



A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO: UMA ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE LONDRINA (2007-2010)

Gabriel de Oliveira Feijó - UEL – CAPES
Thaiza de Carvalho Correa –UEL – CAPES¹
Patrícia Oliveira da Silva - UEL – CAPES²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar os dados sobre a educação especial, referentes, aos alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento no Município de Londrina, no período de 2007 a 2010. Para isso, inicia com uma breve revisão de alguns documentos e estudos que contribuem para a construção do conceito desta categoria de necessidade educacional especial. Em seguida, analisa os dados oficiais de matrículas, utilizando como fonte os microdados do Censo Escolar da Educação Básica, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais *Anísio Teixeira* – INEP. (Brasil. MEC. INEP, 2007, 2008, 2009 e 2010), com base nos indicadores: modalidade de ensino, dependência administrativa e etapas de ensino. Verificou-se que a concentração de matrículas no ensino regular pode ser entendida como um resultado do processo de inclusão, mas não podemos desconsiderar que os índices no sistema segregado pouco se alteram indicando que no caso dos TGD podemos estar diante da classificação inadequada de alunos com problemas de aprendizagem, comportamento, emocional etc., demonstrando a possibilidade de reclassificação do próprio alunado da escola regular.

Palavras-chave: Educação Especial, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Indicadores Educacionais.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar os dados sobre a educação especial, referentes, aos alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento no Município de Londrina, no período de 2007 a 2010. Para isso, analisa os dados oficiais de matrículas, utilizando como fonte os microdados do Censo Escolar da Educação Básica, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais *Anísio Teixeira* – INEP. (Brasil. MEC. INEP, 2007, 2008, 2009 e 2010), com base nos indicadores: modalidade de ensino, dependência administrativa e etapas de ensino.

Ao abordarmos os Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), logramos inicialmente revisar alguns documentos e estudos que contribuem para a construção do conceito desta categoria de necessidade educacional especial que, atualmente, ainda

¹ Observatório da Educação

² Observatório da Educação

encontra dificuldades em sua delimitação teórica e, conseqüentemente, dificuldades também nas intervenções pedagógicas.

Isto acontece devido a esta classificação compreender entidades nosológicas específicas, entretanto, que se manifestam com prejuízos em três eixos comuns: comunicação, imaginação e socialização. Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008) em busca da conceituação do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger, encontraram estes dois grupos de distúrbios do desenvolvimento diagnosticados como subcategorias dos transtornos globais de desenvolvimento pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV Tr, publicado em 2002. O Autismo Infantil e a Síndrome de Asperger são classificações de distúrbios que, mesmo com a evolução nos diagnósticos, ainda demandam esforços dos estudiosos para a melhor caracterização dos mesmos, assim como, de suas etiologias e, assim, ficam circunscritas a um grupo mais amplo, que por sua vez, também tem suas dificuldades de compreensão (TAMANAHA, PERISSINOTO, CHIARI, 2008).

As autoras indicam uma publicação da décima revisão da Classificação Internacional de Doenças – CID 10 do ano de 1998, que classifica os TGD como:

um grupo de alterações caracterizadas por alterações qualitativas da interação social e modalidades de comunicação, e por um repertório de interesses e atividades restrito e estereotipado. Essas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do indivíduo (TAMANAHA, PERISSINOTO, CHIARI, 2008, p.298).

Esta classificação clínica, porém, parece não contribuir para a interpretação dos comportamentos e hábitos estereotipados encontrados nos ambientes escolares, uma vez que, as publicações e documentos políticos da Educação Especial abordam estes distúrbios, já referenciados como TGD pelo CID-10 em 1998, como: **condutas típicas**.

No caso das denominadas condutas típicas, os documentos normativos e políticos da educação especial não definem detalhadamente tal condição. Em consequência da abrangência do termo e da dificuldade em se diagnosticar tais comportamentos, as condutas típicas foram merecedoras da atenção de publicações específicas do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, na tentativa de justificar o enquadramento destes possíveis comportamentos.

Feijó (2011) destaca entre as publicações do MEC, o *Projeto Escola Viva: Reconhecendo os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem*, o qual trata especificamente das condutas típicas, publicado em 2002:

O *Projeto Escola Viva* destaca que o termo condutas típicas abrange uma **variedade muito grande de comportamentos**, o que tem dificultado o

alcance de consenso em torno de uma só definição. Essa amplitude concentra diferentes definições destes comportamentos em diferentes literaturas, segundo o mesmo documento. Entre elas, distinguem-se dois grupos de comportamentos: aqueles voltados para si próprio: fobia, automutilação, timidez, recusa em verbalizar ou manter contato visual; e aqueles voltados para o outro: agressão, omissão da verdade, roubar, gritar, falar ininterruptamente, locomover-se o tempo todo (FEIJÓ, 2011, p.31).

Observa-se que algumas características e comportamentos, por si só, não representam uma condição de desvio, mas segundo o Projeto Escola Viva, podem ser classificados como condutas típicas dependendo dos graus de severidade, podendo ser mensurados de acordo com a frequência, intensidade e duração. Referência que se aproxima dos apontamentos de Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008) em relação à dificuldade de compreensão e à etiologia de algumas síndromes e distúrbios que são aproximadas e compreendidas no grande grupo dos transtornos globais de desenvolvimento.

Contudo, “de acordo com a classificação proposta pela publicação do MEC, através da Secretaria de Educação Especial, as condutas típicas são apresentadas como: **desatenção, dificuldade de concentração, hiperatividade, impulsividade, alheamento, agressividade física, agressividade verbal e desamparo**” (FEIJÓ, 2011).

O fato das condições que determinam esta categoria de deficiência não serem identificadas de maneira objetiva, ou melhor, a categoria ser constituída por situações enquadradas na esfera comportamental, além destes dependerem de aspectos como a frequência, intensidade e duração para serem avaliados, impõe um caráter subjetivo. Portanto, a classificação dependerá muito da competência dos avaliadores de se desprenderem de suas práticas e construções da identidade destes sujeitos observadas na vida cotidiana para não julgá-los a partir de preconceitos e enquadrá-los indevidamente.

Desta maneira, estas possibilidades de categorização ampliam as chances de classificação do fracasso escolar como condutas típicas, especialmente em relação aos problemas de indisciplina (FEIJÓ; MELETTI, 2010).

As condutas típicas, neste aspecto, se diferenciam de outros tipos de deficiência – Exemplo: a deficiência física, que implicaria em promover um condicionamento específico como uma prótese, ou arranjos estruturais e espaciais que garantiriam estratégias em face da necessidade educacional especial específica apresentada para a promoção do processo de escolarização. Contudo, as marcas da deficiência física também poderiam implicar em ações preconceituosas. Porém, trata-se de uma deficiência estrutural que exige arranjos mais objetivos, ao contrário das condutas típicas.

Em busca de uma melhor caracterização dos alunos com condutas típicas,

observando-se os quadros comportamentais ou síndromes que mais acometem os alunos, a literatura científica e as publicações que destinam ao mapeamento estatístico como as Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Censo Escolar realizadas e divulgadas pelo INEP, a partir do ano de 2007, passam a denominar os sujeitos com condutas típicas, agora como sujeitos com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e a separar as matrículas de alunos com autismo, síndrome de Asperger e síndrome de Rett. Em 2010, o termo TGD é substituído na Sinopse por Transtornos Desintegrativos da Infância (TDI).

Em 2008, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Neste documento, a Educação Especial é apresentada de modo integrado à proposta pedagógica da escola regular e a pessoa com deficiência é identificada como:

aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. **Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.** Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 09, Grifo nosso).

Observamos que a população alvo da Educação Especial está mais circunscrita à condição de deficiência e que as “condutas típicas” são substituídas pelo conceito de “transtornos globais do desenvolvimento”, oficialmente nos documentos normativos da educação especial, o que já havia acontecendo (com o mesmo texto) em documentos diagnósticos e estatísticos como CID-10, desde 1998 e DSM IV Tr, desde 2002 (TAMANAHA, PERISSINOTO, CHIARI, 2008).

Vasques e Baptista apontam que estes sujeitos (TGD) se encontram em segundo plano nas discussões sobre processos de escolarização, pois com base nas condições dos próprios alunos se justifica a não condição dos educadores e das escolas em atendê-los, priorizando “espaços clínicos e, muito frequentemente, propostas comportamentais de intervenção (VASQUES, BAPTISTA, 2009, p.153)”.

Com o apelo do movimento internacional, estes sujeitos ganharam visibilidade e a demanda de atendimento na escola comum tem aumentado, entretanto, de

acordo com a autora, ainda é realidade existirem diversas formas de exclusão nos espaços regulares de escolarização.

O processo de escolarização das pessoas com transtornos globais de desenvolvimento insiste em procedimentos cristalizados, que refletem um esforço da escola comum em reparar os limites destas pessoas e tentar enquadrá-los nos padrões de normalidade já estabelecidos. Vasques e Bptista (2009, p. 154) apresentam elementos que descrevem esta prática:

o conhecimento sistematizado quanto ao perfil desses sujeitos e quanto às estratégias para seu atendimento educacional é fragmentário e irregular; as propostas de intervenção, em sua maioria, têm por meta a adequação da criança aos padrões considerados aceitos, mediante repetições e planos rigidamente definidos; quando há o destaque da importância do atendimento educacional, este destaque ocorre independentemente do tipo de serviço – comum ou especial – frequentado pelo aluno.

Tais denominações muito abrangentes e pouco definidoras apresentam-se como práticas adotadas para promover certa previsibilidade e controle diante dos problemas encontrados nas salas de aula. Ou, de maneira pensada, práticas adotadas para promover a homogeneização das classes escolares que, no entanto, promovem a *inclusão excludente* em ambientes que reduzem as pessoas aos seus estereótipos, mesmo estes não sendo bem definidos. Porém, amenizam o desafio das classes comuns em afastar o fantasma do fracasso escolar.

Feijó e Meletti (2010) ao realizarem a análise da evolução das matrículas em educação especial, tomando por base as Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Censo Escolar realizadas e divulgadas pelo INEP no período 1997-2006, observaram um aumento intenso no número de matrículas de alunos com TGD, na época, ainda classificados com condutas típicas. Enquanto o número das matrículas destes sujeitos apresentou 1.066% de aumento, os números gerais de matrícula em educação especial apresentaram um aumento de 48,14%, confirmando uma discrepância entre as demais categorias de deficiência que sugerem dúvidas quanto à real condição dos sujeitos diagnosticados com TGD.

Alves (2005), buscando conhecer a representação social construída por professores sobre os distúrbios globais de desenvolvimento e o movimento de inclusão destes na escola regular, apresenta a falta de preparo dos mesmos para intervirem junto aos alunos classificados como distúrbios de desenvolvimento e identifica um processo de inclusão que mais se aproxima de uma “colocação ‘física’ de alunos num espaço comum, onde circulam os

sujeitos da comunidade escolar” (ALVES, 2005, p. 93).

Meletti (2009), em seu estudo, apresentou situações relatadas por professores e diretores das escolas que participaram de sua pesquisa, em que: questões comportamentais, hiperatividade, não aprendizado e até mesmo problemas emocionais são classificadas como “necessidades educacionais especiais”. Nota-se, diante destes relatos, que aspectos indicadores de comportamentos não cabíveis a uma pedagogia disciplinadora, que busca o controle dos alunos dentro de quadros comportamentais podem ser facilmente justificados nos transtornos globais de desenvolvimento e caracterizam o despreparo dos professores e diretores.

Feijó (2011) objetivando identificar o processo de inclusão de alunos diagnosticados com TGD nas aulas de educação física de uma turma regular, que estudavam numa classe especial constituída somente por alunos classificados, ainda, com condutas típicas, também, pode observar na fala da professora participante referências aos alunos da classe especial que os enquadravam como alunos estranhos à comunidade escolar. Tais citações apresentavam os alunos das classes regulares como, esses sim, *alunos da escola* e os alunos da classe especial como *alunos da inclusão*.

Os exemplos acima somam-se aos apontamentos de Vasques e Baptista (2009) para justificar a preocupação com a secundarização do atendimento destes sujeitos, ou então, em considerar a promoção da socialização com os demais alunos na mera alocação dos alunos com TGD no mesmo ambiente, porém, que em alguns casos, são insuficientes para considerá-los alunos da escola.

Indicadores educacionais de alunos com TGD

Apesar das alterações constantes dos termos e das imprecisões das definições e dos dados oficiais divulgados pelo INEP, apontadas acima, concordamos com Meletti e Bueno (2010 p. 08) quando afirmam:

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

Assim, tomando por base os microdados do Censo Escolar da Educação Básica, analisamos as alterações quantitativas do atendimento educacional de alunos com TGD (soma de autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett e TGD) no município de

Londrina – PR, no período de 2007 a 2010, a partir do cotejamento das matrículas desta população segundo:

- modalidade de ensino: regular (classe regular e sala de recurso); especial (instituição especial e classe especial) e; EJA;
- dependência administrativa da escola: federal, estadual, municipal ou privada;
- etapa de ensino: creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

No Município de Londrina a Educação Especial passou por um processo de grandes transformações a partir de 2009, com o fechamento das classes especiais, bem como, com a reestruturação da equipe psicopedagógica do Município, responsável pela avaliação, diagnóstico e o encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais aos serviços da rede.

Essa mudança foi uma das propulsoras para a reestruturação da organização da educação especial em Londrina. Com o fechamento das classes especiais, necessariamente houve um aumento das salas de recurso no Município, que passaram de 17 salas (em 2008), para 31 salas (em 2010) e todas multifuncionais, atendendo os alunos da escola na qual está localizada, além, dos alunos das escolas do entorno. É importante frisar que mantiveram-se as cinco classes especiais de condutas típicas, agora, denominadas do transtorno global do desenvolvimento.

Os alunos que frequentam as salas de recurso estão matriculados em uma das séries iniciais do ensino fundamental e permanecem nas salas regulares no turno oposto, que podem se localizar em outra unidade escolar do município. Os alunos matriculados nas classes de transtorno global do desenvolvimento não frequentam turmas regulares.

Além do aumento das salas de recurso e de sua transformação em salas de recurso multifuncionais, a equipe psicopedagógica também passou por uma reestruturação em sua quantidade, objetivos e prática de trabalho, sendo que atualmente é formada por 12 profissionais (em 2008 eram 21), sendo quatro psicólogas, sete psicopedagogas e uma coordenadora. Estas se dividem em três trios e uma dupla, para atender as 90 unidades escolares, compreendidas entre escola urbana, rural e centro de educação infantil.

Os dados de matrícula na educação básica e na educação especial no Brasil, no estado do Paraná e no município de Londrina estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Matrículas de alunos em geral e com necessidades educacionais especiais no Brasil,

no estado do Paraná e no município de Londrina (2007 – 2010)

Ano	Brasil		Paraná		Londrina	
	Ed. Básica	Matrícula NEE	Ed. Básica	Matrícula NEE	Ed. Básica	Matrícula NEE
2007	52 179 530	654 606	2 711 966	77 885	122 098	1 915
2008	52 321 667	657 272	2 711 486	54 478	119 456	1 494
2009	52 580 452	604 884	2 706 018	47 095	118 313	1 352
2010	51 549 889	702 603	2 687 406	54 029	117 291	1 531

Fonte: MEC/INEP. Microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2007, 2008, 2009 e 2010).

Analisando os dados da tabela 1, é possível constatar que, no Brasil, a tendência é de queda (-1,2% se comparado o ano de 2010 com o de 2007) nos números de matrículas na educação básica e que isto não se repete quando se trata das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, com um aumento de 7,3% no período analisado.

Já no estado do Paraná observamos queda nos números de matrículas gerais, -0,9%. No que se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais constata-se uma expressiva queda de -30,6% entre 2010 e 2007. Vale destacar que os dados apresentados se referem a matrículas em qualquer modalidade de ensino e em qualquer tipo de dependência administrativa da escola, isso significa que milhares de alunos deixaram de receber atendimento educacional neste período.

No município de Londrina observa-se uma redução nos números de matrículas na educação básica e na educação especial. Entre 2007 e 2010 a redução nas matrículas gerais foi de -3,9% e nas matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais foi de 20% acompanhando a tendência do estado do Paraná.

A Tabela 2 apresenta os dados de matrículas de alunos com TGD no município de Londrina distribuídas segundo a modalidade de ensino: regular, especial e EJA.

Tabela 2: Matrículas de alunos com TGD no município de Londrina – PR por modalidade de ensino (2007-2010)

Ano	Total TGD	Modalidade de ensino		
		Regular	Especial	EJA
2007	129	86	40	3
2008	151	108	40	3
2009	23	6	16	1
2010	38	12	26	0

Fonte: MEC/INEP. Microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2007, 2008, 2009 e 2010).

Segundo os dados apresentados na Tabela 2, observamos uma oscilação intensa nas matrículas de alunos com TGD entre os anos de 2007-2008 e 2009-2010. Tal discrepância pode ser analisada em função da alteração das nomenclaturas do questionário de coleta do Censo Escolar o que redundou na não classificação de parte do alunado anteriormente identificada como TGD ou como condutas típicas no município de Londrina. Isso nos remete à necessidade de desenvolvimento de futuras investigações que analisem o impacto de tais alterações.

No ensino regular, que compreende a classe regular e as salas de recurso, temos a mesma discrepância observada nos dados gerais. Destaca-se a redução de 94,4% das matrículas nesta modalidade entre os anos de 2008 e de 2009. Ainda que com o aumento observado no ano de 2010 a redução das matrículas no período analisado é acentuada.

Na modalidade especial, que se refere às matrículas em instituições especiais e em classes especiais, observamos queda entre 2008 e 2009, mas não na mesma proporção que no ensino regular. Em 2010, ainda que com queda se comparado à 2007, temos um acréscimo de 62,5%, representando 10 matrículas a mais que 2009.

Na EJA, temos um baixo número de alunos matriculados e classificados como TGD ao longo do período. Destaca-se a ausência de matrículas em 2010.

Vale destacar que os números indicam que não houve migração dos alunos do ensino regular para a modalidade especial ou para EJA. Ou seja, a maioria dos alunos que deixaram de frequentar a classe regular ou sala de recurso ou não foi incorporada pelas outras modalidades ou deixou de ser classificada como TGD.

A Tabela 3 apresenta os dados de matrícula de alunos com TGD em Londrina segundo a dependência administrativa da escola, se estadual, municipal ou privada.

Tabela 3: Matrículas de alunos com TGD no município de Londrina – PR por dependência administrativa da escola (2007-2010)

Ano	Total TGD	Dependência Administrativa da Escola		
		Estadual	Municipal	Privada
2007	129	4	94	31
2008	151	20	115	20
2009	27	6	11	10
2010	38	8	20	16

Fonte: MEC/INEP. Microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2007, 2008, 2009 e 2010)

De acordo com os dados da Tabela 3, observamos que as matrículas de alunos com TGD se concentram na rede municipal de ensino, seguida pela rede privada, em

todo o período. A rede estadual de ensino do município é responsável pelo menor número de matrículas no período analisado. Vale destacar que o total de 27 matrículas no ano de 2009 não equivalente ao total apresentado na tabela 2 haja vista a duplicidade de matrícula no caso dos alunos que estão na rede regular estadual ou municipal e recebendo atendimento educacional especializado na rede privada de ensino, especificamente em instituições especiais.

Cumprir lembrar que as matrículas em escolas municipais correspondem às três modalidades apresentadas anteriormente. Significa dizer que boa parte dos alunos se encontram em classes especiais, dada a especificidade da rede municipal.

Outro aspecto que merece destaque é a constatação de que os alunos que deixam a rede municipal de ensino não são incorporados pelas outras redes ou, ainda, deixam de ser identificados.

A distribuição das matrículas de alunos com TGD no município de Londrina de acordo com as etapas de ensino (creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio) está apresentada na Tabela 4.

Tabela 4: Matrículas de alunos com TGD no município de Londrina – PR por etapa de ensino (2007-2010)

Ano	Total TGD	Etapa de Ensino		
		Creche Pré-Escola	Ensino Fundamental (ensino de 8 anos)	Ensino Médio
2007	129	15	99	0
2008	151	8	133	4
2009	23	4	16	1
2010	38	11	21	1

Fonte: MEC/INEP. Microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2007, 2008, 2009 e 2010)

Primeiramente, cumpre esclarecer que a soma das etapas de ensino não correspondem ao total dada a existência de etapas que não foram consideradas no presente estudo, tais como ensino profissionalizante, ensino de 9 anos e médio integrado.

Observa-se que a maioria das matrículas se concentra no ensino fundamental, com 76,7% em 2007, 88% em 2008, 69,5% em 2009 e 55,2% em 2010. Destaca-se o baixo número de matrículas na creche e pré-escola, corroborando os achados de Meletti e Bueno (2010, p. 14) que indicam:

embora a educação infantil seja considerada como uma etapa fundamental para a garantia de uma boa escolarização de alunos com deficiência, ela não tem recebido real atenção dos poderes públicos, ocorrendo, inclusive, uma redução das matrículas no período pré-

escolar.

Os números baixíssimo de matrículas de alunos com TGD no ensino médio mais que reproduzir o estrangulamento dos índices nesta etapa de ensino, indica que quando a condição de TGD está presente a tendência é de não progressão pelos níveis de ensino ou de abandono da escolarização na juventude. Ambas possibilidades preocupantes. Outrossim, é a não atribuição de grau de escolaridade para alunos de classes especiais, significando a possibilidade de permanência na escola até idade mais avançada, mas sem progressão.

Considerações Finais

Este trabalho buscou analisar dados sobre a escolarização de alunos com TGD no município de Londrina PR, por meio dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, com base nos seguintes indicadores: modalidade de ensino, dependência administrativa da escola e etapa de ensino.

Verificou-se que a reestruturação da educação especial do município impactou as condições de acesso e permanência de alunos com TGD, seja pela saída destes alunos da escola, seja por sua não classificação em decorrência das alterações de nomenclatura nos questionários do Censo. De um modo ou de outro, a situação merece investigações mais detalhadas. O que leva a escola indicar o aluno como população alvo da educação especial em um ano e no outro não?

Outro aspecto a ser destacado é o fato da rede municipal de ensino fechar as classes especiais, exceto aquelas destinadas a alunos que antes eram classificados como condutas típicas e que na reestruturação da rede passam a ser considerados como com TGD. Esta situação nos leva a crer que apenas aqueles que permaneceram em classes especiais continuaram classificados como tal, o que não explica a drástica redução das matrículas.

A concentração de matrículas no ensino regular pode ser entendida como um resultado do processo de inclusão, mas não podemos desconsiderar que os índices no sistema segregado pouco se alteram indicando que no caso dos TGD podemos estar diante da classificação inadequada de alunos com problemas de aprendizagem, comportamento, emocional etc., demonstrando a possibilidade de reclassificação do próprio alunado da escola regular.

O processo de reestruturação da educação especial em Londrina – PR parece ter impactado a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no município, mas não apenas no sentido esperado da inclusão. No caso de alunos com TGD

parece ter havido a saída da escola haja vista a drástica redução das matrículas no ensino regular municipal e a não migração para outras modalidades de ensino, indicando que provavelmente tenha havido alto índice de evasão escolar desta população.

Não podemos deixar de destacar que ainda com a imprecisão apresentada, estes são os dados oficiais, produzidos e divulgados pelo Estado brasileiro, e que são a base para a elaboração de políticas educacionais assim como da definição do sistema de financiamento da educação básica de nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. D. **As Representações Sociais dos Professores acerca da Inclusão de Alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2008**. Brasília: MEC/INEP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2009**. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2010**. Brasília: MEC/INEP, 2010.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: C327 2002, Série 2.

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

FEIJÓ, G. O. **Classe Especial: os Desafios dos Professores de Educação Física para a Inclusão de Alunos com Condutas Típicas**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR, 2011.

FEIJÓ, G. O.; MELETTI, S. M. F. **Escolarização de Alunos com Condutas Típicas: uma Análise dos Indicadores Sociais (1997-2006)**. ANPED SUL, VIII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Londrina, 2010.

MELETTI, S. M. F. **A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Regular de Ensino do Município de Londrina**. Reunião Anual da Anped, GT-15, ANPED, 2009.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006)**. Reunião Anual da Anped, GT-15, ANPED, 2010.

TAMANAHAN, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger**. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 13(3):296-299, 2008.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. **Educação de sujeitos com Transtornos Globais de desenvolvimento: traços e circunstâncias**. In: BAPTISTA, C. R. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. 1ª Reimpressão. Porto Alegre: Mediação, p.153-164, 2009.