e me incentivarem apesar das dificuldades enfrentadas neste percurso.

Agradeço meu noivo Giancarlo, por enfrentar ao meu lado essa luta. Por contribuir com suas reflexões sobre o assunto. Por sempre me passar tranquilidade e me lembrar que nada é fácil e que sempre existirá empecilhos pelo caminho, e que é com eles que amadurecemos e desenvolvemos a paciência.

Agradeço minha orientadora Silvia, por estar comigo há sete anos. Foram sete anos de muito aprendizado. Obrigada por me encaminhar durante este período, em especial neste percurso do mestrado. Por contribuir para que eu me inquietasse diante de tantas discussões e leituras enriquecedoras para a vida.

Não poderia deixar de agradecer de forma ímpar meu amigo Vinícius. Dentre todos, você não somente se dispôs a ajudar, você literalmente me ajudou de uma maneira que não tenho palavras para agradecer. Obrigada pelos puxões de orelha, os conselhos, os estudos, as leituras, por dividir seu conhecimento e paciência comigo. Desejo que essa amizade perdure para sempre.

Às minhas amigas Natália, Jéssica, Elaine e Dieime. Por sempre se preocuparem comigo e por terem feito parte deste processo.

Agradeço as minhas amigas, Mariana, Elis, Ana Karolina, Erika. Por me lembrarem que a amizade está acima de qualquer coisa. Obrigada meninas por compreenderem minha ausência e mesmo assim estarem ao meu lado. Por me ouvirem, incentivarem e sempre alegrarem meus dias.

Às professoras Eliane Cleide e Maria Helena, pelas contribuições em meu trabalho. Foram de extrema importância para a finalização do mesmo e para meu crescimento na área acadêmica.

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

PRETI, Jéssica de L. **O desafio da universalização da educação básica no contexto das políticas educacionais para a educação especial.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## RESUMO

A referente pesquisa teve como foco perceber e compreender a cobertura das matrículas de alunos com NEE. Para tanto, foram levantados dados nacionais (INEP e IBGE) e dados internacionais (UNESCO) a fim de verificar um contexto de políticas que indicam a universalização do ensino básico. Dessa forma, pretendemos identificar e analisar como dados oficiais indicam o aumento ou a queda do acesso de alunos com NEE na rede regular de ensino. Foram utilizadas como fontes de dados os Relatórios de Monitoramento da Unesco (2010-2015) considerando sua importância por ser uma avaliação feita anualmente para verificar a situação global da educação básica para todas as crianças, jovens e adultos (UNESCO, 2007), os Índices de matrículas de alunos com NEE, disponibilizados pelo INEP, os dados fornecidos pelo Censo Demográfico (2010) e os dados estatísticos da UNESCO. A ilusória defesa pela universalização do ensino torna-se visível a partir da observação dos dados utilizados nesta pesquisa. Enquanto a UNESCO, juntamente com outros organismos internacionais, elabora metas e formas de monitoramento sobre a educação para atingir a universalização do ensino mundial, em especial do sexo feminino, os índices apontam que há cada vez mais pessoas fora das escolas e que a quantidade de homens nas escolas é em grande parte maior do que de mulheres. Os dados do IBGE apontam que o maior índice de pessoas com deficiência permanente se encontra no sexo masculino e em sua maioria com deficiência intelectual. Nas três modalidades trabalhadas (regular, especial e EJA), ficam evidentes, dentro das variáveis cruzadas (raça, etapa, idade e localização), as debilidades de um sistema pretensiosamente igualitário, de qualidade e universal. Em relação aos microdados disponibilizados pelo INEP, percebe-se que as questões sobre a raça mostraram que a pessoa com deficiência tem suas condições de segregação potencializadas por ser negra ou parda. Nos dados de etapa de ensino ficou evidente uma maioria de matrículas no ensino fundamental I, o que justifica o descaso dos governantes e o interesse em continuar a formação da população mais pobre apenas para o mercado de trabalho. Os dados referentes à idade se agravam em relação as pessoas com NEE ao verificarmos que na modalidade regular o índice de matrículas são pequenas em relação se comprado a quantidade desses alunos matriculados na EJA. Sobre as matrículas de alunos com NEE referente a sua localização, os dados indicam uma baixa população destas pessoas matriculados na zona rural.

**Palavras-chave:** Universalização do ensino; Necessidades Educacionais Especiais; Organismos Internacionais.



PRETI, Jéssica de L. **The challenge of the universalization of basic education in the context of educational policies for special education.** Dissertation (Master in Education) - Londrina State University, Londrina, 2017

### **ABSTRACT**

The focus of this research was to understand the coverage of enrollments of students with special educational needs. To this needs, national data in (INEP and IBGE) and international data (UNESCO) were collected in order to verify a context of policies that indicate the universalization of basic education. In this way, we intend to identify and analyze how official data indicate the increase or decrease of the access of students with special educational needs in the regular network of education. Unesco Monitoring Reports (2010-2015) were used as data sources, considering their importance as an annual assessment to verify the overall situation of basic education for all children, young people and adults (UNESCO, 2007), the Indices of enrollments of pupils with special educational needs, made available by INEP, the data provided by the Demographic Census (2010) and UNESCO statistics. The illusory defense by the universalization of teaching becomes visible from the observation of the data used in this research. While UNESCO, together with other international organizations, develop targets and ways of monitoring education to achieve universalization of world education, especially among women, the figures indicate that there are more and more people out of school and that the amount of men in schools is much greater than that of women. IBGE data indicate that the highest rate of people with permanent disabilities is in the male sex and most of them are intellectually disabled. In the three modalities (regular, special, and EJA), the weaknesses of a pretentiously egalitarian system of quality and universal are evident within the crossed variables (race, stage, age and location). Regarding the microdata provided by the INEP, it is noticed that the questions about the race showed that the person with the disability has its segregation conditions enhanced by being black or brown. In the data of the teaching stage, a majority of enrollments in elementary school I was evident, which justifies the disregard of the rulers and the interest in continuing the formation of the poorer population only for the labor market. Data regarding age are aggravated in relation with people with special educational needs when we verify that in the regular modality the index of enrollments are small in relation to if the quantity of these students enrolled in the EJA is bought. Regarding the enrollment of pupils with special educational needs with regard to their location, the data indicate a low population of this people enrolled in the rural area.

**Keywords:** Universalization of teaching; Special Educational Needs; International Organizations.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** - Relação geral da população brasileira segundo sexo e região.....37

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Dados gerais de frequência de alunos com pelo menos uma deficiência.....	38
<b>Tabela 2:</b> Dados gerais por região de pessoas com deficiência permanente.....	39
<b>Tabela 3:</b> Pessoas que possuem algum tipo de deficiência permanente e frequentam a escola de acordo com o sexo.....	40
<b>Tabela 4:</b> Pessoas que possuem algum tipo de deficiência permanente e não frequentam a escola de acordo com o sexo.....	41
<b>Tabela 5:</b> Matrícula geral de alunos com NEE no Brasil no ano de 2015.....	42
<b>Tabela 6:</b> Matrículas de alunos com NEE no Ensino Regular no Brasil por sexo e raça no ano de 2015.....	43
<b>Tabela 7:</b> Matrículas de alunos na modalidade substitutiva no Brasil por sexo e raça no ano de 2015.....	44
<b>Tabela 8:</b> Matrículas de alunos na EJA no Brasil por sexo e raça no ano de 2015.....	45
<b>Tabela 9:</b> Matrículas de alunos com NEE na modalidade no ensino regular no Brasil por sexo e etapa no ano de 2015.....	47
<b>Tabela 10:</b> Matrículas de alunos com NEE na modalidade substitutiva no Brasil por sexo e etapa de ensino no ano de 2015.....	48
<b>Tabela 11:</b> Matrículas de alunos com NEE na EJA no Brasil por sexo e etapa de ensino no ano de 2015.....	49

<b>Tabela 12:</b> Matrículas de alunos com NEE no ensino regular no Brasil por sexo e idade no ano de 2015.....	50
<b>Tabela 13:</b> Matrículas de alunos com NEE na modalidade substitutiva no Brasil por sexo e idade no ano de 2015.....	51
<b>Tabela 14:</b> Matrículas de alunos com NEE na EJA no Brasil por sexo e idade.....	52
<b>Tabela 15:</b> Matrículas de alunos com NEE no ensino regular no Brasil por sexo e localização no ano de 2015.....	54
<b>Tabela 16:</b> Matrículas de alunos com NEE na modalidade substitutiva no Brasil por sexo e localização no ano de 2015.....	54
<b>Tabela 17:</b> Matrículas de alunos com NEE na EJA no Brasil por sexo e localização no ano de 2015.....	55
<b>Tabela 18:</b> Número de crianças fora da escola em idade escolar primária por sexo nos anos de 2011 – 2013 no Brasil.....	56
<b>Tabela 19:</b> Número de adolescentes fora da escola em idade escolar secundário inferior por sexo nos anos de 2010 – 2015.....	57
<b>Tabela 20:</b> Número de jovens fora da escola em idade escolar secundário por sexo nos anos de 2011 – 2013.....	57
<b>Tabela 21:</b> Número de crianças e adolescentes fora da escola em idade escolar secundário inferior por sexo nos anos de 2011 – 2013.....	58
<b>Tabela 22:</b> Número de adolescentes e jovens fora da escola em idade escolar secundário por sexo nos anos de 2011 – 2013.....	56
<b>Tabela 23:</b> Número de crianças, adolescentes e jovens fora da escola em idade	

escolar secundário por sexo nos anos de 2010 – 2015.....58

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
OCDE	Organizações para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
NEE	Necessidade Educacional Especial
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira
ONU	Organização das Nações Unidas
EPT	Educação para Todos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SIDRA	Sistema de Recuperação Automática
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio

# Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
<b>1. Universalização do ensino e educação para todos</b> .....	11
1.1. Liberalismo e Educação.....	14
1.2 Neoliberalismo e Educação.....	17
<b>2 Unesco e as interferências no campo educacional</b> .....	21
2.1 Inclusão e Exclusão e suas relações com a Educação.....	26
<b>3. Metodologia</b> .....	33
<b>4. Apresentação dos resultados e discussões</b> .....	37
<b>Considerações Finais</b> .....	61
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	64

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho analisa a questão acerca da universalização do ensino por meio dos Relatórios de Monitoramento da Unesco, com destaque para as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)<sup>1</sup>. O estudo dessa temática ocorreu em decorrência de minha trajetória acadêmica.

No ano de 2010, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina. No primeiro ano de graduação cursei a disciplina de Educação e Diversidade, com ênfase em aspectos sociais e políticos da educação e da educação especial, que despertou em mim inquietações e um interesse pelas questões sociais e políticas que envolvem o tema, em especial pelos alunos com deficiência. Decorrente dessas inquietações e dos interesses, comecei a participar do Grupo Estudos e Pesquisas em Educação Especial que desenvolvia a pesquisa financiada pelo Observatório da Educação, intitulada *A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros* (MELETTI, 2010). No âmbito deste estudo, desenvolvi minha iniciação científica analisando os dados de matrículas de alunos com deficiência durante os quatro anos e meio de graduação, como bolsista do Observatório.

A pesquisa desenvolvida pelo grupo era de caráter interinstitucional, sendo as instituições integrantes: Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). A cada ano eram realizados encontros para discutirmos as pesquisas desenvolvidas pelos grupos e organizarmos as tarefas para ano seguinte.

Por meio dos dados trabalhados, das discussões e questionamentos desencadeados nos encontros e no grupo de pesquisa, a inquietação em relação ao acesso dos alunos com deficiência à rede regular de ensino e as recomendações dos organismos internacionais em relação à educação era algo que me incomodava e me acompanhou até as atividades finais da iniciação científica.

---

<sup>1</sup> Pessoas com deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), com condutas típicas e/ou altas habilidades (MELETTI; BUENO, 2011).



Em 2015, ingressei no Programa de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Devido às inquietações acima citadas, percebi a necessidade de investigar e aprofundar os conhecimentos sobre o assunto. Neste contexto, a questão em relação a universalização do ensino se apresentou por meio da seguinte problemática: qual a cobertura de matrículas para os alunos com NEE, em uma política de universalização da educação básica? Levantado o seguinte questionamento, temos como objetivo analisar a cobertura das matrículas para alunos com NEE, em um contexto de políticas direcionadas à educação que indicam a universalização do ensino básico. Dessa forma, pretendemos identificar e analisar como dados oficiais indicam o aumento ou a queda do acesso de alunos com NEE na rede regular de ensino e verificar por meio dos dados fornecidos pelo IBGE, INEP e UNESCO. Para tanto, foram utilizadas como fontes de dados os Relatórios de Monitoramento da Unesco (2010-2015) considerando sua importância por ser uma avaliação feita anualmente para verificar a situação global da educação básica para todas as crianças, jovens e adultos (UNESCO, 2007), os Índices de matrículas de alunos com NEE, disponibilizados pelo INEP, os dados fornecidos pelo Censo Demográfico (2010) e os dados estatísticos da UNESCO.

A análise tem como referência os pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, que objetiva compreender o homem como parte fundamental na construção histórica das relações de produção e troca material. As transformações sociais ocorrem como resultado das práticas humanas e de toda a sua atividade, a partir destas o homem se constitui em sua relação com a natureza, outros homens e ele mesmo (MARX, 2007).

Para o materialismo histórico o trabalho e a sociedade estão em relação dialética, pois o trabalho é necessariamente uma atividade social que se estrutura com laços de cooperação dos homens entre si condicionados pela forma de organização da produção. A produção se organiza a partir de uma base econômica que estrutura a organização social, base que está em constante relação dialética e de totalidade com a superestrutura que engloba toda a atividade jurídica, política, artística e filosófica da sociedade (MARX, 2010; WILLIAMS, 2011).

A atividade humana está condicionada a fatores contextuais construídos sócio e historicamente e está vinculada à ideologia que rege a cultura hegemônica em vigência. A cultura, ou toda a forma de organização da vida do ser social, o indivíduo constituído socialmente, é a expressão vivida da hegemonia, isto

é, ela é a representação na vida cotidiana de um modo ideológico de conceber as relações sociais.

Para Williams (2011), a veiculação do conjunto de ideias que fundamenta a totalidade da vida do ser social, concebido no conceito de ideologia, é feita por meio de seus agentes, como a mídia, a educação, a política e as leis. Nessa direção, Mészáros (2016) indica que a educação é um componente essencial para conservação ontológica do capital, produzindo “tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.”(MÉSZÁROS, 2008, p.45).

Justificamos, dessa forma, o interesse pelas informações indicadas pela UNESCO, por serem decorrentes da formação e forte influência desta agência frente às decisões políticas, econômicas, sociais e culturais que direcionam o andamento mundial, especificamente nos interessam as questões que envolvem a educação de pessoas com NEE. A formação da UNESCO teve início na década de 1940, em Londres, por meio da representação de 37 países, e recomendações que partiram dos mesmo, aos Estados-Modernos sobre a obrigatoriedade e universalização do ensino primário (UNESCO, 2007).

Nas próximas décadas, foram elaboradas campanhas, programas e conferências por parte da UNESCO direcionadas a questões ambientais (como o *Programa Homem e a Biosfera*), culturais (como a criação da Comissão do Patrimônio Mundial), Universidade das Nações Unidas, Declaração sobre Raça e Preconceito Racial, entre outros. A década de 1990 tem destaque para o campo educacional, sendo que, no ano de 1990 é realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, com a finalidade de estipular metas para que haja a garantia da educação básica nos países (UNESCO, 2007).

A adesão do Brasil a essas metas se restringe a relações de dependência econômica, dado que o seu cumprimento garante financiamentos oriundos dos organismos internacionais. Embora haja a garantia legal de acesso a educação básica, o que parece acontecer é o privilégio do acesso em detrimento da escolarização de fato, com o objetivo de assegurar o financiamento.

Os organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, PNUD, entre outros) tem como objetivo direcionar o funcionamento de diferentes aspectos organizacionais da sociedade em nível global, tais como, cultura, economia, política, educação. Para sua análise deve-se levar em consideração as relações

economicas e os interesses ideologicos envolvidos no processo de formulação das metas a serem atingidas pelos países envolvidos. A educação, inserida neste contexto, sofre influências ideologicas que colaboram para a manutenção do sistema capitalista, pois, o sistema de ensino é desenvolvido com base no direcionamento dos organismos internacionais, reproduzindo as relações sociais capitalistas (MÉSZÁROS, 2005; 2016).

Compreendendo a influência dos Organismos Internacionais e a sua importância na veiculação e manutenção da ideologia<sup>2</sup> vigente na sociedade capitalista, o primeiro capítulo tem por objetivo discutir os aspectos teóricos relacionados aos conceitos de universalização do ensino e Educação para Todos, inclusão e exclusão, liberalismo e neoliberalismo, deficiência e necessidade educacional especial, com base no materialismo histórico-dialético (MARX 2007; MÉSZÁROS, 2005; MARTINS, 2002; BUENO, 2008).

Em sequência, o segundo capítulo aborda as questões sobre as indicações da UNESCO para o campo educacional, discutindo as relações do liberalismo e neoliberalismo e a educação, indicando os problemas em relação a inclusão e exclusão social de acordo com a ideologia atual.

O terceiro capítulo indica os procedimentos metodológicos utilizados para a análise dos indicadores educacionais brasileiro, bem como os índices populacionais do IBGE em relação a raça e sexo e os dados estatísticos disponibilizados pela UNESCO, seguido do quarto capítulo, em que é feita a análise dos resultados. No último capítulo apresentamos as considerações finais da pesquisa.

---

<sup>2</sup> Este conceito será desenvolvido no capítulo do referencial teórico.

## 1. UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO E EDUCAÇÃO PARA TODOS

Há tempos a universalização das condições sociais relacionadas a cultura, política, economia e educação vem sendo discutida como forma de alcançar a igualdade social, promessa da burguesia e de sua revolução. Porém, as novas formulações políticas, que visam a expansão do sistema educacional para toda a população, são incapazes de reverter as contradições criadas pela organização estrutural do capital. Isto porquê, são produto do mesmo sistema e não objetivam romper com sua lógica, mas, apenas, corrigir erros em sua estrutura (MÉSZÁROS, 2005; 2016). Em uma sociedade em que a “acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, acumulação de miséria, de trabalho atormentante, de escravatura, ignorância, brutalização e degradação moral no polo oposto” (MARX, 2009, p. 749) a igualdade entre todos os membros da sociedade parece inatingível.

Retomando os acontecimentos da *Revolução Francesa*, percebemos a manipulação da massa proletariada por parte da burguesia, que por meio da bandeira da igualdade, fraternidade e liberdade, conduziram uma revolução que favoreceu os burgueses. A esse respeito, Marx (2011) destaca que o que outrora teve início como defesa dos interesses da maioria, com a bandeira de liberdade, igualdade e fraternidade entre todos, posteriormente, seguiu outros rumos. A nova classe dominante que emergia, ou seja, a burguesia, com os olhares voltados para o lucro e agora proprietários dos meios de produção e dos produtos, percebeu a possibilidade de manipulação da população e, conseqüentemente, da defesa de seus interesses particulares (MARX, 2011).

A ideologia liberal, que deu força para a revolução burguesa, passa a constituir toda a estrutura do capital, formando um governo baseado nos parâmetros burgueses e nos moldes feudais. Isto é, a manutenção de uma classe dominante e a predominância de seus interesses particulares, anteriormente composta pela nobreza e agora substituída pela burguesia, mas com a promessa da possibilidade de ascensão de classe social por meio do trabalho (MARX, 2011; HOBBSAWM, 2014).

O proletariado, embora tenha lutado juntamente com a burguesia em prol dos direitos igualitários, não participa da tomada de decisões

governamentais. A burguesia passa a defender seus próprios interesses e a negar as exigências dos proletários (MARX, 2011).

Para Marx (2011), qualquer exigência elementar de reforma é concomitantemente punida pela burguesia como atentado contra a sociedade e estigmatizada como socialismo<sup>3</sup>. Cria-se a partir destes ideais, a Constituição de 1848, na França, em que é mantida a velha administração e alterados apenas alguns poucos pontos que se referiam ao índice dos conteúdos e não necessariamente ao conteúdo. A ideia da liberdade pessoal, de imprensa, de expressão, de ensino, de religião, recebeu um modelo constitucional aparentemente imutável.

Sobre o ensino na Constituição de 1848, Marx (2011) destaca que “O ensino é livre. A liberdade de ensinar deve ser gozada nas condições fixadas em lei e sob a supervisão do Estado” (cap. II § 9 *apud* p. 42). Dessa forma, a Constituição direciona a leis orgânicas futuras (leis que dizem respeito ao gozo das liberdades, como citado acima) que permitem o gozo das liberdades irrestritas, desde que não contradigam umas com as outras e nem com a segurança pública. Com o passar dos tempos, essas leis foram adequadas de maneira a favorecer a burguesia de modo que somente essa classe se beneficiasse delas e não tivessem o desprazer de observar as demais classes usufruírem dos mesmos direitos.

Entre reviravoltas, trocas de poder, revoluções, golpes de Estado, defesa de uma enorme massa de interesses, constitui-se a figura do Estado, em meio a contradições e interesses gerais e particulares das classes. Ele se origina como um aparato que deveria solucionar as contradições do sistema, mas na realidade fica a mercê dos interesses da classe burguesa (MARX, 2011; 2012). O Estado atua como controlador, disciplinador, fiscalizador, desde as manifestações mais abrangentes da vida da sociedade civil até seus movimentos mais insignificantes, desde as questões universais até as atividades da esfera privada (MARX, 2011).

A reprodução das relações de produção e troca material e de exploração dentro do sistema capitalista se desencadeou a partir do

---

<sup>3</sup> Para Williams (2007), a palavra socialismo possui duas referências: a primeira diz respeito a sociedade, no sentido da vida comum e a segunda como algo oposto ao individual e as teorias individualistas correntes no capitalismo. Com o avanço do liberalismo, as ideias que surgiram a partir dessa ideologia, liberdade de mercado e a propriedade privada, se tornaram contrárias à sociedade socialista.

estabelecimento de todo esse sistema ideológico que declara a igualdade de direitos perante a lei e que afetam todas as instâncias sociais, e que compõe tanto a base quanto a superestrutura social, com destaque para a área educacional. O campo do ensino foi, dentro desse contexto, utilizado como forma de manipulação a favor da manutenção do poder, sendo mantida até os dias atuais (WILLIAMS, 2011; MÉSZÁROS, 2016). A manipulação decorre das intenções e interações mundiais, como consequência da globalização de interesses elitistas particulares e da necessidade da manutenção da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2011).

Neste sentido, a Unesco desenvolve metas de regulação, em caráter mundial, para diferentes esferas sociais, inclusive para a educação. No ano de 1990, em Jontiem, é elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos, em que os países se comprometem a atingir as metas educacionais a fim de reduzir ao mínimo a desigualdade social. Entretanto, essas desigualdades não estão ligadas apenas a questões educacionais, elas são na realidade, como afirma Marx (2009), resultado das relações de produção e troca material que alimentam o capital.

Cabe lembrar que tais metas foram desenvolvidas nos moldes liberais, portanto, as intenções que abrangem o campo educacional em relação a universalização do ensino, que consta no artigo 3 desta declaração (Universalizar o acesso à educação e promover equidade), leva ao questionamento se há possibilidade de universalização neste modelo social ou se é apenas uma medida paliativa e uma forma de massificação social que não contempla de fato o ensino universal. Para Mézáros (2005), a universalização no modelo de sociedade atual não existe e é inconcebível, uma vez que

A natureza da educação – como tantas outras coisas nas sociedades contemporâneas – está vinculada ao destino do trabalho. Um sistema que se apoia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução. Se no pré capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo – a sociedade mais desigual de toda a história – para que se aceite que ‘todos são iguais diante da lei’, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 15).

Assim sendo, compreendendo a educação como parte desse processo histórico e um direito universal de todos os cidadãos, introduzida no campo

da formação ideológica em massa, nos tópicos a seguir serão abordadas as relações políticas e interesses que conduzem a área educacional. Para tanto, será aprofundada a discussão acerca da relação entre liberalismo e educação e entre neoliberalismo e educação e as ideias que geraram as formulações das políticas educacionais direcionadas para a atual proposta de universalização do ensino.

### 1.1. Liberalismo e Educação

O liberalismo é um arcabouço ideológico que veiculou ideais de liberdade e embasou todo o movimento da cultura ilustrada, que formava “[...] um projeto de emancipação humana que foi conduzido pela burguesia revolucionária, resumido na célebre consigna *liberdade, igualdade, fraternidade*” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 31), dando força ao movimento da Revolução Francesa. Porém, as leis desenvolvidas nesse período, firmaram, como dito anteriormente, o domínio da nova classe (burguesia) que surgia e a possibilidade de manter a mesma na ascensão ao poder (MARX, 2011).

Dentro desses moldes, o acesso ao ensino aparece como possibilidade para toda a população, uma vez que o novo modelo social e econômico que ascendia necessitava formar mão-de-obra especializada para atender às necessidades recentemente criadas com o desenvolvimento da indústria nos movimentos de revolução industrial (HOBSBAWM, 2014). Portanto, uma educação destinada ao trabalho, a fim de contribuir com os lucros do capital e limitada ao trabalho assalariado. A educação passa a atuar em duas frentes: de formação de mão-de-obra e de formação da elite que domina (MÉSZÁROS, 2005; ENGELS, 2015). Embora o ensino tenha sido ampliado a população, não atendia a real formação do sujeito, de forma a dotá-lo com a totalidade de suas ações e relações humanas para que pudesse compreender suas capacidades e o espaço que ocupa (MÉSZÁROS, 2005).

A reflexão sobre a educação para todos surge em meados do século XVII, por meio de uma proposta elaborada por Comênio em que apresentava a preocupação em “ensinar tudo a todos”, ideia essa que refletiu na escola moderna. Contudo, Comênio era um bispo protestante e conseqüentemente direcionou a ideia para o âmbito religioso, afirmando a necessidade de que todos os fiéis, para terem conhecimento real do livro sagrado, deveriam ter domínio da leitura e da escrita

(ALVES, 2007). Percebe-se a defesa da escola confessional e não do ensino laico e de responsabilidade do Estado, o direcionamento religioso nesta época histórica estava fortemente presente. Alves (2007), afirma que neste período ainda não se pode falar de escola pública “pois o Estado não assumiria como sua função assegurar educação para todos”. (p. 63).

O ensino como responsabilidade pública demorou certo tempo para ser definitivamente implantado. Mesmo em presença das novas determinações capitalistas, houve hesitação diante da possibilidade de financiamento da escola moderna. Para Alves (2007), assim seguiu-se até a década de sessenta do século XIX. Esta desresponsabilização por parte do Estado em relação ao ensino, deveu-se à priorização das questões econômicas e políticas decorrentes das ideias liberais.

A defesa da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória aparece juntamente com a revolução francesa e os ideais liberais produzidos durante a conflagração revolucionária. Logo, o ensino passou a ser entendido como instrumento por excelência para a formação de todos os cidadãos. Nesse sentido, “[...] revelam a consciência das limitadas possibilidades materiais da nação para a universalização plena dessa instituição emergente.” (ALVES, 2007, p. 68).

Os pensadores mais radicais da burguesia, como Smith, no século XVIII perceberam que a educação escolar gratuita, era uma possibilidade de ascensão econômica para o capital, desde que houvesse a redução do custo escolar para que fosse possível atender os filhos dos trabalhadores. Era um recurso fundamental para a superação do Antigo Regime Feudal. Entretanto, Smith não defendia a possibilidade do financiamento total por parte do Estado a escola para criança e jovens, embora afirmasse a importância da educação se estender aos filhos dos trabalhadores das fábricas, contribuindo a escola para que esses novos trabalhadores tivessem acesso apenas ao que lhes fosse básico e desenvolvidos de forma rápida, para não desperdiçar o tempo no trabalho (ALVES, 2007).

Alves (2007), destaca Condorcet e seus pensamentos sobre a necessidade vital da educação escolar na formação do cidadão para que fosse possível a consolidação da República. Assim, por tais pensamentos se inicia a reivindicação da educação para todos, promovida pelo Estado e com a clareza das limitações posta pelas circunstâncias das famílias pobres. “Condorcet contribuiu para a formulação dos princípios constitutivos da visão liberal clássica da escola pública: universal, gratuita, obrigatória e laica.” (ALVES, 2007, p.68). Os políticos



são os novos protagonistas da batalha para a instrução, ainda que Locke e Rousseau, pensadores liberais da época, sejam seus inspiradores.

De acordo com Manacorda (1996), o processo de politização, democratização e laicização da instrução surge na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados. Com a revolução e com o progresso da ciência e da indústria moderna havia a necessidade de uma instrução universal e de uma reorganização do saber. Assim como Alves (2007), Manacorda (1996) indica que o protagonista dessa nova fase na França foi Condorcet, por ter elaborado um relatório abrangendo a natureza e as finalidades da instrução pública, incluindo a instrução comum para adultos, crianças, profissões e ciência. Condorcet defendia a necessidade de uma instrução para todo o povo.

Nota-se a força dos pensadores liberais em relação ao ensino para todos. Entretanto, a burguesia instaurou um poder incontestavelmente hegemônico e os ideais iluministas de *liberdade, igualdade e fraternidade*, são colocados em segundo plano (MARX, 2011). Dessa forma, no século XX a escola pública só foi discutida a partir da visão burguesa, embora o discurso difundido fosse a escola como meio acessível a todos os homens e aos bens produzidos culturalmente e socialmente (ALVES, 2007). Percebe-se, portanto, que a ideia da universalidade do ensino já vem carregada de ideais burgueses e liberais.

A emergência do Estado burguês e o desenvolvimento da sociedade capitalista, firmaram as diferenças entre quem detinha os meios de produção e os que asseguravam sua própria existência tendo unicamente como recurso a venda de sua força de trabalho, devido as novas exigências da sociedade industrial (MARX, 2012). Portanto, o liberalismo, impregnou os vários campos sociais, econômicos, culturais, políticos e legislativos movidos pelos interesses da burguesia. E não poderia ocorrer diferentemente com a educação, que sofreu influência dessa visão de mundo e até a atualidade padece, agora por meio de um novo liberalismo globalizado que não possui interesse na emancipação do sujeito por meio da mudança na ordem estrutural do sistema, mas objetiva apenas conserva-la.

## 1.2 Neoliberalismo e Educação

A educação como formadora dos indivíduos que compõe a sociedade capitalista está interligada às condições estruturais do sistema. É necessário compreender que o educar nas condições liberais limitava-se a cumprimentos essencialmente burocráticos, ou seja, cumprimentos das condições impostas pela ordem estrutural do sistema vigente como forma de preservação do capital.

Não diferentemente do liberalismo, em meados do século xx, este modelo veste outra roupagem aprimorando a ideologia e difundindo a nova corrente conhecida como neoliberal. Esta ideologia nasce logo após a II Guerra Mundial na Europa e América do Norte, regiões em que o modelo capitalista imperava na época (ANDERSON, 1995). De acordo com o autor, este modelo foi uma reação teórica e política totalmente contra o Estado intervencionista e de bem-estar social (ANDERSON, 1995), possibilitando as liberdades individuais somente se houvesse liberdade de mercado e comércio. Porém, este tipo de liberdade mostrou-se somente aos proprietários e controladores do mercado, manifestando-se como fator para restaurar o poder de classe e conseqüentemente o poder das elites econômicas. (HARVEY, 2008).

Ao considerarmos as questões que englobam a classe menos favorecida, podemos afirmar que tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo não atendem as necessidades da mesma. Primeiramente, o ser humano é desconsiderado do seu processo histórico e como parte da produção social (MARX, 2007) e, por conseguinte, as questões econômicas que prevalecem em relação as questões sociais referentes à saúde, educação, cultura.

A ideologia neoliberal se desvincula totalmente das necessidades da sociedade e da classe proletariada, pois desconsidera o sujeito como parte do processo social e firma a ideia de um Estado reduzido e direciona seu foco para a economia com o objetivo de manter a estabilidade monetária e “[...] favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e livre comércio.” (HARVEY, 2008, p. 75). Assim, firma-se o Estado mínimo em relação as questões sociais (saúde, educação, moradia), pensando-se em uma disciplina orçamentária, com gastos mínimos em relação ao bem-estar social, restauração *natural* da taxa de desemprego, entre

outros (ANDERSON, 1995), como indica o percurso histórico do avanço do neoliberalismo.

O final da década de 1970 foi marcada por transformações em três eixos econômicos que transformaram o mercado global e implementaram o neoliberalismo como forma de atuação econômica e política. O primeiro deles é a reestruturação política da China em 1978 de Deng Xiaoping, que em duas décadas transformou a China em uma das maiores potências capitalistas do planeta. Em 1979, na Inglaterra, foi eleita como Primeira Ministra Margareth Thatcher, que se empenhou em reduzir a força das organizações trabalhistas e dar livre funcionamento ao mercado e às instituições industriais e financeiras, portanto empenhada em pôr em prática o programa neoliberal. Em 1980, Ronald Reagan, recém-eleito presidente dos Estados Unidos, atua em favor da desregulação das empresas e dos setores agropecuários e da liberação para atuação bancária (HARVEY, 2008).

O poder econômico exercido por estas três potenciais capitalistas deixa evidente que o modelo neoliberal aos poucos foi tomando forma e força no decorrer dos períodos, principalmente no que diz respeito ao *ajuste* da emissão monetária, elevação das taxas de juros, baixa dos impostos sobre os altos rendimentos, abolição dos controles de fluxos financeiros, entre outros (ANDERSON, 1995). Anderson (1995) indica que nos Estados Unidos eram poucas as políticas voltadas para um Estado de bem-estar como no modelo Europeu. Neste país, o sentido neoliberal aparece como uma maneira de competição militar com a União Soviética.

Com o passar do tempo, embora no continente europeu houvessem algumas ideias e práticas não tão agressivas em relação à aplicação da política neoliberal e a utilização de alternativas um pouco mais progressista, não foi possível a implementação e concretização efetiva do projeto. Segundo Anderson (1995), nos anos de 1982 e 1983 o governo socialista na França se viu forçado a adequar sua política de acordo com os mercados financeiros internacionais, ou seja, tiveram que adaptar suas políticas com as políticas neoliberais. É possível perceber o quão forte essa ideologia estava se tornando a ponto de afetar os partidos que se consideravam e acreditavam ser de esquerda. No entanto, foram seduzidos pelo discurso desta nova política, com exceção da Suécia e da Áustria na Europa que resistiram até ao final dos anos 80 (ANDERSON, 1995).

Na América Latina a chegada do neoliberalismo foi um pouco mais tardia em relação aos outros países, tendo como país pioneiro, o Chile de Pinochet<sup>4</sup>, o qual iniciou seus programas de maneira rígida, com “desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos”. (ANDERSON, 1995, p. 19).

O neoliberalismo se tornou no decorrer histórico uma ideologia hegemônica conhecida e implantada em muitos países, como Inglaterra, França, Chile, entre outros, contribuindo para o aumento das desigualdades sociais. Teve como principal foco o sistema econômico, favorecendo a minoria e desconsiderando as necessidades da maioria populacional, mantendo o perfil do Estado minimalista.

Embora essa teoria neoliberal afirme que as desigualdades sociais só possam ser superadas pelo livre-comércio e livres-mercados, a constante do neoliberalismo e a realidade por ele desenvolvida se mostrou contrária a essa ideia. Retomamos aqui a citação de Marx (2009, p.749) de que a “[...] acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, acumulação de miséria, de trabalho atormentante, de escravatura, ignorância, brutalização e degradação moral no polo oposto”, portanto evidência de que a desigualdade social e o número de desemprego aumentam cada dia mais, ampliando a segregação e marginalizando cada vez mais indivíduos que não se encontram no centro deste modelo (HARVEY, 2008).

Em síntese, a ideologia neoliberal volta seus interesses totalmente para o fortalecimento da economia mundial e desconsidera as necessidades da população menos favorecida em prol do crescimento do mercado e do capital. As intenções do sistema capitalista e dos interesses particulares englobam o sujeito nesta sociedade apenas como propiciadores de mão-de-obra barata para o enriquecimento da elite, fazendo alterações mínimas no sistema para sua conservação, mas que não interferem a base do modelo social capitalista.

A educação, embora parte desse contexto, deve ter não somente a mera função da transferência de conhecimentos, mas contribuir para conscientização do ser humano, de modo que o liberte das prisões do determinismo neoliberal, “[...] reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades.” (MÉSZÁROS, 2005, p.13) contribuindo para a superação positiva da alienação por

---

<sup>4</sup> O golpe militar de Pinochet sobre Allende, financiado pelos Estados Unidos, abriu as portas do neoliberalismo na América Latina (HARVEY, 2008).

meio de uma “ ‘revolução cultural’ radical” (p.14) que deve ser colocada em prática possibilitando a emancipação humana.

Porém, segundo Mészáros (2005), a emancipação humana só pode se efetivar por meio da radical mudança da ordem social vigente e a educação

[...] que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista. [...] tornou-se uma peça do processo de acumulação do capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (p.15).

Este tipo de reprodução indica que as mudanças tornam-se cada vez mais difíceis, e o que muitas vezes, no sistema capitalista parecem mudanças a favor da população, não passam de pequenos arranjos para o fortalecimento da ordem de reprodução sociometabólica do capital (MÉSZÁROS, 2011) indicando que neste sistema não há consensos mas sim a massificação social. Neste sentido, principalmente em relação a educação, apesar do discurso vigente ser o da garantia do acesso, atualmente não são garantidas a permanência e a qualidade do ensino.

Precisamos entender que a ideologia primária não parte da educação formal e, portanto, ela por si só não é capaz de “ [...] fornecer uma alternativa emancipadora radical.” (MÉSZÁROS, 2005, p.45), mas atualmente contribui para produção do consenso de acordo com os seus limites institucionalizados e legalmente sancionados. (MÉSZÁROS, 2005).

Especificamente no caso do público-alvo da Educação Especial seu acesso e sua permanência em escolas regulares têm se caracterizado majoritariamente em instituições especiais segregadas e de cunho filantrópico. A situação de marginalização da pessoa com necessidades educacionais especiais é potencializada em contextos de pauperização que, além de marcada pela improdutividade no sistema, ainda ocupa uma posição de precarização de suas condições básicas de vida. Portanto, para essa população, a reformulação da educação perpassa por questões diretamente ligadas a toda a complexa organização e estruturação ideológica do capital (MELLETTI; BUENO, 2013; MELETTI; RIBEIRO, 2014).

Para que haja uma reformulação educacional possível, antes deve haver a mudança no quadro social, em que as práticas educacionais cumpram seu papel de acordo com as mudanças históricas e sociais, pois,

[...] caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

A não compreensão do modo de produção social e de suas relações possibilita o benefício do capital e a continuidade e sobrevivência do sistema, de modo que não contribuirá para que haja uma transformação social evidente. A busca pela mudança deve estar além dos parâmetros estruturais do sistema capitalista. Ela deve romper com a lógica do capital para que seja realizável um modelo educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005).

Para tanto, romper com a lógica do capital não é uma tarefa fácil, pois, precisa haver o confronto e alteração de todo um sistema internalizado em suas mais variáveis funções. A educação, neste sentido, necessita trocar todo um modelo enraizado em suas instituições por um modo de alternativa concreta e abrangente. MéSZáros (2005) afirma que para que haja uma verdadeira mudança radical das concepções de educação é necessário proporcionar “[...] instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital.” (2005, p.48).

## **2 Unesco e as interferências no campo educacional**

Em meio as constituições ideológicas dominantes e sociais, originam-se os organismos internacionais, no final do século XIX. Essa formação ocorreu a partir da cooperação em assuntos específicos de diferentes países. Segundo a Organização das Nações Unidas (2016)<sup>5</sup>, “[...] em 1865 foi fundada a União Telegráfica Internacional, conhecida hoje como União Internacional de Telecomunicações (ITU) e, em 1874, surgiu a União Postal Universal (UPU) [...]” que atualmente são agências do Sistema das Nações Unidas. Com a intenção de elaborar instrumentos que solucionassem os conflitos de guerra de forma pacífica, no ano de 1899, aconteceu a primeira Conferência Internacional para a Paz, na

<sup>5</sup> BRASIL. Organização das Nações Unidas. A história da organização. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/historia/> . Acesso em: 09 ago. 2016.

cidade de Haia, Holanda. Em 1919, em situações semelhantes durante a I Guerra Mundial, sob o Tratado de Versailles, foi criada a Liga das Nações, uma instituição predecessora da ONU, que deixa de existir pela incapacidade de evitar a II Guerra Mundial (ONU, 2016).

Com mesma finalidade anterior de manter a paz, após a II Guerra Mundial, houve várias discussões e planejamentos que antecederam o surgimento da Organização das Nações Unidas. No ano de 1942, pela primeira vez o nome das Nações Unidas foi concebido na Declaração das Nações Unidas e foi representada por vinte e seis países, os quais assumiram o acordo de que seus governos iriam continuar lutando contra as potências do Eixo. Entretanto, as Nações Unidas passaram a existir oficialmente no ano de 1945, sendo a sede permanente da Organização nos Estados Unidos (ONU, 2016).

Neste mesmo período, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mais precisamente em 16 de novembro de 1945. O objetivo da formação dessa Organização foi a manutenção da paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, juntamente com a contribuição no desenvolvimento mundial e auxílio aos Estados que compõe essa Organização. Atualmente fazem parte desse corpo cento e noventa e três países (ONU, 2016)<sup>6</sup>.

No Brasil, a representação da UNESCO é estabelecida no ano de 1964, sendo iniciada suas atividades, em Brasília, no ano de 1972. O foco é em defesa de uma educação de qualidade para todos, bem como o progresso do desenvolvimento humano e social. A Organização trabalha em parceria com A União, estados, municípios, sociedade civil e iniciativas privadas auxiliando nas definições das políticas públicas para que estejam de acordo com as metas estabelecidas entre os Estados Membros da Organização, com destaque neste trabalho, para as metas direcionadas à área educacional.

De acordo com site oficial da ONU (2016), relacionado a Educação,

[...] a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais

---

<sup>6</sup> BRASIL. Organização das Nações Unidas. A história da organização. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 09 ago. 2016.

de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países.

Segundo a UNESCO (1998), embora as nações do mundo afirmassem na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* que todas as pessoas teriam o direito a educação, muitos países não conseguiram assegurar esse direito. Compreendendo que na década de 80 ocorreram muitos problemas que dificultaram a ampliação na educação para todos, com destaque para os países que passaram por períodos ditatoriais, a UNESCO promove uma Conferência em Jomtiem no ano de 1990, a qual ocorre entre os países integrantes da organização os quais são convocados a defenderem a equidade do ensino universal na educação básica (GARCIA, 2004).

Decorrente dessa Conferência, surge a elaboração da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*<sup>7</sup>. Este documento é dividido em 10 artigos, sendo que no artigo 3, intitulado *Universalizar o acesso à educação e promover a equidade*, o direcionamento indica a universalização da educação. Os tópicos discorrem que;

**1.** A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. **2.** Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. **4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.** **5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.** (UNESCO, 1998, grifo nosso).

Considerando a elaboração dessa Declaração sendo desenvolvida com por meio dos interesses dos organismos internacionais, composto por Bancos,

<sup>7</sup> BRASIL. Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Representações da UNESCO no Brasil. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> . Acesso em: 13 ago 2016.



FMI, UNESCO, que possuem como prioridade o desenvolvimento econômico mundial por meio da educação, saúde, cultura, então com base na ideologia neoliberal, são perceptíveis as contradições presentes. Ao ser definido no tópico 4 os grupos dos excluídos os *pobres*, a questão entra no âmbito econômico do sistema capitalista em que a exclusão se faz necessária para firmar os interesses do capital. Frigotto (2010, p.419), indica a exclusão social no contexto da discussão ideológica e política como a expressão do “[...] diagnóstico e a denúncia de um conjunto amplo, diverso e complexo de realidades em cuja base está a perda parcial ou total de direitos econômicos, socioculturais e subjetivos”, firmando as desigualdades sociais, contradizendo o que prega a ideologia neoliberal, aumentando o número de desempregados, de segregados e de pobres.

Pensando essa realidade, o tópico 5 direciona para a educação das pessoas portadoras de deficiência. O documento, no entanto, coloca a garantia a igualdade de acesso e não a permanência desse alunado o que não garante sua participação efetiva nas redes regulares de ensino.

No ano de 1994, decorrente da Conferência realizada em Jomtien, a UNESCO (1998) torna público a *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. O documento tem por base o “reconhecimento da necessidade de “escola para todos” como instituições que incluem todas as crianças, celebram as diferenças, criam suportes para as aprendizagens e atendem às necessidades individuais.” (GARCIA, 2004, p. 72).

A declaração aconteceu por meio da reunião com a participação ativa do alto nível de vários governos, agências especializadas e organizações intergovernamentais. Fizeram parte dessa Conferência Mundial 88 países e 25 organizações internacionais, a qual ocorreu no período de 7 e 10 de junho de 1994<sup>8</sup>. O Principal objetivo desta Conferência foi manter a proposta de Educação para Todos, entretanto com indicações direcionadas para a inclusão de pessoas com NEE na rede regular de ensino, as quais, segundo o documento, surgem decorrente de deficiência ou dificuldade de aprendizagem (SALAMANCA, 1994).

Seguindo esta ideia, o documento afirma que os governos devem contribuir para que as escolas regulares desenvolvam métodos pedagógicos que atendam às necessidades educativas das que possuem NEE. Para tanto, devem

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

seguir as orientações demandadas na declaração, desde adesão dos princípios da educação inclusiva a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, bem como a comunidade internacional (UNESCO, UNICEF e o Banco Mundial devem assegurar a perspectiva da educação inclusiva por meio dos estímulos de cooperação técnica; colaboração com entidades oficiais nacionais; incentivar a discussão sobre a educação especial juntamente com a educação para todos, entre outros (SALAMANCA, 1994).

As políticas para a Educação Especial brasileira são desenvolvidas dentro dos moldes da sociedade capitalista e dos ideais neoliberais. A ideia de universalização em relação a educação, faz com que novas políticas sejam direcionadas para o campo educacional, sobretudo, para a educação especial. A LDBEN 9.394/96 foi elaborada segundo as sugestões dos organismos internacionais ocorrida em Jomtiem, portanto, a partir dos interesses do capital

A exemplo disso, ao observarmos o Artigo 58 da atual LDBEN, percebe-se a ambiguidade existente quando citado que *a escolarização dos alunos portadores de necessidades especiais deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino*<sup>9</sup>, possibilita a criação de sistemas segregados de ensino (BUENO, 2013). Embora a lei direcione para a inclusão das pessoas com necessidades especiais, a mesma deixa espaços abertos para a não inclusão (BUENO, 2013), possibilitando o questionamento em relação a universalização do ensino também contidas nas leis que regem a educação e a educação para todos.

A campanha política de 2010, de acordo com Cury (2013), foi palco para a veiculação do discurso da inclusão de pessoas com necessidades especiais nos serviços públicos no que tange à falta de investimentos, discriminações, ao não conhecimento de leis ocuparam o conteúdo dos discursos e à forma como a própria mídia transmitia essas mensagens.

É imerso nesse contexto que se constitui os documentos normatizadores que garantem o acesso das pessoas com necessidades especiais nas instituições escolares. Segundo Cury (2013), nesse quadro deve-se mencionar o “Parecer CNE/CEB n. 17/01 que se refere as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em que a homologação resultou a Res. CNE/CEB n.02/01 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação

---

<sup>9</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Básica o qual instaurou uma expressiva regulamentação do atendimento escolar desses alunos assegurando-lhes, quando for o caso, o atendimento educacional especializado”. (p.17). Este Parecer é decorrente da Constituição Federal de 1988, em que o foco principal é direcionado a garantia da dignidade humana e a defesa dos direitos fundamentais dos quais decorrem os direitos da cidadania.

A educação encontra-se dentro destes direitos, uma vez que é garantida pela Constituição (1988)<sup>10</sup> em seu Capítulo III, artigo 207, como um direito de todos e subjetivo. O artigo 208, aponta que é dever do Estado o atendimento educacional especializado aos portadores<sup>11</sup> de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O Plano Nacional de Educação (2001) também possui um capítulo destinado a Educação Especial. No capítulo 8, o Plano aponta que o direcionamento a essas pessoas com necessidades especiais deve ser de forma a inserir as mesmas em todas as áreas da educação. “Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas “regulares””. (PNE, 2001, p.29, grifo do autor)<sup>12</sup>.

Assim sendo, entendendo o Estado Moderno como aparelho ideológico mantenedor dos interesses da classe dominante (MARX, 2011) e formulador das leis e normatizações para o campo educacional, seria um equívoco desconsiderar suas interferências diretas na área educacional. A instituição escolar, nesta perspectiva, tem a finalidade de reproduzir e firmar a ordem social estabelecida (MÉSZÁROS, 2005).

## 2.1 Inclusão e Exclusão e suas relações com a Educação

Se considerarmos a ordem social hoje estabelecida, pode-se afirmar que a educação está submetida à sociedade e compete para suas finalidades, em especial no desenvolvimento de forças produtivas, fornecendo ou reconstruindo recursos humanos. Entretanto, está sob as condições circunvizinhas a que se submete. Da mesma maneira, colabora para criar condições objetivas da sua própria

---

<sup>10</sup> BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm) . Acesso em: 19 out. 2016.

<sup>11</sup> Termo utilizado na Constituição Federal de 1988.

<sup>12</sup> BRASIL. Plano Nacional de Educação. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm) . Acesso em: 19 out. 2016.

transformação, do seu próprio progresso. A educação foi em todas as formas duráveis da sociedade, uma máquina privilegiada da conservação, por estar diretamente relacionada aos interesses do capital, dos valores defendidos por esse sistema e que direcionam o desenvolvimento histórico-social.(MÉSZÁROS, 2005).

Difícilmente seria possível negar que os processos educacionais e os sociais mais abrangentes de reprodução estariam fortemente ligados. No entanto, uma reformulação que resignifique a educação é impensável sem a apropriada mudança do quadro social em que as práticas educacionais da sociedade cumpram suas principais e historicamente importantes funções de mudanças.

Mészáros (2005), chama a atenção para os problemas incorrigíveis do capital, afirmando que sem um acordo sobre a educação e uma transformação social, os caminhos podem dividir-se em dois. Uma vez que não haja a valorização de um determinado modo de reprodução da sociedade como fundamental quadro de mudança social, serão aceitos, em nome da reforma, nada mais que pequenos ajustes em todos os âmbitos, inclusive o da educação que não alteraram em nada a lógica do capital e nem sua manutenção ideológica.

Nesse sentido, as mudanças ocorrem de forma limitada e controladora, em que é possível corrigir apenas algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida e mantendo intacta as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo. Assim, pode-se ajustar as formas pelas quais múltiplos interesses conflitantes devem assentir com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, no entanto, nenhuma pode alterar a própria regra geral. Essa lógica exclui, com uma irreversibilidade categórica, a possibilidade de legitimação do conflito entre as forças hegemônicas rivais, em uma dada organização social, como opções viáveis entre si, quer seja no campo da produção material, quer seja no campo cultural e educacional (MÉSZÁROS, 2005).

Entretanto, não se deve considerar a educação apenas mera reprodutora da ideologia presente. A educação possui uma correlação estreita, diferenciada e simultânea nas modificações do meio socioeconômicos, estruturais e formas da ação educativa contribuindo para o movimento histórico. Ao passo que a educação pode ajudar a sociedade a se conscientizar dos seus próprios problemas.

Para tanto, é necessário primeiramente refletirmos que modelo de escola e de sociedade almejamos ter. Para que a educação seja de fato emancipadora e universal, é preciso que se constitua uma sociedade com um novo

modelo de produção e com condições singulares que propiciem essa mudança, que rompam com as ideias reproduzidas durante séculos e que são reproduzidas pelas instituições escolares (MÉSZÁROS, 2005).

O sistema de dominação fortalece as desigualdades sociais que afetam diretamente a escola, por esta fazer parte da constituição e formação social. Apesar de existirem leis que garantam o direito de todos a educação, as mesmas abrem brechas que reforçam a segregação dos sujeitos que tiveram e ainda têm negado o acesso aos bens historicamente produzidos, como o caso das pessoas que possuem necessidade especial (BUENO, 2013).

Portanto, são muitas as contradições existentes. Tomaremos como foco a ambiguidade da expressão do que foi chamado de *universalização do ensino*, isto é, ao mesmo tempo em que a universalização do ensino é supostamente garantida por lei, essa mesma lei aponta a necessidade da *inclusão* de alunos com necessidades especiais na rede regular (MARTINS, 2002). A contradição aparece a partir do momento em que existe a necessidade de inclusão. Se o sentido de universalização do ensino fosse realmente para todos, não haveria a necessidade de brechas na lei que exigissem a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. De acordo com Mézáros (2005), universalizar o ensino é proporcionar uma educação emancipatória que rompa com os limites impostos por diferenças de classe social, raça, gênero, deficiências e que, portanto, somente será possível por meio da ruptura da estrutura atual.

As questões que permeiam os conceitos de inclusão e exclusão na sociedade contemporânea se apresentam por muitas vezes de forma equivocada, não deixando clara a elucidação de desenvolvimentos históricos que acarretaram a inserção dos termos no modelo atual de sociedade. Ao compreender o homem como parte do processo de construção histórica se faz necessário questionar o porquê a exclusão está tão presente no discurso do senso comum.

Segundo Marx (2011), a história presente é o acúmulo da história passada, portanto, o homem decorre da formação social influenciado por ideias já desenvolvidas no passado. Analisando a formação da sociedade, bem como as leis que a regem, é possível perceber as intenções e dicotomias na estruturação social, política, econômica e cultural, que são desenvolvidas para atender as necessidades da classe dominante como já explanado no tópico anterior. É neste contexto que aparecem as primeiras ideias de incluídos e excluídos. Entretanto, se voltado o olhar

mais crítico sobre quem são os sujeitos desta categorização<sup>13</sup>, percebe-se a afirmação das classes, em especial da classe média.

Martins (2002) chama atenção para o fato de que a *exclusão* não faz referência apenas a situação econômica, mas o problema se agrava frente às questões sociais, uma vez que, a maioria da população é privada do acesso aos bens culturais e políticos produzidos na sociedade contemporânea, os quais não são distribuídos de forma igualitária. Sobre o assunto, Martins (2002), indica que;

[...] “Excluído” e “exclusão” são construções, projeções de um modo de ver próprio de quem se sente e se julga participante dos benefícios da sociedade em que vive e que, por isso, julga que os diferentes não estão tendo acesso aos meios e recursos a que ele tem acesso. O discurso sobre exclusão é o discurso dos integrados, dos que aderiram ao sistema, tanto à economia quanto aos valores que lhe correspondem. Difícilmente se pode ver nele um discurso anticapitalista, embora ele certamente seja um discurso socialmente crítico. (p.30).

Conceber o conceito de *exclusão* como produto ideológico daqueles que se consideram *incluídos* é indicar a falta de compreensão acerca do funcionamento da produção de desigualdades na sociedade capitalista. O discurso elitista da *inclusão* e da *exclusão* ignora que a miséria seja produto das relações de produção e troca material e cultural no capital e seja inerente ao próprio sistema (MARX, 2009). O conceito de exclusão procura mascarar a real intenção de conservação do sistema e manutenção de suas relações que produzem a desigualdade de forma inerente. Além do próprio Marx (2009), Eagleton<sup>14</sup> (2012, p. 14-16, grifo da autora) argumenta que

Durante as duas últimas décadas do século XX, o total de pessoas que vivem com menos de dois dólares por dia aumentou em quase cem milhões. Uma em três crianças na Grã-Bretanha hoje vive abaixo da linha da miséria, enquanto os banqueiros fazem cara feia se o bônus anual que recebem cair para um reles milhão de libras. [...] É verdade que o capitalismo funciona parte do tempo, no sentido de que levou uma prosperidade indizível a alguns setores do mundo. Mas fez isso, como Stálin e Mao, a um custo humano avassalador. Não se trata apenas de genocídio, fome, imperialismo e comércio de escravos. O sistema também se

<sup>13</sup> Martins (2002), aponta que *exclusão* é uma categoria e não uma classe e que o termo *excluído* é apenas “um rótulo abstrato que não corresponde a nenhum sujeito de destino.” (p.30).

<sup>14</sup> Terry Eagleton é considerado um dos maiores nomes da teoria literária atualmente. O autor desenvolveu seus estudos, inicialmente, sob a tutela de Raymond Williams e é reconhecido como um dos maiores nomes do marxismo na Inglaterra no século XX.

revelou **incapaz** de criar abundância sem criar enormes faixas de privação ao mesmo tempo.

Sendo a miséria produto direto da produção de riquezas, fica claro que advogar em favor da *inclusão* dos *excluídos* sem indicar a necessidade de transformação do todo o sistema capitalista é parte do discurso daqueles que tem o acesso e benefícios oferecidos pelo modelo capitalista. Os mesmos, não são *excluídos*, mas produto da própria ordem sociometabólica do capital e a eles não é dada a oportunidade de participação nas questões sociais (MARTINS, 2002; MÉSZÁROS, 2005; MARX, 2009)

Martins (2002) afirma que a sociedade que inclui é a mesma que exclui e este processo ocorre de forma desumana por meio de privilégios e não de direitos. Neste contexto, e refletindo acerca das políticas direcionadas para as pessoas com NEE, a Declaração de Salamanca surge em meio a essa realidade e é desenvolvida de acordo com as políticas neoliberais e a ideia de escola inclusiva.

O apontamento contido acerca da inclusão das crianças com NEE deve ser “incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças”. Tal ideia levou ao conceito de *escola inclusiva* e da possibilidade de desenvolver uma sociedade inclusiva. Segundo a Declaração, às escolas regulares podem ter a contribuição dos profissionais das escolas especiais, afim de, poderem desenvolver conteúdos curriculares e métodos que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Também deve haver o Planejamento Educacional para esse alunado por parte do governo, visto que, o objetivo é a educação para todas as pessoas e regiões do país e em todas as condições econômicas, seja na escola pública ou privada. (SALAMANCA, 1994).

Para Bueno (2008), a inclusão escolar é um tema com maior destaque nas políticas educacionais e abrange todo o mundo. Tal fato se evidencia ao averiguarmos sua existência dentro das grandes políticas educacionais e internacionais, “[...] no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), nas produções científicas, acadêmicas e de cunho técnico profissional.” (p. 43). Dessa forma, o discurso em relação à *inclusão escolar* passa a sensação de que é apenas um único fenômeno que envolve essa situação, sendo, portanto, a escola responsável pela aplicação do novo sistema de escola inclusiva, que teve a

substituição do velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador decorrente da Declaração de Salamanca, de 1994.

Entretanto, ao indicar a educação inclusiva como se esta fosse um novo paradigma, abre-se mão do processo histórico de décadas para a inserção de alunos com deficiência que já vinham ocorrendo, embora de forma lenta e pouco estruturada, em que eram avaliadas por profissionais da saúde e incorporadas pela rede privada do ensino regular (BUENO, 2008).

Ao compreender que a Declaração faz alusão as pessoas com NEE, percebe-se que o documento não está direcionado especificamente para as pessoas com algum tipo de deficiência, mas abrange um contexto bem mais amplo, de crianças pobres, que vivem na rua e trabalham, crianças de minorias linguísticas, culturais, étnicas, entre outros, que segundo Bueno (2008), não deveriam ser alvo da educação especial, mas “de uma política global de qualificação da educação nacional que abrangesse, inclusive, os alunos deficientes, estes sim, objetos da educação especial.” (p.53).

Percebe-se, portanto, que a declaração contribui para a diferenciação entre os sujeitos em relação a sua atuação como ser constituído historicamente e trazem consigo, os conceitos de exclusão e inclusão de forma abstrata e vazia teoricamente, impedindo para a não em relação aos sujeitos dentro da sociedade (MARTINS, 2002; MARX, 2007).

As questões que permeiam a educação em relação às pessoas com deficiência estão além de indicações por meio de documentos, declarações, normatizações. As mesmas são envoltas por uma cultura e história construídas no decorrer de muitos séculos, em que essas pessoas foram desconsideradas enquanto sujeitos na participação social e conseqüentemente da formação educacional. As leis e decretos que não se disponham a transpor a características básicas elas não alteram em nada a lógica de produção de desigualdade. (MÈSZÁROS, 2005; MARX, 2011; MARTINS, 2002).

Ao levantar-se a *bandeira da inclusão*, de início entende-se que deve ser outra base que contribua para a inserção de todos nas escolas, alunos pobres, marginalizados, com deficiências, tem um fim em si mesma. Essa ideia ocorre pelo fato de que: quem cria as políticas e dissemina tal ideia de inclusão e exclusão é a classe dominante (MARTINS, 2002), a mesma que não aceita modificações sociais que permitam que essas pessoas adentrem em seu campo



econômico, cultural, social, embora façam parte socialmente da produção deste sistema, ou seja, são produto desta sociedade (MARX, 2011; MÉSZÁROS, 2005; MARTINS, 2002).

A esse respeito, Mézáros (2005) indica que a sociedade necessita de uma mudança radical que deve ser orientada pela estratégia de uma reforma e que abranja todo o sistema de que os indivíduos fazem parte, “o desafio que deve ser enfrentado não tem paralelos na história.”(p.65). Nessas condições é fundamental o papel da educação como agente da elaboração de estratégias próprias e adequadas que alteraram as condições objetivas de reprodução, como para “a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”. (p. 65).

A ideia da *universalização do ensino* contida nos documentos oficiais, ainda está aquém de conseguir atingir a educação para todos. Se voltarmos em Marx (2011) e verificarmos o contexto em que foram desenvolvidas as políticas sociais, inclusive as educacionais, perceberemos que as intenções da classe dominante sempre predominaram sobre as políticas que regeram e regem a sociedade.

A UNESCO enquanto organização que objetiva conservar o sistema de forma ideológica, ao desenvolver os documentos direcionados às políticas educacionais, limita o que concebemos como universalização do ensino. Para que o ensino fosse universalizado seria necessário romper com a cultura hegemônica estabelecida dentro dos parâmetros estruturais do capital, portanto, não sendo concebível a universalização do ensino dentro dos moldes neoliberais.

### 3. METODOLOGIA

O presente capítulo apresenta os caminhos metodológicos desenvolvidos neste estudo. A pesquisa foi feita por meio dos dados estatísticos educacionais disponibilizados pela UNESCO que tem como base os Relatórios de Monitoramento EPT, os dados oficiais da Educação brasileira, ou seja, o Censo da Educação Básica e os dados populacionais do IBGE em relação a sexo e raça e deficiência.

Em relação aos dados do Censo Demográfico do IBGE, de 2010, Meletti (2014, p.791), indica que:

As informações demográficas sobre pessoas com deficiência foram coletadas por amostragem. Foi investigada a existência de deficiência visual, auditiva, física (denominada no Censo Demográfico como motora) e a deficiência mental/intelectual (segundo denominação do Censo Demográfico). Durante a coleta dos dados a pergunta realizada era se havia alguma pessoa na residência com dificuldade permanente para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus. Quanto à deficiência mental/intelectual, perguntava-se se havia alguma pessoa com deficiência mental/intelectual permanente que limite suas atividades habituais como trabalhar, ir à escola, brincar etc. As respostas foram dadas selecionando uma das seguintes categorias: não consegue de modo algum, com grande dificuldade, com alguma dificuldade e nenhuma dificuldade. Para a deficiência mental/intelectual apenas sim ou não. Além disso, o Censo Demográfico apresenta as características desta população segundo faixa etária e frequência à escola.

Contudo, o modo como os dados demográficos foram coletados foi alvo de críticas dados: limites da metodologia utilizada; o conceito de deficiência adotado pelo IBGE; não reconhecimento da condição de deficiência nas faixas etárias que compreendem o início da vida; ocultamento da informação em função do preconceito sobre as deficiências no país e/ou; dificuldade do pesquisador em identificar a informação.

Por outro lado, não podemos desconsiderar que os dados demográficos são a base para a elaboração e avaliação de políticas públicas no Brasil. Assim, ainda que limitados, devem ser considerados dados de realidade acerca da população com deficiência em nosso país.

Em função da amplitude das categorias do Censo Demográfico e dos limites apresentados anteriormente, no presente trabalho utilizamos para nossas

análises os dados referentes à categoria *não consegue de modo algum* para as deficiências visual, auditiva e motora. Também consideramos os dados referentes à deficiência mental/intelectual. Tais condições são apresentadas como *deficiências permanentes*. Além disso, o Censo Demográfico permite trabalhar com a faixa etária dessa população, que frequentam ou não à escola de acordo com o sexo (feminino e masculino).

Trabalhamos com a faixa etária entre 0 e 50 anos ou mais, a fim de verificarmos as pessoas com deficiência permanente que estão ou não frequentando à escola em idade escolar. Os dados demográficos foram organizados com base no banco de dados agregado de acordo com o Sistema IBGE de Recuperação Automática - SIDRA (Brasil/IBGE, 2010).

Em relação aos dados estatísticos da UNESCO, nesta pesquisa, os dados trabalhados foram delimitados a partir da análise dos relatórios de monitoramento. A escolha dos relatórios ocorreu por estes conterem recomendações dos governos e organismos internacionais que são direcionadas a todos os países. Em todos os relatórios de monitoramento são trabalhadas as mesmas variáveis. Situação de localização (campo ou cidade), gênero, raça, idade e etapa de ensino. Como os relatórios de monitoramento não apresentam dados detalhados de todos os países, inclusive do Brasil, optou-se por acessar os dados estatísticos da UNESCO, que seguem como base as orientações do programa como forma de complementar as informações contidas nos relatórios. Tais dados estatísticos encontram-se disponíveis na página <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=120> e são divididos em cinco pastas: Educação; Ciência, tecnologia e inovação; Cultura; Comunicação e informação e, por fim, demográfico e socioeconômico. Cada pasta é separada em tópicos que contém os dados estatísticos específicos relativo ao tema, sendo que, para este estudo, delimitou-se o campo da educação, o qual é dividido em 15 subtópicos: 1) Out-of-escolares (número de crianças em idade escolar fora da escola); 2) Entrada (novos operadores, taxa bruta e taxa de ingestão de líquidos no ensino primário); 3) Participação (distribuição das matrículas ensino superior e percentual de matrículas na educação primária, sexo feminino por nível de ensino, rácios de inscrição, taxas de frequência e expectativa de vida escolar por nível de ensino); 4) Progressão (repetidores); 5) Realização (conclusão e graduação, licenciados, distribuição de licenciados, percentagem de licenciados); 6) Alfabetização (taxa de alfabetização,

população analfabeta); 7) Nível de instrução (população por nível de instrução); 8) Mobilidade internacional de estudantes no ensino superior (estudantes visitantes, de saída e indicadores de mobilidade); 9) Recursos humanos (professores); 10) Recursos financeiros (despesas com a educação); 11) Recursos escolares e condições de ensino (apenas na África); 12) Educação de adultos (América Latina e Caribe); 13) Disparidades no treinamento, implantação, características do professor e condições de trabalho a nível sub-nacional (somente Médio e Sudoeste da Ásia); 14) População (idade escolar e oficial de entrada); 15) Sistema (idade oficial de entrada e duração).

Para este estudo, delimitamos os subtópicos de número 1 e 3, pois indicam os percentuais de crianças fora da escola e das matrículas por idade, sexo e nível de ensino. Consideramos importante a análise de tais variáveis por estas serem a base para a criação e direcionamento da educação mundial que são elaboradas por organismos internacionais, e segundo Evangelista (2012) não possuem apenas a intenção de direcionar as leis para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais.

Ao pensarmos na educação brasileira, tomando por base esses indicadores, questionamos a situação dos alunos com deficiência no país. Para analisarmos tal questionamentos, utilizamos os índices de matrículas do Censo da Educação Básica. É a partir desses dados estatísticos sobre a educação que corre a prestação de contas inclusive para os organismos internacionais.

Para área da educação, a fonte principal de dados é o Censo Educacional, que

[...] reúne as informações do Censo Escolar (ensino pré-escolar, fundamental e médio) e do Censo do Ensino Superior. Essas bases de dados são atualizadas anualmente e dispões de informações sobre instituições em todos os níveis de ensino, acerca das matrículas, evasão e aprovação, volume de alunos e suas características básicas, equipamentos e edificações existentes, pessoal técnico-administrativo, professores e suas características de formação e titulação. (JANNUZZI, 2012, p. 64).

Os percursos dos dados no decorrer dos anos criam a possibilidade de análises e diagnósticos em relação as avaliações e implementações de programas desenvolvidos nos municípios, distritos educacionais e pelas próprias escolas. Segundo Jannuzzi (2012), o Ministério da Educação desenvolve outros

tipos de Censo, como o Censo do Professor, da Educação Especial e Educação Profissional e as avaliações de desempenho, ENEM, Prova Brasil, entre outros.

No Censo da Educação Básica buscamos matrículas referente a zona rural e urbana, sexo feminino e masculino, faixa etária e etapa de ensino, sempre mantendo as ideias das variáveis. Os dados levantados pelo Censo da Educação Básica são coordenados pelo INEP em conjunto com as secretarias estaduais e municipais de Educação.

Dessa forma, optamos por trabalhar com o banco de microdados do Censo da Educação Básica, especificamente com o banco geral de matrícula de alunos com e sem NEE. Os dados do Censo da Educação Básica estão disponibilizados no site do INEP (<http://www.inep.gov.br>).

Para que fosse possível a análise pretendida com os dados referentes ao ano de 2015 do Censo, delimitamos as seguintes variáveis:

- Modalidades: Ensino regular, Educação Especial e EJA;
- Faixa etária: 0 a 17 anos;
- Raça: negro, branco, pardo, amarelo e indígena;
- Localização: rural e urbana;
- Etapa de Ensino: 1º ao 9º e Ensino Médio;
- Sexo: feminino e masculino;
- Todas as necessidades educacionais especiais.

Os dados do Censo de Educação Básica são públicos e podem ser acessados em todos os computadores, desde que possua o software específico para fazer a leitura dos dados. O software estatístico utilizado para essa pesquisa foi IBM SPSS Statistics ( Statistical Package for the Social Science).

O banco de microdados é composto por três arquivos: *LEIA-ME*, *DADOS* e *INPUT*. O primeiro traz a descrição das variáveis para que seja possível fazer a leitura dos dados. O segundo contém os bancos de dados que são divididos em: banco de turma, banco de matrícula, banco de escola e banco de docente). O terceiro é responsável pelo acesso ao software.

Para abrir o software foi necessário extrair os dados por regiões (norte, nordeste, sul, sudeste e centro-oeste). Em seguida abriu-se o programa e selecionou-se a pasta de dados que foi trabalhada. Em seguida, foram realizados os

cruzamentos, a fim de, obter os dados referentes as matrículas gerais do Brasil e de alunos com NEE.

Para esta pesquisa foram feitos os seguintes cruzamentos:

- NEE x Faixa Etária;
- NEE x Etapa de Ensino;
- NEE x Raça;
- NEE x Sexo;
- NEE x Localização

No entanto, o Censo da Educação Básica, permite analisar a situação daqueles que estão na escola, não sendo possível a análise dos sujeitos que não frequentam a escola, seja a pessoa com NEE ou não. Portanto, para uma análise complementar, buscaremos nos dados demográficos oficiais, informações que nos deem respaldo para analisarmos em que medida a configuração da educação brasileira está efetivamente direcionada para a universalização do ensino.

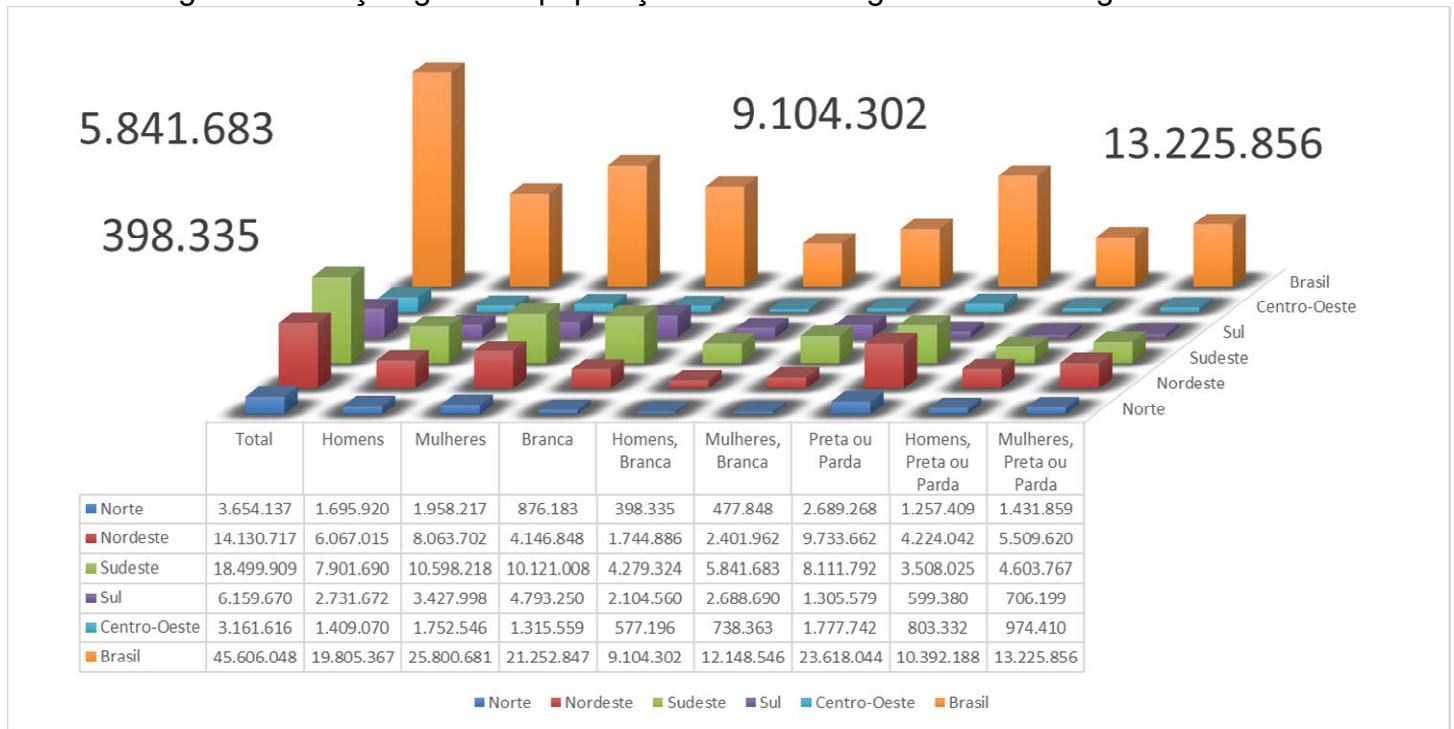
Os dados demográficos do IBGE serão um complemento para a pesquisa, uma vez que, os dados oficiais da UNESCO e do Censo da Educação não atenderam a questões específicas para analisarmos as pessoas com NEE que não frequentam as instituições escolares.

#### 4. Apresentação dos resultados e discussões

Foram apresentados as análises e resultados desenvolvidos nesta pesquisa dos dados coletados que permitem evidenciar a situação de escolarização dos alunos com NEE nas instituições regulares de ensino, conforme objetivo geral da pesquisa. Foram utilizados como fonte de coleta de dados: o Censo Demográfico IBGE do ano de 2010; os Microdados do INEP de 2015 e os dados estatísticos da UNESCO.

Para iniciarmos a discussão dos dados, apresentamos um panorama geral da população com deficiência no Brasil com base na análise de Cabral (2017) em relação aos dados do IBGE (Figura 1).

Figura 1: Relação geral da população brasileira segundo sexo e região.



FONTE: Cabral (2017), com base nos dados do IBGE (2010).

Segundo o autor, o respectivo gráfico objetiva apresentar os dados gerais da população com deficiência de forma minuciosa no que diz respeito a sexo, raça e região do Brasil (CABRAL, 2017, p.53), indicando que

[...] a população com deficiência em 2010 representava 23% do total da população no Brasil. Por ordem decrescente, os mais de 45 milhões estão divididos, geograficamente em cerca de 40% no Sudeste, 40% no Nordeste, 13% no Sul, 8% no Norte e 7% no Centro-

Oeste; por raça ou cor, em 51% de pretos ou pardos e 49% brancos e, por gênero, 56% de mulheres e 44% de homens.

O olhar deve ser voltado atentamente para o fato de que 29% do total da população com deficiência é representado por mulheres pretas ou pardas que contabilizam um total de 13.225.856. Seguidas de 27% de mulheres brancas, 25% de homens pretos ou pardos e de 19% de homens brancos (CABRAL, 2017).

Geograficamente, Cabral (2017, p. 53) destaca “[...] o Sudeste, com maioria de mulheres brancas, 12% (5.841.683) [e] o menor número [sendo] de homens brancos na região Norte, 398.335 ou 0,9% do total”.

Dado que nosso foco está na educação dessa população, a tabela 1 apresenta os dados gerais de frequência escolar de alunos com pelo menos uma deficiência, conforme categoria do IBGE de 2010.

**Tabela 1:** Dados gerais de frequência de alunos com pelo menos uma deficiência.

<b>Idade</b>	<b>Total</b>	<b>Frequentavam</b>	<b>Não frequentavam</b>
0 a 4 anos	385 303	145 740	239 564
5 a 9 anos	1 147 368	1 080 258	67 110
10 a 14 anos	1 926 730	1 828 482	98 248
15 a 17 anos	1 218 607	1 009 711	208 897
15 a 19 anos	2 017 529	1 395 804	621 725
20 a 24 anos	2 215 799	615 178	1 600 620
25 a 29 anos	2 376 938	387 461	1 989 477
30 a 39 anos	5 038 527	531 754	4 506 772
40 a 49 anos	8 560 642	551 577	8 009 065
50 anos ou mais	21 937 212	796 876	21 140 336
<b>Total</b>	<b>45 606 048</b>	<b>7 333 130</b>	<b>38 272 918</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IBGE (2010).

Em relação ao cruzamento dos dados totais de população com pelo menos uma deficiência e faixa etária, destacamos que o maior grupo é formado pelas pessoas com 50 anos ou mais (48%) e o menor por pessoas de 0 a 4 anos (0.84%). Em idade escolar, de 5 a 17 anos, observamos uma população de 4.292.705 pessoas ou 9.41% da população total com deficiência. Destes, de acordo com o IBGE (2010), 91% (3.918.451) frequentavam a escola em comparação com os 374.254 (9%) que não frequentavam a escola. Porém, foi possível verificarmos as deficiências permanentes (visual, auditiva, motora e intelectual) por sexo e regiões brasileiras (tabela 2).



**Tabela 2** - Dados gerais por região de pessoas com deficiência permanente.

Região	TOTAL	Sexo	Deficiência Permanente			
			visual	auditiva	motora	intelectual
Norte	282 657	F	17 046	10 964	22 306	81 539
		M	15 362	12 059	21 334	102 049
Nordeste	1 251 357	F	60 482	44 049	112 641	371 531
		M	65 681	44 981	97 353	454 639
Sudeste	1 788 422	F	134 624	80 607	176 890	492 752
		M	114 292	78 179	149 919	561 158
Sul	601 532	F	35 627	23 710	56 333	176 996
		M	32 963	24 409	50 367	201 128
Centro-Oeste	272 570	F	15 862	12 470	23 723	79 120
		M	14 438	12 778	23 556	90 623
Brasil	4 196 540	F	268 839	171 801	391 894	1 201 938
		M	237 538	172 405	342 527	1 409 597

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IBGE (2010).

Constatou-se que da população de 4.196.540 de pessoas com algum tipo de deficiência permanente, a maior parte se encontra na região sudeste, computando um total de 42.6% desta população. Em relação ao tipo de deficiência permanente e o sexo geral do Brasil, a maior concentração está na deficiência intelectual no sexo masculino representando 33% da população. Ao analisarmos a deficiência permanente de acordo com a idade escolar das pessoas que frequentam a escola temos uma incidência maior na deficiência intelectual (tabela 3).

**Tabela 3** - Pessoas que possuem algum tipo de deficiência permanente e frequentam a escola de acordo com o sexo.

Brasil - idade e sexo - frequentam						
Sexo	Idade	Deficiência Permanente				Total
		visual	auditiva	motora	intelectual	
F	0 - 4	3 455	2 306	2 917	8 572	17 250
M		3 795	2 488	3 759	12 304	22 346
F	5 - 9	9 138	6 761	7 891	38 185	61 975
M		9 843	7 795	9 172	65 643	92 453
F	10 - 14	10 833	9 299	7 713	55 261	83 106
M		10 334	10 487	9 156	88 932	118 909
F	15 - 19	7 732	7 663	5 054	39 206	59 655
M		7 882	8 847	6 909	57 363	81 001
F	20 - 24	4 158	4 315	2 785	18 493	29 751
M		3 666	4 605	3 022	25 158	36 451
F	25 - 29	3 259	2 888	1 983	11 647	19 777
M		2 822	2 598	2 130	15 316	22 866
F	30 - 39	4 795	3 528	2 632	14 394	25 349
M		3 966	3 453	2 537	17 363	27 319
F	40 - 49	3 306	2 080	1 734	10 745	17 865
M		2 418	1 950	1 577	10 064	16 009
F	50 ou mais	5 042	2 080	5 026	15 487	27 635
M		3 453	2 275	406 212	12 037	423 977
<b>Total</b>		<b>99 897</b>	<b>85 418</b>	<b>482 209</b>	<b>516 170</b>	<b>1 183 694</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IBGE (2010).

O maior índice encontra-se na deficiência intelectual resultando em um total de 43,6% da população total de 1.183.694. Em relação a idade e sexo a faixa etária que se destaca está entre a população de 10 e 14 anos do sexo masculino com deficiência intelectual, computando um total de 17,2% do total geral de 516.170 pessoas com deficiência intelectual que frequentam a escola. Os números continuam maiores em relação ao mesmo grupo de faixa etária, sexo e deficiência, porém que não frequentam a escola (tabela 4).

**Tabela 4** - Pessoas que possuem algum tipo de deficiência permanente e não frequentam a escola de acordo com o sexo.

Brasil - idade e sexo - Não frequentam						
Sexo	Idade	Deficiência Permanente				Total
		visual	auditiva	motora	intelectua l	
F	0 - 4	7 171	4 139	24 270	19 246	54 826
M		6 513	4 661	26 442	24 855	62 471
F	5 - 9	1 066	801	5 983	13 352	21 202
M		1 361	1 137	7 106	19 959	29 563
F	10 - 14	1 364	1 174	5 912	17 587	26 037
M		1 527	1 419	7 614	27 369	37 929
F	15 - 19	4 409	4 078	7 257	33 001	48 745
M		4 434	4 248	9 113	56 721	74 516
F	20 - 24	11 078	10 431	10 360	55 478	87 347
M		10 906	11 240	13 561	89 477	125 184
F	25 - 29	15 245	12 854	11 204	65 061	104 364
M		14 533	12 805	14 794	99 919	142 051
F	30 - 39	29 882	24 898	23 191	148 068	226 039
M		28 689	25 412	29 273	200 280	283 654
F	40 - 49	29 644	19 226	24 060	177 173	250 103
M		27 030	19 310	28 259	196 773	271 372
F	50 ou mais	117 921	52 943	16 291	460 984	796 139
M		93 707	47 675	164 291	390 062	695 735
<b>Total</b>		<b>406 480</b>	<b>258 451</b>	<b>576 981</b>	<b>2 095 365</b>	<b>3 337 277</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IBGE (2010).

Os dados indicam que do total geral do Brasil de pessoas com deficiência (3.337.277), a maior população está concentrada na deficiência intelectual, sendo o total de 62% das pessoas que não frequentam à escola. Em relação a idade e sexo, os índices mostram que do total geral (2 095 365) de pessoas com deficiência permanente 22% são do sexo feminino e estão entre a faixa etária de 50 anos ou mais.

Em ambas as tabelas acima desenvolvidas, a deficiência intelectual se destaca com o número elevado de pessoas com a deficiência. Com exceção da tabela 4, em que o índice é maior entre as mulheres, as outras se destacam pelo número maior de homens com essa deficiência que frequentam à escola.

Considerando a metodologia do IBGE como entrevista domiciliar, não é possível caracterizarmos a modalidade escolar de ensino como regular, especial ou EJA.

**Tabela 5:** Matrícula geral de alunos e com NEE no Brasil no ano de 2015.

<b>Regiões</b>	<b>Dados Gerais</b>	<b>Duplicados</b>	<b>NEE</b>	<b>Duplicados</b>
Sul	7 223 607	826 037	275 880	91 141
Sudeste	21 026 814	1 910 417	480 236	129 132
Centro-Oeste	4 064 193	436 054	124 418	44 804
Norte	5 866 810	812 203	125 483	46 216
Nordeste	16 669 798	2 309 730	350 637	117 454
<b>Total</b>	<b>54 851 222</b>	<b>6 294 441</b>	<b>1 356 654</b>	<b>428 747</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica: MEC, INEP, 2015.

Na tabela 2, verifica-se o total geral de alunos matriculados no ano de 2015 com e sem NEE no Brasil. O dado aponta que dos 54.851.222 de matrículas, 11.47% são casos duplicados. Observa-se também que, do total dos dados gerais, 2.47% dos alunos matriculados possuem NEE, sendo que de 1.356.654 matrículas de alunos com NEE, 31.6% constam como casos duplicados.

Ao cotejarmos os dados da tabela 1 e da tabela 2, verificamos que apesar dos dados do IBGE (2015) apontarem uma população de 3.918.451 de pessoas em idade escolar que frequentavam a escola, os dados do INEP indicam apenas 1.356.654 matrículas de pessoas com NEE. A metodologia de pesquisa das duas instituições é diversa e justifica a discrepância entre os dados. Os dados do IBGE se baseiam em auto declaração e indicam *pelo menos uma deficiência*, enquanto os dados do INEP são coletados nas próprias instituições de ensino. Ainda sim os dados indicam grande divergência entre alunos matriculados com NEE e que frequentam ou não a escola com pelo menos uma deficiência.

A fim de obtermos maior aprofundamento nas análises em relação aos dados do Censo Demográfico e as matrículas de alunos com NEE, trabalharemos com a análise por cada modalidade (regular, especial, EJA) e por variável (raça, etapa, idade, localização), sempre em comparação ao sexo (masculino e feminino).

A análise começa pelo cruzamento entre a modalidade regular e a raça. Assim, na tabela 6, ilustramos os dados de matrículas no ensino regular de alunos com e sem NEE no ano de 2015.

**Tabela 6:** Matrículas de alunos com NEE no Ensino Regular no Brasil por sexo e raça no ano de 2015.

RAÇA		SEXO		TOTAL
		M	F	
Não declarada	Não possui	6 458 753	6 278 885	12 737 638
	Possui	131 896	78 992	210 888
Branca	Não possui	6 907 852	6 910 746	13 818 598
	Possui	176 259	106 857	283 116
Preta	Não possui	706 205	651 184	1 357 389
	Possui	20 674	11 557	32 231
Parda	Não possui	7 549 360	7 286 788	14 836 148
	Possui	179 115	101 727	280 842
Amarela	Não possui	82 639	80 414	163 053
	Possui	1 697	1 040	2 737
Indígena	Não possui	129 774	124 518	1 838 634
	Possui	1 537	1 121	79 035
<b>Total Geral</b>		<b>22 345 761</b>	<b>21 633 829</b>	<b>45 640 309</b>
<b>Total com NEE</b>		<b>511 178</b>	<b>301 294</b>	<b>812 472</b>
<b>Total sem NEE</b>		<b>21 834 583</b>	<b>21 332 535</b>	<b>43 167 118</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica: MEC, Inep, 2015.

Os dados indicam que dos 45.640.309, 1.95% dos alunos matriculados na rede regular de ensino possuem NEE. Deste total geral, o referente

a raça e sexo desses alunos 48.96% são do sexo masculino e 51.04% são do sexo feminino, indicando uma pequena diferença de matrícula em relação ao sexo. Enquanto que a maior incidência total de matrículas de alunos com NEE apresentase na raça branca, sendo que dos 812.472, 31.85% são da raça branca. Os dados totais específicos com e sem NEE de sexo e raça, apresentam do total masculino de 22.345.761, que 2.29% dos alunos possuem NEE e do total específico de 23.294.548 do sexo feminino, 1.62% possuem NEE.

O índice elevado de matrículas de alunos brancos com NEE chama a atenção se comparado as matrículas de alunos negros, visto que de acordo com o IBGE, das 90.621.281 matrículas de alunos brancos do país, 20.373.433 estão em idade escolar, ou seja, desde a educação infantil até o ensino médio e dos 97.171.614 pretos e pardos do país, 52.854.050 estão em idade escolar<sup>15</sup>.

O alto número de matrículas de alunos brancos em relação aos pretos ou pardos se mantém também na modalidade substitutiva (Tabela 7).

**Tabela 7:** Matrículas de alunos na modalidade substitutiva no Brasil por sexo e raça.

RAÇA	SEXO		TOTAL
	M	F	
Não declarada	31 443	22 465	53 908
Branca	43 844	31 977	75 821
Preta	4 668	2 995	7 663
Parda	25 217	16 165	41 382
Amarela	371	252	623
Indígena	178	125	303
<b>Total Geral</b>	<b>105 721</b>	<b>73 979</b>	<b>179 700</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica: MEC, Inep, 2015.

Partindo do dado geral de 179.700 matrículas de alunos na educação especial, 24.40% corresponde as matrículas de alunos com NEE da raça branca, destacando-se por ser o índice mais elevado seguido por 17,79% do sexo

<sup>15</sup> Dados disponibilizados no site oficial do IBGE:

<http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,3,4,-3,61,62,63,64,128&ind=4707>

feminino também da raça branca. Os índices continuam a evidenciar a ausência da população preta e/ou parda nos processos de escolarização, mesmo na modalidade segregada, neste caso.

O baixo número de matrículas nas modalidades anteriores impacta diretamente as matrículas da EJA (Tabela 8).

**Tabela 8:** Matrículas de alunos na EJA no Brasil por sexo e raça.

RAÇA		SEXO		TOTAL
		M	F	
Não declarada	Não possui	747 417	645 308	1 392 725
	Possui	25 695	17 575	43 270
Branca	Não possui	245 117	254 209	499 326
	Possui	19 251	15 028	34 279
Preta	Não possui	84 619	80 271	164 890
	Possui	3 543	2 205	5 748
Parda	Não possui	611 493	620 688	1 232 181
	Possui	18 785	12 160	30 945
Amarela	Não possui	5 158	5 318	10 476
	Possui	230	176	406
Indígena	Não possui	12 669	13 525	26 194
	Possui	5 179	3 617	8 796
<b>Total Geral</b>		<b>1 779 156</b>	<b>1 670 080</b>	<b>3 449 236</b>
<b>Total com NEE</b>		<b>72 683</b>	<b>50 761</b>	<b>123 444</b>
<b>Total sem NEE</b>		<b>1 706 473</b>	<b>1 619 319</b>	<b>3 325 792</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica: MEC, Inep, 2015.

Os dados mostram que do total geral de 3.449.236 matrículas de alunos na EJA, 51.58% são do sexo masculino e 48.42% do sexo feminino. Em relação a raça e gênero de matrículas de alunos com NEE o maior índice de matrícula encontra-se como não declarada, sexo masculino com 0.74%, seguida pela raça preta e parda com 0.65 %, acompanhada pela raça branca com 0.55% das matrículas de NEE na EJA. Do total geral, 2.11% são do sexo masculino e 1.47 % feminino de matrículas de alunos com NEE.

Estatisticamente, os dados não parecem ser tão impactantes, entretanto ao verificarmos os números exatos deflagramos a realidade do processo de escolarização da população feminina preta e/ou parda com deficiência no Brasil. Os dados indicam o número superior de alunos pretos e pardos (22.328) do que de alunos brancos (19.251), evidenciando que os alunos brancos provavelmente completaram seu processos de escolarização ou evadiram da escola definitivamente. No caso do sexo feminino, apesar de ser a maior população, observamos mais uma vez um baixo número de mulheres, principalmente de pretas e pardas (14.365).

Apesar de não discutirem especificamente as relações brasileiras, as considerações de Marx (2011) e Engels (2015) nos são pertinentes neste caso ao indicarem a imposição de padrões físicos e civilizatórios burgueses e europeus como parte de processos de marginalização e segregação daqueles que se afastam do sujeito ideal liberal burguês. No caso específico do Brasil, esses fatores são potencializados por intensos processos de pauperização da população negra e sua consequente segregação do espaço escolar, marca também herdada de um período escravocrata no Brasil que se arrastou por séculos.

Especificamente acerca da escravidão, Engels (2015) aponta que ela foi responsável pela divisão do trabalho braçal e intelectual. Enquanto uma população que se impõe como superior se apropria da produção intelectual do humano, à outra é imposta o trabalho braçal e escravo. No caso brasileiro, essa divisão se dá primordialmente entre brancos ricos e negros escravos.

Os dados marcam essa relação entre dominantes e dominados e revelam uma educação que

[...] exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como *objetos* (e *manipulados* no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja. (MÉSZÁROS, 2008, p. 49, *grifos do autor*).

As relações entre dominantes e dominados, no caso dos dados apresentados até aqui, extrapola as questões de raça e mostra suas relações dialéticas com o sexo. Isto porquê os dados indicaram que o sexo masculino perpassa em número superior às mulheres as modalidades do processo de escolarização, apesar das mulheres - com e sem deficiência - contabilizarem maior



população, conforme análise de Cabral (2017). Portanto, advogamos em favor de maior foco em processos de escolarização para essa população.

A seguir analisaremos os dados referentes a etapa de ensino de pessoas com NEE segundo as modalidades de ensino (regular, especial e EJA). Inicialmente apresentamos os dados do ensino regular (Tabela 9).

**Tabela 9:** Matrículas de alunos com NEE na modalidade no ensino regular no Brasil por sexo e etapa.

ETAPA		SEXO		TOTAL
		M	F	
Creche	Não possui	1 561 878	1 468 866	3 030 744
	Possui	10 986	7 342	18 328
Pré-escola	Não possui	2 486 226	2 391 212	4 877 438
	Possui	29 591	16 129	45 720
Fundamental I	Não possui	7 836 541	7 272 269	15 108 810
	Possui	291 239	162 354	453 593
Fundamental II	Não possui	5 939 614	5 733 197	11 672 811
	Possui	140 582	86 821	227 403
Ensino Médio	Não possui	3 564 955	3 942 965	7 507 920
	Possui	36 955	26 583	63 538
<b>Total Geral</b>		<b>21 898 567</b>	<b>21 107 738</b>	<b>43 006 305</b>
<b>Total com NEE</b>		<b>509.353</b>	<b>299.229</b>	<b>808 582</b>
<b>Total sem NEE</b>		<b>21.389.214</b>	<b>20.808.509</b>	<b>42 197 723</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica: MEC, Inep, 2015.

Os dados mostram que do total geral de 43.006.305, 1.88% possuem NEE. Destes, 50.92% são do sexo masculino e 49.08% do sexo feminino. A concentração maior de alunos com NEE encontra-se no ensino fundamental I, que corresponde a 56.1% do total de 808.582 alunos. Em relação aos dados totais

específicos masculino, com base nos 21.898.567 de matrículas, 2.32% possuem NEE e 1.42% do total geral específico do sexo feminino possuem NEE.

Verificamos que em todas as etapas de ensino o número de alunos com NEE é superior na modalidade regular do que na modalidade substitutiva para ambos os sexos (Tabela 10).

**Tabela 10:** Matrículas de alunos com NEE na modalidade substitutiva no Brasil por sexo e etapa de ensino.

ETAPA	SEXO		TOTAL
	M	F	
Creche	3 139	2 385	5 524
Pré-escola	4 145	2 488	6 633
Fundamental I	60 450	38 765	99 215
Fundamental II	3 898	2 758	6 656
Ensino Médio	628	479	1107
<b>Total</b>	<b>72 260</b>	<b>46 875</b>	<b>119 135</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica: MEC, Inep, 2015.

Do total geral de 119.135 matrículas de alunos com NEE, 60.65% são do sexo masculino e 39.35% do sexo feminino sendo que a grande parte das matrículas, ou seja, 83.28% encontram-se no ensino fundamental I e destes, 50.74% são do sexo feminino. Os números decaem bruscamente do ensino fundamental I em relação ao ensino fundamental II. Este fato pode ser decorrente da transição da educação especial para o ensino regular, como também pode indicar a evasão dos alunos das escolas de ambos os sexos.

Com base nos dados apresentados pode-se afirmar que há uma precariedade do acesso ao ensino em relação aos alunos com NEE, considerando que o índice do ensino fundamental I é bem mais elevado que as outras etapas. Tais números direcionam para o fato de legalmente a obrigatoriedade do ensino de acordo com a LDB 9394/96 ocorre a partir dos quatro anos de idade o que pode contribuir para o não acesso à educação infantil das crianças com NEE bem como o Relatório de Monitoramento de EPT, o qual destaca e sugere a necessidade dos

países aumentarem as matrículas no ensino fundamental I, afim de contribuir com o programa de Educação para Todos.

O auto índice de alunos com NEE na EJA, pode ser um indicador de que apesar das matrículas na modalidade regular serem superiores as da modalidade substitutiva, o processo de escolarização pode não estar acontecendo evidentemente (Tabela 11).

**Tabela 11:** Matrículas de alunos com NEE na EJA no Brasil por sexo e etapa de ensino.

ETAPA		SEXO		TOTAL
		M	F	
Creche	Não possui	0	0	0
	Possui	0	0	0
Pré-escola	Não possui	0	0	0
	Possui	0	0	0
Fundamental I	Não possui	318 505	345 027	663 532
	Possui	41 499	31 732	73 231
Fundamental II	Não possui	740 264	606 205	1 346 469
	Possui	20 224	11 761	31 985
Ensino Médio	Não possui	604 381	657 453	1 261 834
	Possui	5 158	3 206	8 364
<b>Total Geral</b>		<b>1 730 031</b>	<b>1 655 384</b>	<b>3 385 415</b>
<b>Total com NEE</b>		<b>66 881</b>	<b>46 699</b>	<b>113 580</b>
<b>Total sem NEE</b>		<b>1 663 150</b>	<b>1 518 685</b>	<b>3 271 835</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica: MEC, Inep, 2015.

Do total geral de matrículas de 3.385.415, 51.10% são do sexo masculino e 48.9% do sexo feminino. Deste total geral das matrículas, 1.97% são do sexo masculino com NEE e 1.38% do sexo feminino com NEE. Os dados computam que, das matrículas de alunos com NEE, a maior concentração está no ensino fundamental I, com 1.22% de matrículas do sexo feminino e 0.93 % do sexo feminino de alunos com NEE.

Nesse aspecto, cabe ressaltar os interesses por parte dos governos e organismos internacionais, no que tange à intencionalidade da formação dos sujeitos para mão-de-obra e assim atendimento às necessidades do capital (MÈSZÁROS, 2005). Não há interesse na educação de qualidade para crianças e adolescentes, principalmente da população pauperizada, desencadeando processos de precarização do ensino e afetando gravemente a educação e o desenvolvimento das crianças e adolescentes com NEE (MELETTI, BUENO, 2011). Apesar de muitas vezes vista com descaso, a educação dessa população, historicamente marcada por sua improdutividade no capital, quando focada, recai fortemente sobre a formação para a exploração de sua mão-de-obra, em grande parte mais barata e vista a partir de um caráter filantrópico (MELETTI;BUENO, 2016).

|A precariedade em relação a educação das pessoas com NEE firma-se ainda mais quando comparado os dados de idade (Tabela 12).

**Tabela 12:** Matrículas de alunos com NEE no ensino regular no Brasil por sexo e idade.

IDADE		SEXO		TOTAL
		M	F	
0 - 5	Não Possui	3 139 785	2 989 796	6 129 581
	Possui	27 795	17 354	45 149
6 - 10	Não possui	6 586 807	6 392 658	12 979 465
	Possui	158 576	82 024	240 600
11 - 14	Não possui	5 973 378	5 824 875	11 798 253
	Possui	175 723	98 930	274 653
15 - 17	Não possui	4 238 462	4 285 888	8 524 350
	Possui	92 383	58 269	150 652
<b>Total Geral</b>		<b>20 392 909</b>	<b>19 749 794</b>	<b>40 142 703</b>
<b>Total com NEE</b>		<b>454 477</b>	<b>256 577</b>	<b>711 064</b>
<b>Total sem NEE</b>		<b>19 938 432</b>	<b>19 493 217</b>	<b>39 161 649</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica: MEC, Inep, 2015.

Os dados indicam que do total geral de 40.142.703, 1,77 % possui algum tipo de NEE, sendo que, do total geral, 1.13% são do sexo masculino e 0.64% compõe o sexo feminino. Entre 0 - 5 anos o menor número de matrículas de alunos com NEE é justificado, como citado acima, por não haver preocupação nem obrigatoriedade por parte dos governos com a educação infantil, principalmente com as crianças com NEE.

O maior número de matrículas está concentrada na faixa entre 6 e 14 anos. Contudo, observamos uma clara discrepância entre o número de matrículas do sexo feminino em relação ao sexo masculino. O índice mais elevado de matrículas de alunos com NEE encontra-se entre o sexo masculino na faixa etária de 11 a 14 anos, atingindo 0.44 % do total geral, mas, sendo de 25% em relação ao total com NEE. Para o sexo feminino a faixa de 15 - 17 representa apenas 8,2% e o índice mais alto de 13,9%. Os dados indicam um número muito superior de homens com NEE em processo de escolarização do que mulheres.

Retomaremos esta discussão com mais ênfase após a análise das outras modalidades. No caso da modalidade substitutiva os índices apontados se repetem (Tabela 13).

**Tabela 13:** Matrículas de alunos com NEE na modalidade substitutiva no Brasil por sexo e idade.

IDADE	SEXO		TOTAL
	M	F	
0 - 5	5 125	3 558	8 683
6 - 10	17 152	9 395	26 547
11 - 14	18 641	11 103	29 744
15 - 17	13 509	8 807	22 316
<b>Total</b>	<b>54 427</b>	<b>32 863</b>	<b>87 290</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica: MEC, Inep, 2015.

Os dados mostram que as matrículas de alunos na educação especial do total geral de 87.290, 62.35% são do sexo masculino e 37.65% do sexo feminino. Os maiores índices de número de matrículas pertencem ao sexo

masculino, sendo a faixa etária entre 11 e 14 anos responsável por 21.35% das matrículas e de 6 a 10 anos por 19.65% das matrículas.

Os baixos números de matrículas de pessoas com NEE na modalidade regular e substitutiva impactam o índice de matrículas de pessoas com NEE na EJA (Tabela 14).

**Tabela 14:** Matrículas de alunos com NEE na EJA no Brasil por sexo e idade.

IDADE		SEXO		TOTAL
		M	F	
0 - 5	Não possui	33	47	80
	Possui	2	3	5
6 - 10	Não possui	47	53	100
	Possui	11	3	14
11 - 14	Não possui	5 234	3 385	8 619
	Possui	504	267	771
15 - 17	Não possui	318 061	167 993	486 009
	Possui	11 247	5 056	16 303
18 - 60	Não possui	1 329 541	1 413 567	2 743 108
	Possui	54 221	39 861	94 082
<b>Total Geral</b>		<b>1 718 901</b>	<b>1 630 235</b>	<b>3 349 136</b>
<b>Total com NEE</b>		<b>65 985</b>	<b>45 190</b>	<b>111 175</b>
<b>Total sem NEE</b>		<b>1 652 916</b>	<b>1 585 045</b>	<b>3 237 961</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica: MEC, Inep, 2015.

Os dados computam um número maior de matrículas de alunos com NEE nas faixas etárias de 15 a 17 anos, sendo 10% do sexo masculino e 4.5% do sexo feminino, e dos 18 aos 60 anos, sendo 48% do sexo masculino e 36% do sexo feminino em relação as 111.175 matrículas. Tais dados já eram esperados dentro das faixas mencionadas, uma vez que a modalidade referente é a EJA. Contudo, apesar de esperados, eles não se tornam menos alarmantes.

Em análise geral da relação idade-modalidade, merece destaque o maior índice de matrículas entre 6 e 14 anos, principalmente na modalidade regular. O fato é justificado conforme nos indica Santos (2016, p. 86) “[...] por meio das

atuais políticas educacionais brasileiras que regulamentaram [...] a inserção de crianças de seis anos no ensino fundamental, [...] vislumbrando a universalização do ensino no país.”

Em seu estudo, Santos (2016) também indica a dissiparidade entre a idade e a série em que estão matriculados os alunos. De acordo com a autora, “[...] a maior incidência de matrícula ocorre entre 10 a 15 anos. Essa faixa etária também corresponde ao maior índice de alunos em defasagem (98,70%)” (SANTOS, 2016, p. 89). A defasagem terá impacto direto nas matrículas da EJA, que nos apresenta números alarmantes e deflagra problemas do cerno do sistema educacional, para alunos com e sem NEE. O problema já foi abordado, entre outros, nos trabalhos de Santos (2016) e Gonçalves (2012).

Especificamente, em seu estudo sobre alunos com deficiência na EJA, Gonçalves (2012, p. 64) indica que “[...] merece destaque a concentração desta população nas séries iniciais da EJA especial. Isso sustenta a análise de que a trajetória de escolarização de alunos com deficiência é marcada por carências escolares, seja na modalidade regular ou especial”.

Ambos os estudos (GONÇALVES, 2012; SANTOS, 2016) dão respaldo aos dados e à análise apresentados. Os dados indicam que apesar da adesão do Brasil a políticas de universalização do ensino de organismos internacionais, o processo de escolarização dessa população ainda se encontra em precariedade.

Para ampliação da análise, os dados seguintes, da relação entre modalidade e localização, possibilitam desvendar a condição de precarização do ensino potencializada pela zona de habitação, Urbana ou Rural (Tabela 15).

**Tabela 15:** Matrículas de alunos com NEE no ensino regular no Brasil por sexo e localização.

Localização		SEXO		TOTAL
		M	F	
Urbana	Não possui	19 143 605	18 891 323	38 034 928
	Possui	453 198	267 002	720 200
Rural	Não possui	2 690 978	2 441 212	5 132 190
	Possui	57 980	34 292	92 272
<b>Total Geral</b>		<b>22 345 761</b>	<b>21 633 829</b>	<b>43 979 590</b>
<b>Total com NEE</b>		<b>511 178</b>	<b>301 294</b>	<b>812 472</b>
<b>Total sem NEE</b>		<b>21 834 583</b>	<b>21 332 535</b>	<b>43 167 118</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica: MEC, Inep, 2015.

Em relação a localização e ao gênero os índices mostram que do total geral de 43.979.590, 1,85% dos alunos matriculados na zona urbana ou rural possuem NEE. Do total de 812.472 matrículas de alunos com NEE, 88,64% encontram-se nos centros urbanos e 11,36% em zonas rurais. Em relação ao sexo, o maior índice está no sexo masculino e na zona urbana (55,78%) de matrículas de alunos com NEE e o menor de mulheres na zona rural (0,08%). Na modalidade substitutiva, observamos também um número superior de homens ao de mulheres tanto nas zonas urbanas quanto rurais (Tabela 16).

**Tabela 16:** Matrículas de alunos com NEE na modalidade substitutiva no Brasil por sexo e localização.

Localização		SEXO		TOTAL
		M	F	
Urbana	Possui	104 644	73 278	177 922
Rural	Possui	1 077	701	1 778
<b>Total</b>		<b>105 721</b>	<b>73 979</b>	<b>179 700</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica: MEC, Inep, 2015.

Os dados apontam que o maior índice de matrículas na educação especial encontra-se na área urbana. Das 179.700 matrículas, 58,82% compõe o



sexo masculino e 41.68% o sexo feminino, sendo que, a maior parte das matrículas está na área urbana e composta por 58.23% pelo sexo masculino. A zona rural compõe 1% da população com NEE brasileira. Os números caem consideravelmente na EJA (Tabela 17).

**Tabela 17:** Matrículas de alunos com NEE na EJA no Brasil por sexo e localização.

Localização		SEXO		TOTAL
		M	F	
Urbana	Não possui	174 989	153 468	328 457
	Possui	18 141	13 685	31 826
Rural	Não possui	2 727	2 430	5 157
	Possui	229	151	380
<b>Total Geral</b>		<b>196 086</b>	<b>169 734</b>	<b>365 820</b>
<b>Total com NEE</b>		<b>18 370</b>	<b>13 836</b>	<b>32 206</b>
<b>Total sem NEE</b>		<b>177 716</b>	<b>155 898</b>	<b>333 614</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica: MEC, Inep, 2015.

Do total geral de 365.820, 53.6% são do sexo masculino e 46.4% são do sexo feminino. Destes, 5.02% são do sexo masculino com NEE e 3.78% são do sexo feminino com NEE. Nota-se portanto, que os índices apontam que a maior quantidade de matrículas de alunos com NEE encontra-se na zona urbana indicando um total de 4.96% de matrículas do sexo masculino com NEE na zona urbana e 3.74% do sexo feminino com NEE na zona urbana.

Embora a diferença entre os sexos não seja de grande discrepância, o índice de matrículas masculinas se mantém superior ao de matrículas femininas.

Apesar dos números inferiores da população rural em relação à urbana, não deve ser menor o compromisso governamental com essa população. A escolarização de pessoas com NEE que vivem na zona rural demanda recursos específicos, como questões arquitetônicas - além das já necessárias tanto na cidade como no campo - e de transporte, como indica Bof (2006).

Caiado e Meletti (2011, p. 102-103) também apontam que

A partir dos últimos levantamentos de censo demográfico, sabe-se que a maioria de pessoas com deficiência no país ainda vive sem acesso à educação, sendo que com as precárias condições de vida no campo esse acesso é ainda menor. Ainda assim, com este texto tentamos mostrar, pelo número de matrículas divulgadas nos dados oficiais, que há crianças e jovens com deficiência que vivem no campo frequentando escolas do campo, mas há também uma quantidade significativa de alunos com deficiência que para estudar necessitam se deslocar do campo para a cidade.

O deslocamento do campo para a cidade, apontado pelas autoras, em muitos casos, é feito de forma definitiva, como aponta Martins (2002). O autor afirma que o processo de migração expropria o homem do campo não só de sua propriedade, mas de todo o seu modo de vida. O poder do capital, em ordem estrutural e superestrutural, força o abandono de todo um modo de vida específico em nome da conservação da ordem sociometabólica do capital (MARTINS, 2002; MÉSZÁROS, 2011; WILLIAMS, 2015).

Após analisarmos os dados disponibilizados pelo IBGE e pelo INEP, órgãos brasileiros, nos propomos a nos debruçarmos sobre os dados estatísticos da UNESCO. Os dados possibilitam verificar o número pessoas fora da escola em idade escolar no Brasil (Tabela 18).

**Tabela 18:** Número de crianças fora da escola em idade escolar primária por sexo nos anos de 2011 – 2013 no Brasil.

<b>Sexo/Ano</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
<b>Ambos os sexos</b>	535 410	555 203	949 869
<b>Feminino</b>	281 299	145 720	455 495
<b>Masculino</b>	254 111	409 483	494 374

Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela UNESCO (2017).

Os índices indicam que houve um aumento considerável do ano de 2011 a 2013 de crianças que estão fora da escola em idade escolar no Brasil. De acordo com os relatórios de ETP dos anos de 2011 a 2015 deveria haver a diminuição desses índices a fim de alcançar o ensino universal em especial o aumento de matrículas do sexo feminino. Entretanto, com base nos anos disponibilizados pela UNESCO, pode-se verificar que de 2011 a 2013 o número de crianças em idade escolar primária fora da escola teve um aumento de 56.36%. Desse total geral os maiores índices estão no ano de 2013, sendo 47.95% do sexo

feminino e 52.05% do sexo feminino. Percebe-se, portanto, que a meta apresentada pelos relatórios de EPT, de aumentar as matrículas de crianças na escola, em especial do sexo feminino não está sendo alcançada, embora o foco dos relatórios ocorra em relação ao ensino fundamental.

Os dados de adolescentes em idade escolar do secundário inferior vão em direção contrária (Tabela 19).

**Tabela 19:** Número de adolescentes fora da escola em idade escolar secundário inferior por sexo nos anos de 2010 – 2015.

<b>Sexo/Ano</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>Ambos os sexos</b>	472 147	626 721	669 021	398 666
<b>Feminino</b>	245 948	398 243	268 983	123 871
<b>Masculino</b>	226 199	228 478	400 038	274 795

Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela UNESCO (2017).

Os índices indicam que o ano de 2013 teve um aumento de 29.43% de adolescentes fora da escola em idade escolar no Brasil em relação ao ano de 2011. Já em relação ao ano de 2014 teve o decréscimo de mais de 40.41%, sendo que deste total 31.07% são do sexo feminino e 68.93% do sexo masculino.

O número de alunos fora da escola em idade escolar secundário também aumentou dentro do período analisado (Tabela 20).

**Tabela 20:** Número de jovens fora da escola em idade escolar secundário por sexo nos anos de 2011 – 2013.

<b>Sexo/Ano</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>Ambos os sexos</b>	1 590 850	1 347 296	1 611 315	1 627 354
<b>Feminino</b>	631 349	476 600	725 344	751 306
<b>Masculino</b>	959 501	870 696	885 971	876 048

Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela UNESCO (2017).

Observa-se que no período de 2011 a 2014 houve um aumento de 2.24% para este índice, do qual 46.17% são do sexo feminino e 53.83% do sexo masculino. Os números contrários às políticas de defesa da universalização do ensino por organismos internacionais se mantém (Tabela 21).

**Tabela 21:** Número de crianças e adolescentes fora da escola em idade escolar secundário inferior por sexo nos anos de 2011 – 2013.

<b>Sexo/Ano</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>Ambos os sexos</b>	1 007 557	1 181 924	1 618 890	1 190 010
<b>Feminino</b>	527 247	543 963	724 478	471 116
<b>Masculino</b>	480 310	637 961	894 412	718 894

Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela UNESCO (2017).

Segundo dados da UNESCO, de 2011 para 2013 houve um aumento de 37.76% no número de crianças e adolescentes fora da escola em idade escolar secundário inferior, porém de 2013 para 2014 esse índice caiu 26.49%. Em 2013 55.25% dessas crianças e adolescentes eram do sexo feminino e 39.59% do sexo masculino, enquanto que em 2014, 60.41% eram do sexo feminino e 39.59% do sexo masculino.

Em 2014 este índice voltou a atingindo o valor de 2.026.020 (Tabela 22).

**Tabela 22:** Número de adolescentes e jovens fora da escola em idade escolar secundário por sexo nos anos de 2011 – 2013.

<b>Sexo/Ano</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
Ambos os sexos	2 062 997	1 974 017	2 280 336	2 026 020
Feminino	877 297	874 843	994 327	875 177
Masculino	1 185 700	1 099 174	1 286 009	1 150 843

Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela UNESCO(2017).

Em relação ao número de adolescentes e jovens fora da escola em idade escolar secundário no período de 2010 a 2015, este índice atingiu seu menor valor em 2012 após uma redução de 4.31% quando comparado ao ano anterior sendo que 44.32% dos adolescentes e jovens eram do sexo feminino e 55.68% do sexo masculino. Porém em 2013, o índice atingiu seu maior valor para o período, após um crescimento de 13.43% quando comparado a 2012, com 43.60% de adolescentes e jovens do sexo feminino e 56.40% do sexo masculino.

No caso a seguir, de crianças, adolescentes e jovens, ou seja, os dados totais, os índices de pessoas fora da escola oscilaram dentro do período, mas foram superiores ao compararmos o primeiro ano (2011) com o último (2014) (Tabela 23).

**Tabela 23:** Número de crianças, adolescentes e jovens fora da escola em idade escolar secundário por sexo nos anos de 2010 – 2015.

<b>Sexo/Ano</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
Ambos os sexos	2 598 407	2 529 220	3 230 205	2 817 364
Feminino	1 158 596	1 020 563	1 449 822	1 222 422
Masculino	1 439 811	1 508 657	1 780 383	1 594 942

Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela UNESCO(2017)

Observa-se que no período de 2011a 2014 houve uma oscilação no número de crianças, adolescentes e jovens fora da escola em idade escolar secundário. De 2011 para 2012 houve queda de 2.66%, de 2012 para 2013 um aumento de 21.70% e de 2013 para 2014 nova diminuição de 12.78%. O menor valor atingido foi 2.529.220 crianças, adolescentes e jovens em 2012, sendo 40.35% do sexo feminino e 59.65% do sexo masculino, enquanto que o maior valor foi atingido em 2013 com 3.230.205 crianças, adolescentes e jovens fora da escola em idade escolar secundário, sendo 44.88% do sexo feminino e 55.12% do sexo masculino.

Os dados apresentados parecem evidenciar uma realidade contrária ao discurso da inclusão e da universalização do ensino nos moldes liberais. As políticas, apesar de defenderem a escola como um espaço de todos, tem falhado de garantir que ela seja evidentemente ocupada por todo e qualquer cidadão de direito.

Ao se colocarem como meras correções de erros estruturais do sistema do capital, desnudam sua incapacidade de compreender que não são *erros*, mas parte constituinte do próprio sistema como produtor de desigualdades (MARX, 2013).

Mészáros (2016, pp. 35-36) aponta que

[...] sob as condições da sociedade de classes - por causa da contradição inerente entre a 'parte' e o 'todo', já que o interesse parcial

domina o todo da sociedade - o princípio da parcialidade se encontra em uma contradição insolúvel com o da universalidade. Consequentemente, é a bruta relação de forças que eleva a forma predominante de parcialidade a uma universalidade artificial, enquanto a negação dessa parcialidade, orientada por ideias [...], necessariamente permanece ilusória, fictícia, impotente. Com efeito, a 'parcialidade' e a 'universalidade' em sua oposição recíproca constituem duas facetas do mesmo estado de coisas alienado.

Parece claro para o autor que o alcance da universalidade - no nosso caso, do ensino - é incompatível com as características inerentes ao capital (MÉSZÁROS, 2016). É parte da alienação do sistema e de suas próprias contradições a produção da parcialidade, do egoísmo, da individualidade e da ilusão da igualdade e da liberdade. A igualdade existe, mas encontra seus pares entre a própria burguesia (HOBSBAMW, 2015).

No final das contas,

É por isso que não pode haver espaço para a universalidade genuína, mas só para a universalização artificial da mais bruta parcialidade, combinada com um postulado ilusório, teórico-abstrato de universalidade enquanto negação - meramente ideológica - da parcialidade efetiva predominante na prática. (MÉSZÁROS, 2016, pp. 35-36).

Os dados analisados corroboram com os apontamentos de Mézáros (2016). O que observamos é uma universalidade parcial e ilusória, defendida na lei, mas incapaz de solucionar os insolúveis problemas inerentes ao capitalismo.

Nos propormos, na seção seguinte, a apresentar as considerações finais deste estudo.

## Considerações Finais

O contexto histórico da educação indica sinais de precariedade e pouca preocupação com populações pauperizadas. A intencionalidade por parte dos governantes em relação a esta população se mostra de mais descaso e formação de mão-de-obra para atender as necessidades do capital do que preocupação com a emancipação humana, inatingível dentro dos limites do capital. Embora a revolução francesa trouxesse o emblema de liberdade, igualdade e fraternidade, as intenções após a conquista por parte da burguesia mudaram de acordo com suas prioridades. As discussões sobre a educação laica, gratuita e para todos chegou até onde era preciso para que os pobres tivessem condições mínimas de manutenção de suas vidas para venda do trabalho para a burguesia. A apropriação do arcabouço do conhecimento científico-cultural produzido pelo humano se distancia desses objetivos e reforçam a segregação e a marginalização.

Assim, seguiu-se até a atualidade, em que o modo de funcionamento das instituições escolares são definidos de acordo com a necessidade do capital. Embora os documentos referentes ao sistema educacional, elaborados pelos organismo internacionais, como a UNESCO, tenham como objetivo atingir uma educação universal, essa universalização não pode ocorrer neste modelo de sistema, pois, de acordo com Mészáros (2011; 2011; 2016), é necessária a ruptura radical com o modelo capitalista, só assim poderá ocorrer a universalização social e, conseqüentemente, a universalização do ensino.

A ilusória defesa pela universalização do ensino torna-se visível a partir da observação dos dados utilizados nesta pesquisa. Enquanto a UNESCO, juntamente com outros organismos internacionais, elabora metas e formas de monitoramento sobre a educação para atingir a universalização do ensino mundial, em especial do sexo feminino, os índices apontam que há cada vez mais pessoas fora das escolas e que a quantidade de homens nas escolas é em grande parte maior do que de mulheres, embora os dados do IBGE indiquem uma população maior feminina no Brasil.

Para além do exposto, fica evidente a importância de estudos históricos com dados oficiais. Em direção oposta a perspectivas auto-denominadas pós-modernas, a pesquisa histórica com dados oficiais no campo educacional, possibilita uma visão ampla do processo de escolarização, sendo “[...] o único

terreno em que se torna possível compreender tanto os componentes ideológicos da classe dominante quanto a livre produção intelectual própria de uma formação social concreta” (MARX; ENGELS, 2010, p. 150).

Nas três modalidades trabalhadas (regular, especial e EJA), ficam evidentes, dentro das variáveis cruzadas (raça, etapa, idade e localização), as debilidades de um sistema pretensiosamente igualitário, de qualidade e universal.

As questões sobre a raça mostraram que a pessoa com deficiência tem suas condições de segregação potencializadas por ser negra ou parda. Os índices de matrículas são maiores em relação aos alunos brancos, o que leva a reflexão de evasões dos alunos negros, visto que de acordo com o IBGE são um número maior de raça em idade escolar. Os dados do INEP, entretanto, não indicam o mesmo.

Em relação à etapa de ensino ficou evidente uma maioria de matrículas no ensino fundamental I, o que justifica o descaso dos governantes e o interesse em continuar a formação da população mais pobre apenas para o mercado de trabalho atendendo as condições mínimas de exploração e fortalecimento do modelo estrutural. Dessa forma, priva-se o sujeito dos bens culturais, sociais e econômicos.

Os dados referentes à idade se agrava em relação as pessoas com NEE ao verificarmos que na modalidade regular o índice de matrículas são pequenas em relação se comprado a quantidade desse alunos matriculados na EJA. O fato chama a atenção para questionarmos se esses alunos evadiram da escola em idade escolar ou não passaram as séries até a idade escolar necessária, jogando-os automaticamente para EJA a fim de serem índices que indicam um maior número de pessoas matriculadas em nos dados estatísticos.

Sobre as matrículas de alunos com NEE referente a sua localização, os dados indicam uma baixa população de pessoas com NEE matriculados na zona rural, porém, apesar dos números inferiores essa população também demanda atendimento e cuidados especializados. A diminuição da população rural ainda hoje demonstra indícios dos efeitos da dominação do capital sobre qualquer forma de organização cultural que não compactue com seus ideais e objetivos, conforme nos indicaram Marx (2013), Marx e Engels (2008) e Engels (2015).

Advogamos em favor de uma educação que rompa com os limites do capital, que ande em direção oposta à ordem sociometabólica de um sistema que



produz tantas riquezas quanto miséria, baseado em alienação, exploração e contradição e que incapaz de distribuir de forma minimamente igualitária sua produção material e cultural (MARX, 2013).

Nos posicionamos com

a firme convicção de que apenas o conceito marxiano de educação [...] é capaz de oferecer uma saída para a crise social contemporânea, que está se tornando cada vez mais aguda, em particular no campo da própria educação institucionalizada (MÉSZÁROS, 2016, p. 28).

Ainda são carentes pesquisas que investiguem, de forma mais aprofundada, as relações entre a deficiência e as condições de classe, raça e condição de moradia (zonas urbana e rural). Nesse sentido, pesquisas que se proponham a romper com o senso comum e analisar de forma crítica e histórica a situação de segregação das pessoas com NEE, em especial aquelas que tem sua condição de vida precarizada pela pobreza, sempre encontrarão espaço.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luis. **O liberalismo e a produção da escola pública moderna**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs). Liberalismo e educação em debate. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007.

ADERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo**. SADER, E.; GENTILI, P. Pós-neoliberalismo: as políticas e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BOF, A. M. (Org). **A Educação do Brasil Rural**. INEP: Brasília, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas de escolarização de alunos com deficiência**. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional (orgs). Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

\_\_\_\_\_. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?**. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana M. Lunardi; SANTOS, Albino. Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise (orgs). Junqueira&Marin, 2008.

CABRAL, Vinícius Neves de. **Ensino de Inglês para alunos com deficiência: um balanço da produção em Letras/Linguística e Educação**. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. **Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio**. GT 15. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.17 p. 93-104 maio/agosto, edição especial, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Da Educação Especial**. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional (orgs). Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring**. São Paulo: Boitempo, 2015.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: Ronaldo M. L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

GONÇALVES, Taísa G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos**: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 72 fls. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

HOBBSAWN, Eric J. **A era das revoluções**: 1789 - 1848. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

JANUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. Campinas, SP: Alínea, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosófico**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **18 de Brumários**. São Paulo: Boitempo, 2011

\_\_\_\_\_. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Capital** (Livro I). São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, Arte e Literatura**. Trad. de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELETTI, Silvia Marcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência**: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/5699/4711>. Acesso em: 20 nov 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTOS, Natália Gomes dos. **Os indicadores educacionais das instituições especiais no Brasil**: A manutenção dos serviços segregados na Educação Especial 2016. Dissertação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.