

PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: o que revelam os dados do Censo Escolar no Brasil e no Distrito Federal

Sabrina Trica Rocha*

RESUMO

O presente trabalho realizou uma análise descritiva do panorama da Educação Especial tanto no Brasil quanto no Distrito Federal, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica entre os anos de 2007 a 2020. O estudo teve como objetivo caracterizar o cenário nacional e do Distrito Federal no que tange a educação dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, foram analisados dados: de matrículas desses alunos, tanto nas classes comuns do ensino regular, quanto em classes e escolas especiais; matrículas no atendimento educacional especializado (AEE); distribuição de matrículas por dependência administrativa e por etapa de ensino; distribuição das matrículas por tipo de deficiência e tipos de AEE realizados; infraestrutura das escolas quanto a acessibilidade; e formação do corpo docente. O estudo considerou, sobretudo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outras normativas e os pressupostos teórico-metodológicos dos “Estudos sobre Deficiência”. O estudo revelou que, apesar da ampliação em massa do acesso desses estudantes aos sistemas educacionais públicos de ensino, ainda hoje, a maior parte dos alunos não realiza o atendimento educacional especializado (AEE); a maioria das escolas não apresenta infraestrutura adequada para o atendimento desses alunos; acredita-se que haja uma superestimação de alunos com deficiência intelectual e com transtorno do espectro autista (TEA) declarados ao Censo Escolar; e, por fim, os professores, em grande parte, não apresentam formação específica para atuar na área. Em suma, os estudantes com deficiência ainda continuam, sobremaneira, marginalizados, ainda que “dentro”, dos sistemas educacionais de ensino.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Políticas Públicas; Censo Escolar; Deficiência.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história as pessoas com deficiência foram submetidas a diferentes práticas de exclusão e opressão, tendo seu direito a participação negado em todas as esferas da vida humana como a educacional, social, cultural, política, desportiva, familiar, dentre outras. A educação brasileira tem revelado a dicotomia entre a deficiência e a educação, em muitos casos, como inconciliáveis. Na contramão do processo de exclusão educacional desses sujeitos, estão diversos movimentos sociais nacionais e internacionais que defendem os direitos das pessoas com deficiência e, sobretudo, o educacional, assegurado pela Constituição Federal de 1988. Assim sendo, pensar a educação na perspectiva democrática é pensá-la para todos e todas, com ou sem deficiência, pois se constitui como um direito humano e fundamental.

* Pesquisadora-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Cientista Social e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: sabrina.rocha@inep.gov.br

A educação contemporânea se constituiu baseada em modelos que priorizam, sobretudo, a adaptação do indivíduo e está relacionada a produção de bens na sociedade capitalista, ou seja, a economia. Os objetivos da educação estão voltados para a entrada dos alunos no mercado de trabalho e para o ingresso em uma universidade. Dessa forma, a educação tem se pautado em interesses econômicos, em detrimento da formação crítica e do desenvolvimento dos alunos para uma educação emancipatória. Os mais aptos e os mais rápidos são considerados melhores e mais bem adaptados tanto para a escola quanto para atender as demandas do mundo do trabalho, ou seja, do capital (ROCHA, 2009).

Ademais, umas das questões centrais do debate em torno da deficiência em si remete a discriminação e a opressão sofridas por esses indivíduos trazida na ideia naturalizada de normalidade dos corpos. Logo, os indivíduos “fora” dessa normalidade seriam os considerados então “anormais”. Os estudos sobre o “Estigma” de Erving Goffman (1988), bem como os estudos sobre os indivíduos desviantes de Gilberto Velho (2003) retratam bem essas questões. A ideia central é compreender que os indivíduos com deficiência considerados desviantes, por estarem “fora da norma” e estigmatizados, por carregarem a “marca corporal da deficiência” foram excluídos historicamente do convívio social pelas diversas sociedades ao estabelecerem regras e normas culturais que, quando descumpridas, constituíam o desvio. Portanto, o desvio e o estigma não são um “traço” de caráter individual, mas uma construção coletiva. Os Estudos sobre Deficiência trazidos e difundidos no Brasil por intermédio da antropóloga Débora Diniz dentre outros autores, colocam em “cheque” essa questão e desconstruem essas premissas, trazendo em seu bojo discussões que revelam a deficiência como um processo de construção social.

Nesse sentido, a educação das pessoas com deficiência ao longo da história abarcou diversos modelos, a saber: **o da exclusão; da segregação; da integração e o da inclusão**. A princípio as pessoas com deficiência eram absolutamente excluídas da participação no processo educacional, por serem consideradas incapazes, como supracitado; posteriormente começaram a serem separadas em classes e escolas especiais; com o passar do tempo e a constituição do modelo integracionista, as pessoas com deficiência consideradas “mais aptas” passaram a ter a oportunidade de se escolarizar juntamente com os demais alunos “ditos normais” nas classes comuns da escola regular; e por fim, o atual movimento de inclusão desses indivíduos preconiza que estejam incluídos em classes comuns do ensino regular e que realizem o atendimento educacional especializado (AEE) para que suas necessidades educacionais específicas sejam atendidas, de acordo com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Atualmente, com as novas políticas de inclusão que emergiram na década de noventa, do século XX, a educação das pessoas com deficiência passou a ser priorizada e o acesso “de certa forma” garantido. A questão que está posta hoje não se refere mais ao acesso, visto que desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); com a implementação do atendimento educacional especializado (AEE); e considerando várias normativas nacionais e internacionais que preconizam a inclusão, sobretudo, na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil em 2009, com status de emenda constitucional, pode-se dizer que o direito a educação e o acesso foi vastamente ampliado. No entanto, trata-se de compreender esse cenário e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem desses indivíduos.

É possível observar, mediante os dados do Censo Escolar, que o ano de 2008 foi um marco, foi o ano em que o número de matrículas de alunos com deficiência em classes regulares ultrapassou o número de matrículas em classes e escolas especiais, alterando completamente o cenário histórico de segregação escolar. A partir de então as matrículas em classes e escolas especiais exclusivas começaram a diminuir vertiginosamente; bem como as matrículas dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, juntamente com

as matrículas no atendimento educacional especializado (AEE), aumentaram consideravelmente, como podemos observar nos dados do Censo da Educação Básica ao longo dos últimos anos (2007 a 2020), o que é aprofundado no decorrer desse trabalho. Dito isto, cabe ressaltar que a questão que está colocada é: qual a qualidade desse processo de ensino e aprendizagem? os alunos público da educação especial tem realizado o atendimento educacional especializado (AEE), ou seja, estão tendo acesso a esse atendimento? As escolas apresentam condições mínimas de acessibilidade física e arquitetônica em suas vias e dependências para ao atendimento dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida? Os professores tem tido a formação adequada para atuação na área? A realização do AEE tem contribuído para a formação desses indivíduos? O processo educacional tem contribuído para que esses alunos cheguem ao final da educação básica, ou seja, no ensino médio?

A partir de tais questionamentos, o presente trabalho tem como objetivo desenvolver uma análise crítica e descritiva sobre o Panorama da Educação Especial no Brasil e no Distrito Federal, considerando os alunos público da educação especial, estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, de acordo com as normativas legais. O estudo considerou para análise os dados do Censo da Educação Básica e em aspecto documental analisamos as políticas públicas de inclusão escolar e, sobretudo, a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); bem como os pressupostos teóricos dos Estudos sobre Deficiência.

Assim sendo, duas hipóteses colocam-se como norteadoras do trabalho, a saber: (1ª) as políticas públicas educacionais têm contribuído para o processo de inclusão escolar desses estudantes na escola; e (2ª) o aumento da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) têm contribuído no processo de ensino e aprendizagem desses alunos ao longo dos anos.

Desse modo, cabe destacar que a pesquisa se justifica na necessidade em se compreender o cenário da Educação Especial no Brasil e no Distrito Federal com base nos dados do Censo da Educação Básica, numa tentativa de caracterizar a situação atual no que tange as escolas, sua infraestrutura, o atendimento educacional especializado (AEE), a formação de professores, dentre outros aspectos, numa tentativa de compreender o que continua impedindo as pessoas com deficiência de seguir uma trajetória escolar exitosa e em alcançar os mais altos níveis acadêmicos, ou seja, níveis de escolaridade. A educação é um direito humano e fundamental de todos e todas, porém, em detrimento dos atuais pressupostos e normativas legais nacionais e internacionais que defendem a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, a maioria das pesquisas apontam para os desafios desse processo e para o processo de repetência contínuo que acaba levando a evasão escolar desses alunos. Além disso, muitos desses indivíduos podem nunca ter frequentado uma instituição de ensino.

Nesse sentido, o presente trabalho analisará a base de dados (microdados, sinopses estatísticas, Inep Data, etc) do Censo Escolar da Educação Básica, considerando os dados de matrículas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA)¹ e altas habilidades/superdotação; de matrículas no atendimento educacional especializado (AEE); de infraestrutura das escolas quanto a acessibilidade e tipos de recursos; de formação de professores para educação especial; caracterização da rede por etapa de ensino e dependência administrativa; caracterização dos alunos por tipo de deficiência e tipo de AEE realizado,

¹ Cabe destacar que até o ano de 2018 o Censo Escolar coletava dados de transtornos globais do desenvolvimento (TGD) no formulário do aluno e, nesse tópico, as opções eram: autismo infantil, síndrome de rett, síndrome de asperger e transtorno desintegrativo da infância. A partir de 2019, esses dados passaram a ser coletados num único tópico: transtorno do espectro autista (TEA), dentro do cadastro de pessoa física. Assim sendo, os dados de deficiência passaram a ser coletados no cadastro de pessoa física nos formulários de aluno, gestor e profissional escolar, unificando o formato de coleta. Essa mudança ocorreu com base em alterações nas normativas legais em documentos nacionais e internacionais (DSM-5, Lei nº 12.764/2012, dentre outros.).

dentre outros. O estudo será realizado com base nos dados do Brasil e do Distrito Federal, no período de 2007 a 2020.

O Censo Escolar da Educação Básica é o principal e mais amplo levantamento estatístico educacional brasileiro e tem por objetivo oferecer amplo diagnóstico sobre a Educação Básica do país. A materialização dessa pesquisa depende da coleta de dados realizada em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em caráter declaratório. Por meio dos seus resultados, o Censo Escolar disponibiliza, a todos os níveis de governo, informações estatísticas fundamentais para a formulação, a implementação, o acompanhamento e a avaliação de políticas públicas que estruturam o desenvolvimento social e econômico do País.

O Censo Escolar é dividido em duas etapas, a primeira é a Matrícula Inicial. Nessa fase são coletados dados de escolas, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula, de todos os estabelecimentos públicos e privados de educação básica e educação profissional, com base na realidade das escolas na data de referência do Censo Escolar, instituída pela Portaria nº 264/2077 como sendo a última quarta-feira do mês de maio.

O módulo Situação do Aluno é a segunda etapa e tem por objetivo coletar as informações de rendimento e movimento, ao final do ano letivo, dos alunos que foram declarados na Matrícula Inicial do Censo Escolar. Portanto, para fornecer informações sobre rendimento no Sistema Educacenso, a escola declara a condição de aprovado ou reprovado do aluno. Há, também, outras situações em que o aluno pode se encontrar e que indicam o movimento do aluno, são elas: transferido, deixou de frequentar ou falecido.

Assim sendo, a pesquisa considerou os dados da primeira etapa do Censo Escolar, a Matrícula Inicial, para a caracterização do cenário da Educação Especial no Brasil e no Distrito Federal. Nessa etapa são coletadas informações de 5 formulários: alunos, turmas, escolas, gestores e profissionais escolares em sala de aula.

Para o desenvolvimento do presente artigo o dividimos em duas seções: a primeira trata das políticas de inclusão escolar e dos Estudos sobre Deficiência; a segunda trata da apresentação dos dados da Educação Especial no Brasil e no Distrito Federal, bem como uma breve apresentação dos dados mundiais acerca das pessoas com deficiência; por fim, as considerações finais trazem um apanhado geral da discussão e dos dados apresentados, apontando os desafios do processo de inclusão desses estudantes.

2. As políticas públicas de inclusão escolar e os Estudos sobre Deficiência

Nessa seção será apresentado um breve histórico das atuais políticas públicas voltadas a educação das pessoas com deficiência no Brasil, considerando os pressupostos histórico-metodológicos e alguns autores como Diniz (2012); Rocha (2009); Machado (2005); Barbosa, Santos e Silva (2010), dentre outros. Será apresentado o modelo biomédico da deficiência e o atual modelo o social. Além disso, será apresentado os “Estudos sobre Deficiência” e a opressão histórica a que as pessoas com deficiência vêm sendo submetidas ao longo da história, conforme Diniz (2012), dentre outros autores.

Ademais, serão apresentados dados nacionais do Censo Escolar da Educação Básica, como, por exemplo, número de alunos em classes regulares, em classes especiais e escolas especiais; bem como número de alunos que realizam AEE e os que não realizam, dentre outros. Os dados serão cotejados com os pressupostos teórico-metodológicos e com a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

2.1. As políticas públicas de inclusão escolar: breve histórico

A consolidação dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente o educacional, objeto desse estudo, se deu por meio de muita luta, embates e conflitos políticos ao longo da história do Brasil e do mundo. Os movimentos nacionais e internacionais que lutaram pelo direito à educação das pessoas com deficiência começaram a crescer com o término da Segunda Guerra Mundial², principalmente a partir de 1950, com a industrialização crescente e a necessidade de se ampliar a escolarização com intuito claro de capacitar as forças produtivas, ou seja, os trabalhadores para entrada nas indústrias. Foi, portanto, a partir da sociedade moderna, marcada pela Revolução Industrial e seus interesses econômicos, que a educação se generalizou como questão de interesse público (ROCHA, 2009).

Nessa época surgiram as primeiras políticas públicas voltadas para a educação das pessoas com deficiência no Brasil (ROCHA, 2009). Entretanto, somente nas décadas posteriores, nos anos 80 e 90, que a luta pela educação inclusiva se consolidou em âmbito mundial. Dois marcos foram fundamentais para consolidar essa nova proposta: a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia; e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha. Essas conferências resultaram, na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e na *Declaração de Salamanca*. Dessa forma, os movimentos de luta pela educação inclusiva ganharam visibilidade internacional.

No Brasil, além da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a atual LDBEN, Lei n.º 9.394 (1996), também preconiza a inclusão dos alunos com deficiência, *preferencialmente*, na rede regular de ensino. Foi a primeira vez que a LDBEN apresentou um capítulo inteiro voltado para Educação Especial. Ademais, outro marco extremamente importante na consolidação da proposta de educação inclusiva foi a aprovação da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* no Brasil, com status de emenda constitucional, promulgada pelo Decreto n.º 6949, em 25 de agosto de 2009. De acordo com a Convenção, as pessoas com deficiência não podem ser excluídas do sistema educacional sob alegação de deficiência.

A proposta da educação inclusiva preconiza o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares, por meio da matrícula em classes regulares de ensino. Além disso, propõe a reestruturação do sistema educacional para atender à diversidade de aprendizagem dos alunos com deficiência, conforme cita Machado (2005, p. 25):

na proposta da inclusão, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, devem estar nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola a responsabilidade de se adaptar para atender às suas necessidades. A inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e seja competente para trabalhar com todos os educandos.

Em 2008 foi lançada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, vigente até os dias atuais. A política dispõe sobre a inclusão das pessoas com deficiência nas classes comuns das escolas públicas no Brasil, bem como sobre o atendimento educacional especializado (AEE). De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.11):

² Segundo o Panorama Nacional e Internacional da Produção de Indicadores Sociais, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicado em 2018, foi “após a II Guerra Mundial e ao longo da Guerra do Vietnã, que os olhos da sociedade internacional se voltaram, não só para o tratamento, mas para a reabilitação e a integração social das pessoas com deficiência. Afinal, eram então heróis de guerra que exigiam direitos básicos”.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008, p.11)

De modo explícito, nota-se que tanto a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), quanto a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), apresentam nova proposta de educação para as pessoas com deficiência. Nos documentos fica evidenciado que a educação especial não pode substituir, sob nenhum pretexto, o sistema regular (comum) de ensino, ou seja, a escolarização deve se dar nas classes comuns do ensino regular e o atendimento educacional especializado (AEE) deve ser realizado no contraturno escolar. Desse modo, as pessoas com deficiência passam a ter direito de estudar em escola próxima de sua casa, junto com as demais pessoas de sua comunidade que fazem parte de sua geração e, sobretudo, incluídas nas classes comuns da escola pública. Cabe destacar que “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência definiu deficiência como a restrição de participação gerada pela interação de um corpo com impedimentos e um ambiente com barreiras” (BARBOSA, SANTOS, SILVA, 2010, p.186).

A Convenção foi fundamental para estabelecer um novo entendimento de deficiência, não mais centrado na lesão, no indivíduo em si, mas lançou luz e atrelou ao seu conceito as barreiras sociais. Assim sendo, a deficiência passa a ser a conjunção de impedimentos somadas as barreiras sociais. O termo “pessoa com deficiência” foi consagrado no texto da convenção que definiu:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009)

Outro marco importante que contribuiu para a definição adotada pela ONU na Convenção foram as alterações ocorridas, anteriormente, em 2001 na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), mudanças essas imbuídas das discussões sobre o modelo social da deficiência. Cabe destacar que “a CIF agregou ao paradigma biomédico o paradigma social, propondo uma abordagem biopsicossocial da pessoa com deficiência – que se refletiu na definição da Convenção” (IBGE, 2018).

Recentemente, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que definiu a criação de um cadastro nacional para levantamento de dados das pessoas com deficiência e suas especificidades; bem como definiu a avaliação da deficiência como biopsicossocial, a ser realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. Com relação a educação, o texto da Lei deixa claro o direito da pessoa com deficiência. No Capítulo IV, que trata do Direito a Educação, em seu Art. 27 são:

(...) assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

No entanto, cabe ressaltar que em detrimento dos direitos já consolidados das pessoas com deficiência e dos avanços ao longo dos últimos anos, esses indivíduos ainda tem muitos de seus direitos negados estando sujeitos ao preconceito, discriminação e condição de subalternidade, encontrando-se ainda, em muitos casos, marginalizados da participação ativa nas diversas dimensões da vida humana. É nesse contexto que se insere a discussão do processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência e que será tratada a seguir.

2.2. Estudos sobre deficiência: do modelo médico ao modelo social da deficiência

A primeira organização social *de e para* deficientes, organizada num movimento político e de pesquisa que consolidou a emergência dos Estudos sobre Deficiência no mundo foi a instituição, na década de 70, da Liga de Lesados Físicos Contra a Segregação (Upias), no Reino Unido, formada majoritariamente por sociólogos deficientes físicos que buscavam voz no parlamento inglês. De acordo com Diniz (2012, p. 12) “A Upias foi, na verdade, a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada *por* deficientes”. As instituições que existiam para deficientes até então estavam marcadas pelo afastamento social desses indivíduos, o assistencialismo e pautadas no modelo médico da deficiência, ou seja, essas pessoas deveriam ser afastadas do convívio e normalizadas, “curadas” para retornar ao convívio social e familiar. Esses indivíduos eram institucionalizados até então, colocados em instituições e centros, remetendo a ideia de que eram merecedoras de caridade e não detentoras de direitos. Ainda de acordo com Diniz (2012, p.17):

O marco teórico do grupo de sociólogos deficientes que criaram a Upias foi o materialismo histórico, o que os conduziu a formular a tese política de que

a discriminação pela deficiência era uma forma de opressão social. Oliver e Sarnes, em *Deficientes e política social: da exclusão para a inclusão*, definem a experiência da opressão sofrida pelos deficientes como uma “situação coletiva de discriminação institucionalizada”. E foi nesses termos que os conceitos de lesão e deficiência foram politicamente redefinidos.

No Brasil, foi no final da década de 70, mais precisamente em 1979 que se iniciou um movimento político das pessoas com deficiência liderado em sua maioria por mulheres com deficiência. Nesse momento, marcado pelos movimentos em prol da integração dessas pessoas, surgiram diversas associações *de e para* as pessoas com deficiência, tendo como base o protagonismo político desses atores sociais³.

No entanto, foi somente nos anos 2000 que os Estudos sobre Deficiência foram amplamente difundidos no Brasil, por intermédio da antropóloga Débora Diniz (UnB), em seu artigo *Modelo Social da Deficiência: a crítica feminista*. A publicação do referido artigo, em 2003, foi um marco da difusão do modelo social da deficiência no Brasil em interface com os estudos feministas (MELLO, NUERNBERG, BLOCK, 2019).

Segundo Diniz (2012, p. 15) “Para o modelo médico, deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos”. O modelo biomédico da deficiência, por exemplo, coloca no indivíduo a “culpa” pelo desvio da norma apresentado pelo seu corpo e, conseqüentemente, pelo seu “fracasso” em “não conseguir” participar das diversas esferas da vida em comunidade, inclusive a educacional. O modelo social da deficiência, ao contrário, traz a responsabilidade para o coletivo, para a sociedade, neste modelo a transformação da sociedade é fundamental para a transposição das barreiras sociais, atitudinais, físicas/arquitetônicas, metodológicas, dentre outras, as quais impedem a plena participação dos indivíduos na vida cotidiana em todas as suas dimensões. Dessa forma, cabe desconstruir a ideia naturalizada de deficiência, bem como entender que o capacitismo é a discriminação que sofrem essas pessoas, baseado na ideia de serem “incapazes”. Nesse sentido, ocorre a subestimação das capacidades e aptidões desses indivíduos em virtude de suas deficiências, como se “naturalmente” fossem incapazes. Na realidade, a deficiência como fenômeno foi construída social, cultural e historicamente.

No entanto, é fundamental trazer ao debate que o primeiro grupo de pensadores que pautaram o modelo social da deficiência era constituído por homens com lesão medular, ou seja, deficientes físicos, que reivindicavam sua participação nas diversas esferas sociais, inclusive a esfera do trabalho⁴, refutando a ideia da caridade como premissa e ratificando a importância de ações políticas do estado. Os esforços foram pela instituição de centros de pesquisa e cursos na área da deficiência nas humanidades, bem como recolocar o debate sociológico, “a de que a experiência da opressão pela deficiência era resultado da ideologia capitalista” (DINIZ, 2012, pg.55). Porém, esse grupo de teóricos era formado por uma elite de deficientes físicos, em sua maioria homens, que desconsideraram diversos aspectos da deficiência, como, por exemplo, outros tipos de relação da experiência com o corpo deficiente de pessoas com deficiência intelectual, auditiva, visual, etc.

Nesse cenário a crítica das teóricas feministas, que representavam a segunda geração do modelo social da deficiência, foi imprescindível para o debate. Elas levantaram diversas questões centrais que, até então, não eram debatidas, como a importância do cuidado para com as pessoas com deficiência, a dor de viver em um corpo com lesão, a vulnerabilidade colocada em questões de minorias (cor/raça, gênero, classe social, orientação sexual, etc.). As

³ Documentário: A história do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eDi63uTyhkY>

⁴ Segundo Diniz (2012, p.24), “O desafio não era apenas rever a lógica da causalidade proposta pelo modelo médico, mas também introduzir uma nova divisão social do trabalho que incorporasse a deficiência”.

teóricas feministas ampliaram o espectro da deficiência trazendo a velhice e as doenças crônicas, por exemplo, como sendo cruciais na discussão. Além disso, e como uma das questões principais está no fato de que por mais que se eliminem as barreiras sociais e arquitetônicas, algumas condições de deficiência continuarão a depender de outrem. Desse modo, evidencia-se a importância do cuidado e da interdependência nas relações (bem como no cuidado com crianças e idosos) para se pensar a deficiência em outros termos para além do proposto no modelo social da deficiência apontado pelos teóricos da primeira geração. Segundo Diniz (2003, p. 4):

Foi o feminismo quem levantou a bandeira da subjetividade na experiência do corpo lesado, o significado da transcendência do corpo para a experiência da dor, forçando uma discussão não apenas sobre a deficiência, mas sobre o que significava viver em um corpo doente ou lesado. Foram as feministas que passaram a falar nos “corpos temporariamente não-deficientes”, sugerindo a ampliação do conceito de deficiência para condições como o envelhecimento ou as doenças crônicas. Por fim, foram as feministas que mostraram que, para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, tais como raça, gênero, orientação sexual ou idade. Ser uma mulher deficiente ou ser uma mulher cuidadora de uma criança ou de um adulto deficiente era uma experiência muito diferente daquela descrita pelos homens com lesão medular que iniciaram o modelo social da deficiência. Para as comunidades de deficientes, os teóricos do modelo social da deficiência eram membros da elite dos deficientes e suas perspectivas teóricas reproduziam esta marca cega.

As mulheres sempre foram centrais no cuidado com o lar, com a família e, sobretudo, com os filhos e são elas que continuam sendo as responsáveis pelos cuidados com os filhos com deficiência em sua ampla maioria, assim como as cuidadoras. Essas obrigações sempre foram entendidas historicamente como de responsabilidade das mulheres, do mundo feminino, o que é parte da crítica feminista no debate as desigualdades entre homens e mulheres, dentro de uma sociedade socialmente injusta, patriarcal e machista. Assim sendo, enfatiza-se a importância de compreender essa relação de cuidado aos alunos com deficiência nas escolas brasileiras⁵. No entanto, este não foi objeto deste estudo.

De todo modo, é necessário compreender que o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública brasileira traz em seu bojo a discriminação e opressão social enfrentadas pelos estudantes e materializadas muitas vezes na falta de acesso aos recursos básicos: acessibilidade física/arquitetônica no ambiente escolar, no trajeto até a escola, falta de banheiros adaptados, ausência de recursos pedagógicos, metodológicos e avaliativos capazes de mensurar o processo de ensino e aprendizagem desses indivíduos, falta de formação docente especializada, de materiais didáticos adaptados de acordo com o tipo de deficiência, dentre outros. É sob a égide dos pressupostos teóricos dos Estudos sobre Deficiência que assentamos a discussão da problemática deste estudo, considerando os dados apresentados no Censo Escolar no Brasil e no Distrito Federal, tendo como base as políticas de inclusão escolar e seus desafios. O olhar atento deve se voltar para as barreiras sociais (atitudinais, metodológicas, comunicacionais, arquitetônicas/físicas, dentre outras) que estão postas e que impedem os indivíduos de exercer seus direitos mais básicos. Nesse sentido, o

⁵ O Censo Escolar, no formulário de profissional escolar em sala de aula, coleta informações sobre os profissionais de apoio a inclusão dos alunos com deficiência em sala de aula. Dessa forma, é possível levantar dados e aprofundar os estudos na área.

modelo social da deficiência foi um paradigma que se contrapôs definitivamente ao modelo médico, conforme relatado por Diniz (2012, p.19):

O modelo social definia a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente. Ou seja, o tema deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado.

Foi diante desse novo cenário que foram travadas as lutas em prol de uma educação inclusiva, na qual todas as pessoas com e sem deficiência pudessem estudar juntas, na sala de aula comum do ensino regular e tendo suas necessidades específicas, suas singularidades atendidas e acolhidas pela escola. Em seguida será apresentado brevemente os dados de pessoas com deficiência no Brasil e no mundo e os dados da Educação Especial no Brasil e no Distrito Federal.

3. Panorama da Educação Especial no Brasil e no Distrito Federal: o que revelam os dados do Censo Escolar

Nessa seção é apresentado o número de pessoas com deficiência no mundo (ONU) e no Brasil (IBGE). Em seguida procede-se ao levantamento estatístico dos dados nacionais da Educação Especial no Brasil com base no Censo Escolar da Educação Básica e a caracterização da rede estadual do Distrito Federal. Nesse sentido, são apresentados dados: de matrículas de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e em classes e escolas especiais (modalidade substitutiva); matrículas de atendimento educacional especializado (AEE); dados por dependência administrativa e por etapa de ensino; por tipo de deficiência e tipo de AEE realizado; infraestrutura das escolas quanto a acessibilidade; e formação docente, dentre outros. Cabe destacar que para a realização do levantamento estatístico e para análise qualitativa dos dados, serão utilizados dados públicos do Censo Escolar da Educação Básica dos anos de 2007 a 2020.

3.1. Dados das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo

De acordo com dados da ONU, Organização das Nações Unidas, apresentados no primeiro Relatório da ONU sobre deficiência e desenvolvimento, chamado “Disability and Development Report”⁶, existem atualmente mais de um bilhão de pessoas com algum tipo de deficiência no mundo. Cabe destacar que a maioria das pessoas com deficiência vivem abaixo da “linha de pobreza” em países em desenvolvimento, como o caso do Brasil. O relatório⁷ destaca ainda que apenas 54% das pessoas com deficiência são alfabetizadas, enquanto que o percentual de pessoas sem deficiência alfabetizadas é de 70%. Outra informação relevante trazida no referido relatório é que 10% das pessoas com deficiência não foram aceitas na escola em função de sua deficiência.

O Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), estima que existam cerca de 150 milhões de crianças com deficiência no mundo. Nessa perspectiva, a educação inclusiva torna-se ainda mais um imperativo ético, considerando as diferentes realidades entre países em desenvolvimento e desenvolvidos no que tange ao acesso, permanência e desempenho escolar para a conclusão da educação básica, o que coloca as crianças e jovens com

⁶ United Nations. *Disability and Development Report*. Disponível em: <https://social.un.org/publications/UN-Flagship-Report-Disability-Final.pdf>, acessado em: 18/02/2021.

⁷ <https://ceiri.news/primeiro-relatorio-da-onu-sobre-deficiencia-e-desenvolvimento/>

deficiência numa situação de vulnerabilidade ainda maior. Esses dados são extremamente expressivos e revelam que a relação entre pobreza e deficiência se apresenta de forma patente, colocando esse grupo social como a maior minoria do mundo, segundo a própria ONU.

Os dados do Censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, apontam para a existência de aproximadamente 45 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência, o que representa 23,9% da população conforme publicado a época pelo órgão. No entanto, recentemente, em 2018, o IBGE republicou os dados de pessoas com deficiência no Brasil adotando uma nova linha de corte e seguindo as recomendações do Grupo de Washington (GW)⁸, conforme consta no “Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo”. Dessa forma, apenas os respondentes que disseram “ter muita dificuldade” ou “não conseguem de modo algum” foram considerados com deficiência na pesquisa referente as características visuais, auditivas e motoras. As pessoas que informaram ter deficiência mental foram mantidas com os mesmos dados de 2010 sem alteração. Assim sendo, e conforme essa nova linha de corte adotada na pesquisa a população brasileira considerada com deficiência caiu de 23,9% para 6,7% se aproximando mais, em certa medida, das estatísticas internacionais sobre deficiência.

Em 2021, no Brasil a população brasileira atingiu número de 212 milhões de pessoas e 62 milhões de pessoas de 0 a 19 anos de idade segundo dados do IBGE⁹. No Brasil a Constituição Federal (1988), Art. 208, em seu inciso I, determinou a obrigatoriedade da Educação Básica, que vai dos 4 aos 17 anos de idade. No entanto, o número de matrículas de escolarização registradas no Censo Escolar 2020 é de aproximadamente 47 milhões de estudantes. Logo, é possível imaginar, sem prescindir da dúvida, que muitas crianças e jovens em idade escolar estejam fora da escola¹⁰. Além disso, nesses dados estão incluídos alunos das diversas faixas etárias e não somente de 0 a 19 anos conforme o recorte apresentado acima. No próximo item serão apresentados os dados de matrículas dos alunos público da educação especial no Brasil e no Distrito Federal, nos anos de 2007 a 2020.

3.2. Evolução das matrículas de Educação Especial no Censo da Educação Básica (Inep): Brasil e Distrito Federal

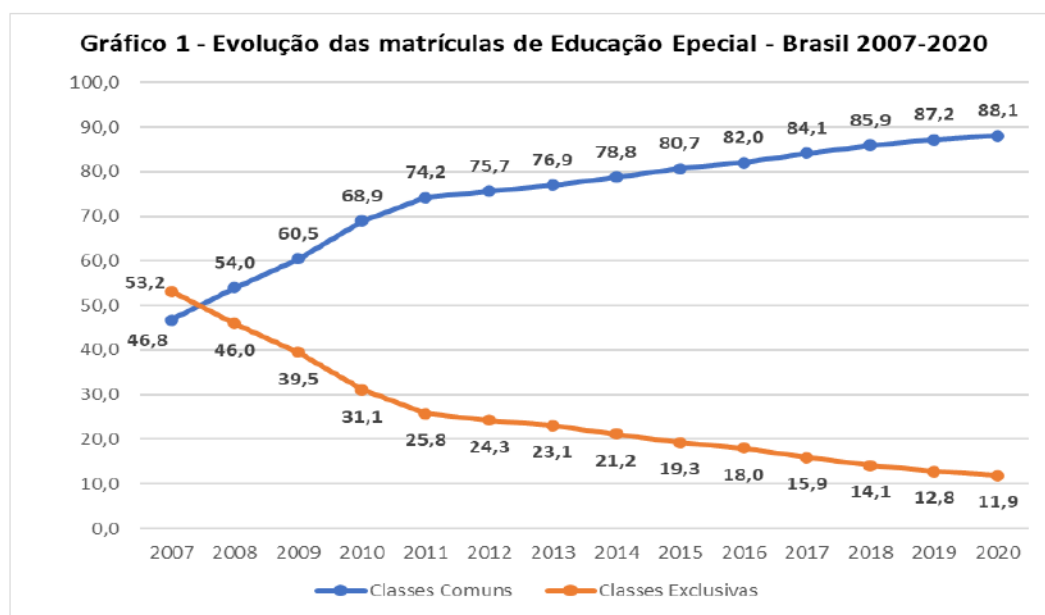
O Censo da Educação Básica é a principal pesquisa estatística educacional brasileira e é dividida em duas etapas, como citado anteriormente, a Matrícula Inicial, é a primeira etapa e nela são coletadas informações de matrículas, alunos, turmas, escolas, gestores e profissionais escolares em sala de aula. Os dados da educação especial apresentados nessa seção se referem a esse primeiro momento da coleta, realizada todos os anos e tendo como data de referência a última quarta-feira do mês de maio, conforme normativa do Censo Escolar. Posto isso, é necessário compreender que os dados coletados “retratam” a realidade das escolas no país

⁸ O Grupo de Washington (GW) de Estatísticas sobre Deficiência é vinculado à Comissão de Estatística da Organização das Nações Unidas (ONU). O grupo constituiu-se para atender à necessidade de adoção de instrumentos estatísticos para a coleta de dados populacionais de deficiência no mundo que possam ser comparáveis a nível nacional e internacional. O objetivo do grupo é a promoção e coordenação da cooperação internacional na área das estatísticas de saúde. Dessa forma, a proposta de discussão é a de alinhar a produção de estatísticas sobre deficiência internacionalmente.

⁹ Segundo dados da projeção da população brasileira feita em tempo real pelo IBGE (2021), disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>

¹⁰ De todo modo, é necessário aprofundar os estudos estatísticos por meio de correlação de dados a fim de verificar essa possibilidade, considerando os critérios de idade, as metodologias e datas de referência entre as diferentes pesquisas, dentre outros aspectos.

nessa data específica. No gráfico 1 apresentaremos a evolução das matrículas de educação especial de 2007 até 2020, desde quando foi implementado o Sistema Educacenso¹¹.

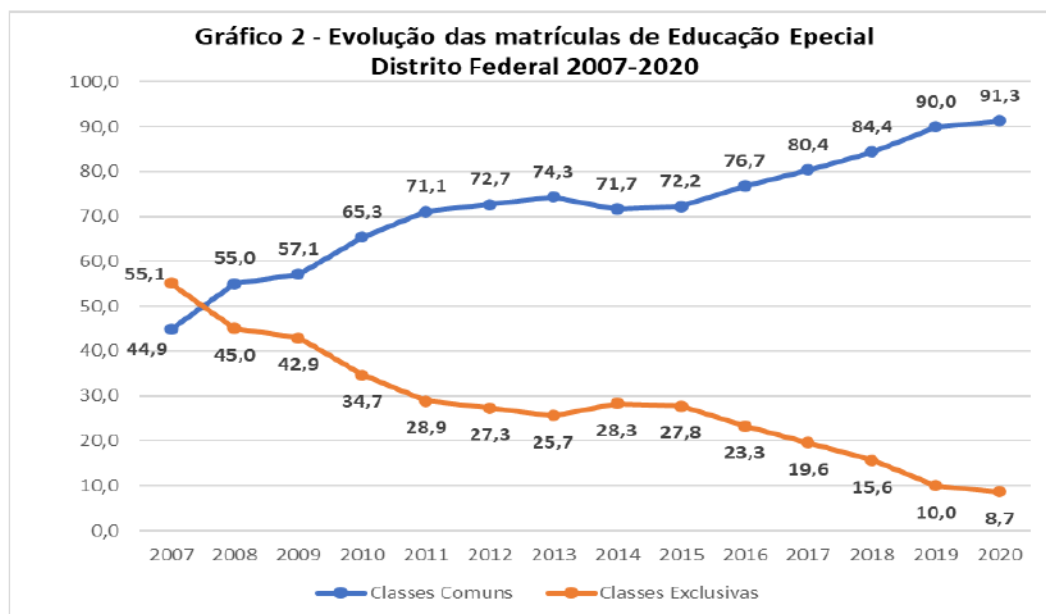


Fonte: Dados extraídos do Inep Data (INEP – Censo Escolar da Educação Básica).

No gráfico 1 podemos observar que a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 é que o número de matrículas em classes regulares, dos alunos público da educação especial começou a aumentar significativamente. Até 2007 a maioria desse alunado encontrava-se segregado em classes e escolas especiais (53,2%), enquanto que os alunos em classes regulares representavam 46,8% das matrículas. Após 14 anos observa-se a crescente entrada dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular. Segundo os dados das sinopses estatísticas do Censo Escolar 2020, existem hoje 1.308.900 matrículas de escolarização de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação¹². Desse total, 88,1% estão matriculados em classes comuns e 11,9% matriculados em classes exclusivas (classes ou escolas especiais). No gráfico 2 são apresentados dados do Distrito Federal.

¹¹ O Sistema Educacenso, é um sistema online por meio do qual se declara as informações ao Censo Escolar. Ele foi implementado em 2007 e, desde então, foi possível coletar dados individualizados de alunos, docentes e profissionais escolares em sala de aula por meio de uma identificação única. Essa mudança representou um marco na coleta de dados do Censo Escolar devido a melhoria na qualidade da informação e a possibilidade de acompanhar o dado do aluno e sua trajetória acadêmica ao longo dos anos, ou seja, o seu fluxo escolar.

¹² De acordo com a atual *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) o público da educação especial é composto por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Além da referida política, o Decreto nº 6571/2008, substituído pelo Decreto 7611/2011, também estabeleceu o público da educação especial. No entanto, a Lei 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM V, 2014), da Associação Americana de Psiquiatria, definiu a classificação mais adequada como transtorno do espectro autista, em sua última revisão o Manual definiu que “Os sintomas desses transtornos representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados.” (DSM V, 2014, p.42). Porém, somente em 2019 o Censo Escolar adotou a nova nomenclatura em seus formulários de coleta de dados.

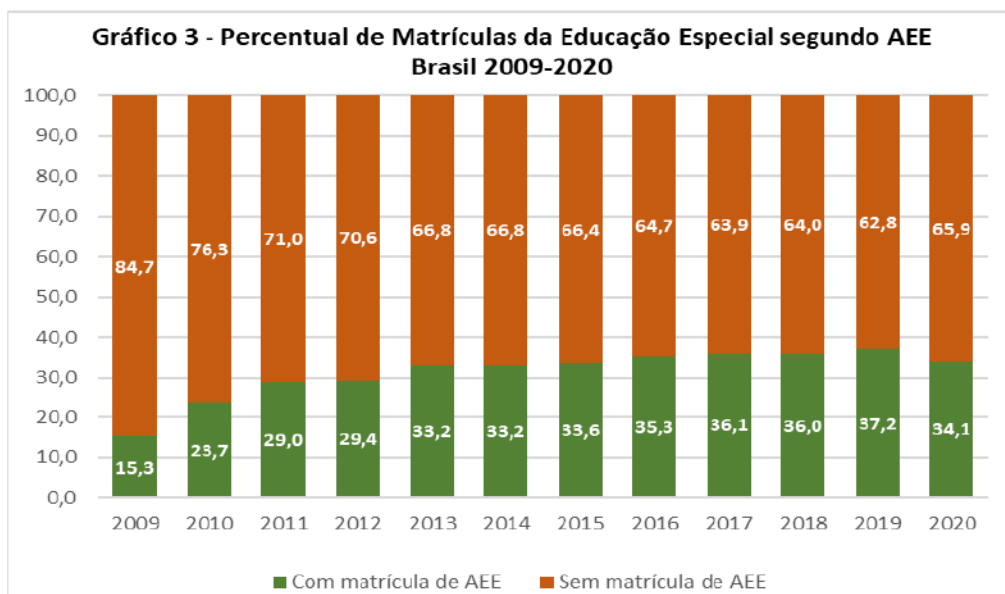


Fonte: Dados extraídos do Inep Data (INEP – Censo Escolar da Educação Básica).

No gráfico 2 podemos observar que a evolução de matrículas dos alunos em classes comuns na rede de ensino do Distrito federal é bem parecida com a do Brasil. Porém, a rede está acima da média nacional de alunos em classes comuns (91,3%), bem como apresentando um total de alunos com deficiência em classes exclusivas abaixo da média nacional (8,7%). Todavia, cabe salientar que os dados apresentados se referem ao número de matrículas. Neste estudo, esses dados não são tratados como de “alunos incluídos”, pois o termo “inclusão” pressupõe a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência em todas as suas dimensões e, para isso, seria necessário o aprofundamento da pesquisa dentro do ambiente escolar, com a coleta de dados secundários, o que não é objetivo deste estudo. Em seguida serão apresentados os dados de matrícula no atendimento educacional especializado (AEE).

3.3. Evolução das matrículas de atendimento educacional especializado (AEE): Brasil e Distrito Federal (2009 – 2020)

Na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o atendimento educacional especializado (AEE) encontra-se como central para o processo de inclusão escolar dos alunos público da educação especial, para que suas necessidades sejam atendidas no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, será apresentado no gráfico 3, o percentual de matrículas de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação que realizam o atendimento educacional especializado (AEE).

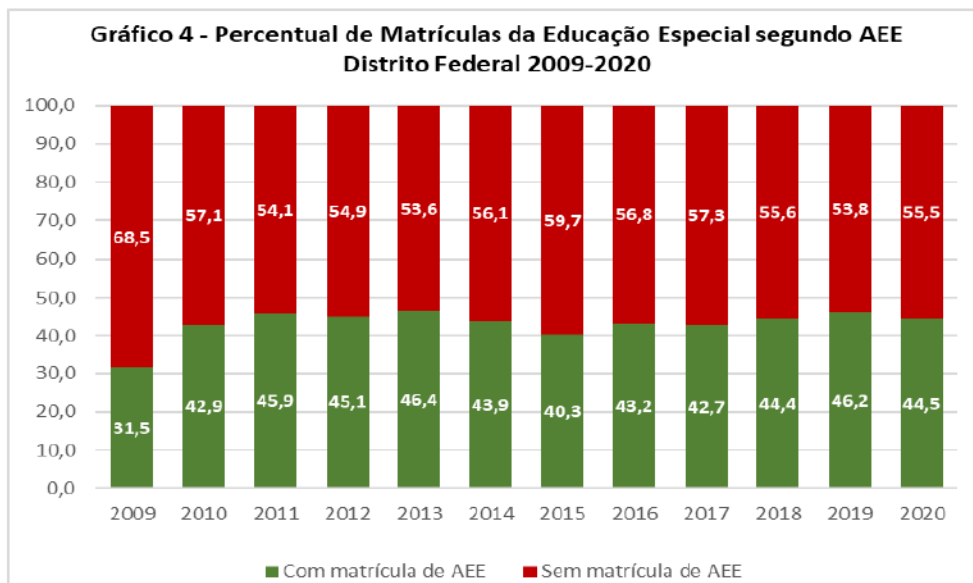


Fonte: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica.

De acordo com o gráfico 3 observamos que a maioria dos alunos com deficiência não realiza o atendimento educacional especializado (AEE). Esse gráfico apresenta o conjunto de alunos da educação especial, matriculados em classes comuns e em classes especiais. É possível observar que, de uma maneira geral, a quantidade de atendimentos vem aumentando ao longo dos anos, mas ainda existe um número expressivo de alunos sem atendimento¹³. Nas sinopses estatísticas do Censo Escolar 2020, das 1.308.900 matrículas da educação especial existentes no Brasil, 862.759 não realizam AEE. No ano de 2020 observa-se uma queda no número de atendimentos, o que se deve, muito provavelmente, a pandemia de Covid-19¹⁴ no Brasil e no mundo, razão pela qual foram suspensas as atividades presenciais em todas as escolas públicas e privadas ao longo desse ano. Acredita-se que após a pandemia o número de alunos que realizam AEE deva voltar a subir. O gráfico 4 apresenta a evolução do percentual de alunos que realizam AEE no Distrito Federal entre os anos de 2009 a 2020.

¹³ Cabe destacar que para aprofundar o estudo é necessário detalhar os alunos que realizam atendimento educacional especializado (AEE) pelos tipos de deficiência coletadas no Censo Escolar. Dessa forma, seria possível identificar o quantitativo dos atendimentos de acordo com os tipos de deficiências. No entanto, pelo tempo e espaço para a realização dessa pesquisa, esse aprofundamento não foi objeto de estudo.

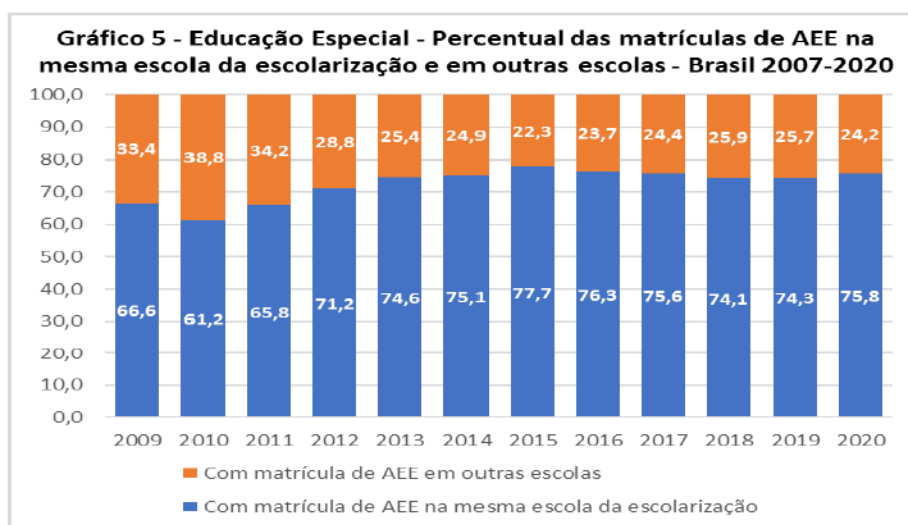
¹⁴ No ano de 2020 o Censo Escolar adotou a data de 11 de março como data de referência, de maneira extraordinária, devido a pandemia de Covid-19 no país. Essa data representa o dia imediatamente anterior a suspensão das atividades presenciais nas escolas públicas e privadas do país, no primeiro estado que adotou essa medida, o Distrito Federal. Ademais, destaca-se que a pandemia e o ensino remoto revelaram ainda mais a fragilidade de acesso dos alunos com deficiência a educação, pois com aulas ocorrendo de modo online, muito foram totalmente excluídos do processo educativo, por falta de acessibilidade, de apoio, dentre outras questões. Por outro lado, vale lembrar que muitas escolas e sistemas de ensino sequer ofereceram aulas a distância.



Fonte: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica.

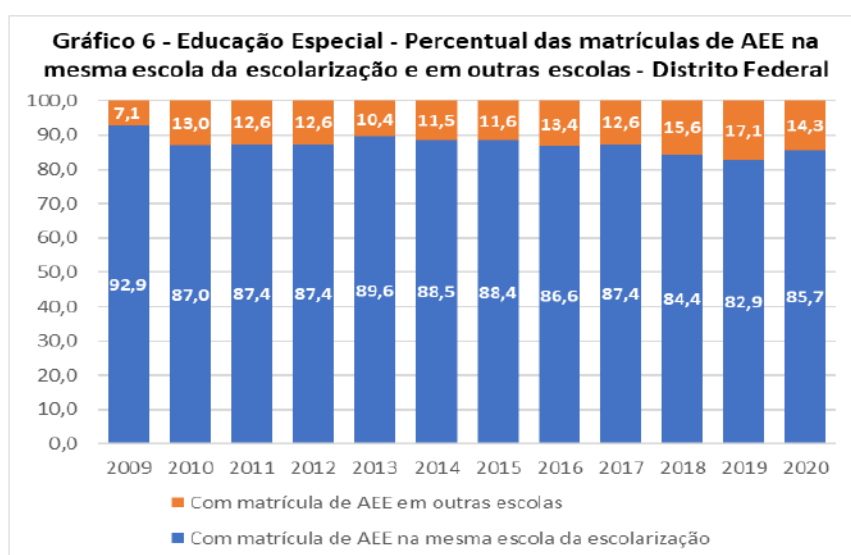
No Distrito Federal o percentual de alunos que realizam AEE é bem maior do que a média nacional, ou seja, mais alunos estão sendo atendidos. No entanto, a quantidade de alunos que não realiza é expressiva, os dados mostram que 55,5% desse alunado não recebe nenhum tipo de atendimento educacional especializado. Cabe destacar que no Censo Escolar 2020 o Distrito Federal registrou 17.257 matrículas em Educação Especial, tanto em classes comuns quanto em classes e escolas especiais. Desse quantitativo, 7.676 realizam AEE, porém 9.581 não realizam nenhum AEE.

Em detrimento das atuais políticas públicas que preconizam a inclusão escolar em âmbito nacional e internacional, adotadas pelo Brasil, a maioria dos alunos (65,9%) continua sem receber atendimento educacional especializado (AEE), tendo negado o direito de realizar o referido atendimento de acordo com suas necessidades específicas pelo tipo de sua deficiência. O número de alunos com deficiência cresceu muito ao longo dos anos, porém mais de 50% desse alunado continua sem o atendimento adequado, tanto no Brasil quanto no Distrito Federal. No gráfico 5 é apresentado o percentual de alunos matriculados no AEE e que realizam este atendimento na mesma escola da escolarização e os que são atendidos em outra escola.



Fonte: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica.

Observa-se, no gráfico 5, que a maioria dos alunos matriculados no AEE de 2009 a 2020, realiza este atendimento na mesma escola da escolarização. Atualmente 75,8% desses alunos realizam AEE na mesma escola em que estudam e apenas 24,2% realizam em outra instituição escolar. É indubitável que realizar o AEE na mesma escola é um fator positivo para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, considerando que: o atendimento pode ser realizado sem que o aluno precise se deslocar; os professores de sala de aula e do AEE tem uma proximidade que favorece o diálogo e as trocas de experiência visando a melhoria no processo de ensino e aprendizagem; os alunos não precisam enfrentar barreiras no transporte escolar e nem no deslocamento até outra instituição de ensino para serem devidamente atendidos. No gráfico 6 serão apresentados os dados do Distrito Federal.



Fonte: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica.

No gráfico 6 são apresentados os percentuais de matrículas de AEE na mesma escola ou em outra instituição de ensino no Distrito Federal. A rede do DF segue acima da média nacional, apresentando um total de 85,7% de alunos que realizam AEE na mesma escola e 14,3% que realizam em outra instituição no ano de 2020. Observa-se que o total se refere

apenas a alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação que têm matrícula de AEE. Cumpre salientar que, conforme mostrado anteriormente, a maioria dos alunos que constitui o público da educação especial não realizam esse atendimento, conforme gráfico 3.

No entanto, cabe ressaltar que o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, estabelece em seu Art. 2º, § 1º que o “atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011). O referido decreto determina ainda que o atendimento deve ser oferecido de forma complementar para os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e de forma suplementar para os alunos com altas habilidades/superdotação. Além disso, ratifica a importância da implantação de salas de recursos multifuncionais¹⁵ para a realização do atendimento educacional especializado (AEE).

O Decreto supracitado substituiu o anterior, o Decreto nº 6571/2008, que instituiu, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o duplo cômputo das matrículas dos alunos público da educação especial desde que estejam matriculados na escolarização em um turno e, no turno inverso, matriculados no AEE, conforme dispõe a política atual. Assim sendo, as redes de ensino recebem pelo duplo cômputo dos alunos público da educação especial que têm matrícula de escolarização e AEE no turno contrário¹⁶.

A realização do atendimento educacional especializado e o cuidado por meio do profissional de apoio escolar¹⁷ desses estudantes, conforme preconizado pela Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), é fundamental para constituição de sistemas de ensino inclusivos que atendam as necessidades específicas desse alunado de acordo com sua deficiência e que promovam o aprendizado, o objetivo geral da educação. A ausência desse atendimento e do apoio aos estudantes revelam ainda mais a fragilidade do processo de ensino e aprendizagem e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e suas famílias. Segundo Diniz (2012, p. 71):

Há quem diga que a deficiência é um enigma que se experimenta, mas pouco se compreende. Esse caráter enigmático é resultado do processo histórico de opressão e apartação social dos deficientes, uma vez que a deficiência foi confinada à esfera doméstica e privada das pessoas. Nesse contexto de silêncio, o que o modelo social promoveu foi a compreensão da deficiência como uma expressão da diversidade humana, um argumento poderoso para desconstruir uma das formas mais brutais de opressão já instituídas – o desprezo pelo corpo deficiente.

¹⁵ Neste trabalho não foi verificada a existência ou não das salas de recursos multifuncionais (SEM) nas escolas devido ao tamanho do trabalho e o tempo para realização da pesquisa. No entanto, cabe ressaltar que o *Programa Federal Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* foi impulsionado a partir da instituição da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), de suas diretrizes e por meio do Decreto nº 6571 do mesmo ano. Posteriormente este Decreto foi substituído pelo Decreto nº 7611/2011.

¹⁶ Cabe destacar que para que as redes de ensino recebam o duplo cômputo do Fundeb devem ser seguidas regras de declaração dos dados dos alunos ao Sistema Educacenso. Além disso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), publica todos os anos a Nota Técnica do Fundeb com informações detalhadas sobre os recursos.

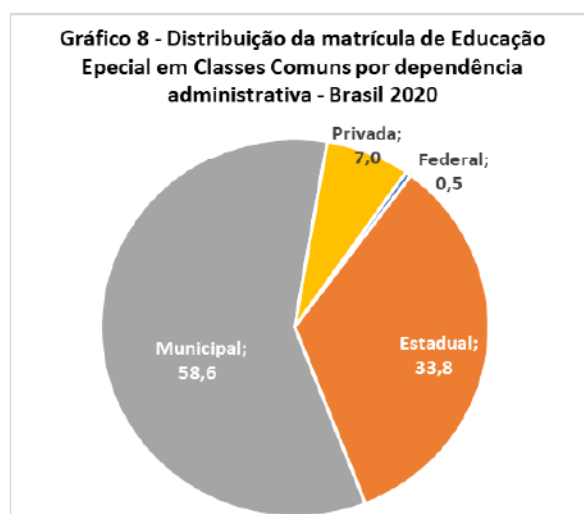
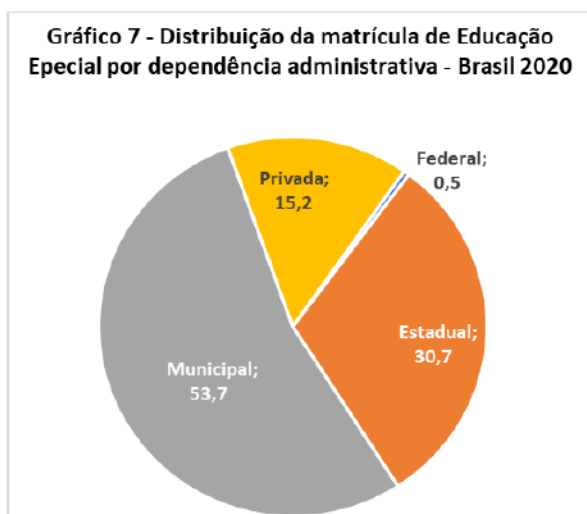
¹⁷ De acordo com a Lei nº 13.146/2015: “profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas”.

Pode-se afirmar, sem prescindir da dúvida, que a falta de atendimento educacional especializado adequado; somada a falta de apoio na realização das tarefas escolares; bem como a carência ao atendimento das necessidades básicas desses indivíduos nas instituições escolares, fazem com que estudantes com deficiências mais severas ainda se encontrem apartados do processo educacional, estando, portanto, confinados a esfera da vida doméstica. O que caracteriza um abismo das possibilidades de desenvolvimento das faculdades humanas entre pessoas com e sem deficiência.

Com intuito de elucidar ainda mais o cenário da educação especial, será apresentado a seguir, nos gráficos 7 e 8 a caracterização das matrículas por dependência administrativa (privada, estadual, municipal e federal) e a distribuição das matrículas por etapa de ensino (Brasil e Distrito Federal).

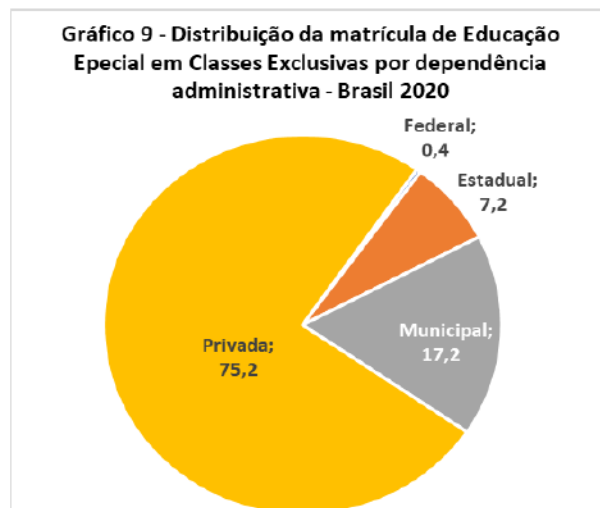
3.4. Distribuição das matrículas da Educação Especial por dependência administrativa e por etapa de ensino: Brasil e Distrito Federal (2020)

Com intuito de compreender e caracterizar ainda mais esse cenário é preciso apresentar os dados de matrícula por dependência administrativa, ou seja, verificar em qual rede essas matrículas estão mais concentradas, na esfera municipal, estadual, federal ou privada; bem como entender a distribuição dos alunos por matrícula nas diferentes etapas de ensino da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).



Fonte: Inep - Sinopse Estatística da Educação Básica 2020

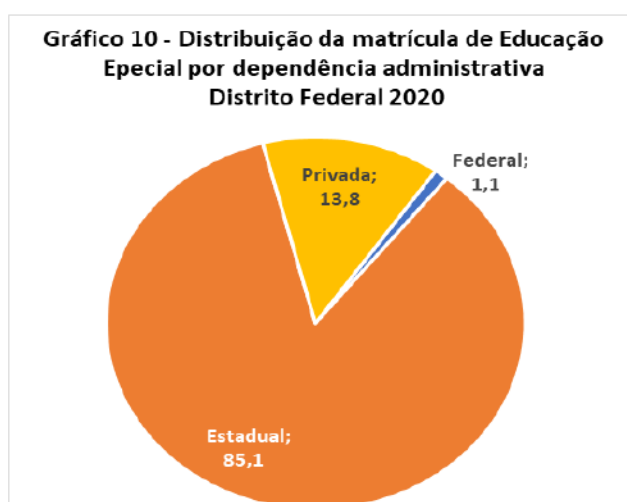
No gráfico 7 é apresentada a distribuição geral das matrículas de Educação Especial por dependência administrativa. Percebe-se que a maior parte dos alunos está matriculado na rede municipal de ensino (53,7%), seguido da rede estadual (30,7%), da rede privada (15,2%) e, por fim, da rede federal (0,5%). É notório que a maior parte dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação seja atendida pela rede pública de ensino no Brasil e, sobretudo, na rede municipal. O gráfico 8 apresenta as matrículas dos alunos em classes comuns por dependência administrativa e segue a tendência geral do Brasil apresentada no gráfico 7. O gráfico 9 apresenta a distribuição dessas matrículas nas classes e escolas especiais (exclusivas).



Fonte: Inep - Sinopse Estatística da Educação Básica 2020

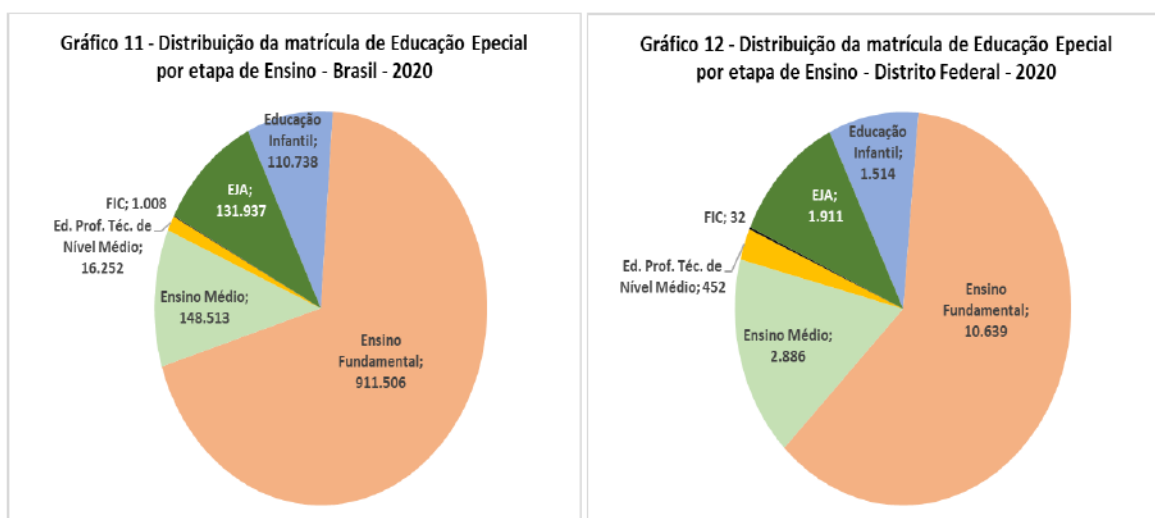
No gráfico 9 observa-se que a maior parte das matrículas em classes e escolas especiais (modalidade substitutiva a escolarização) se dá na rede privada de ensino. Nota-se que 75,2% dessas matrículas estão concentradas em escolas privadas, 17,2% está na rede municipal, 7,2% na rede estadual e 0,4% na rede federal. Logo, a escolarização substitutiva as classes comuns do ensino regular para os alunos público da educação especial, ocorre em sua maioria em instituições particulares.

Ademais, cabe ressaltar que no processo político de elaboração das diferentes leis de diretrizes e bases da educação nacional; da Constituição de 1988; bem como do Plano Nacional de Educação (atual e anteriores), a disputa em torno dos recursos para as instituições privadas de atendimento as pessoas com deficiência se fez presente de forma acirrada. Nesse sentido, e conforme estabelecido na legislação nacional, as instituições privadas (comunitárias, confessionais ou filantrópicas), conveniadas com o poder público e que ofertam escolarização e/ou atendimento educacional especializado (AEE), foram “contempladas” nessas normativas, estando, portanto, aptas a receber recursos do governo federal por intermédio das redes de ensino, pois os recursos do Fundeb, por exemplo, são distribuídos para os gestores das redes de ensino e não diretamente para as escolas. A seguir serão apresentados os dados do Distrito Federal.



Fonte: Inep - Sinopse Estatística da Educação Básica 2020

No Distrito Federal a maior parte das matrículas está concentrada na rede estadual de ensino com 85,1%, seguida da rede privada com 13,8% e da rede federal com 1,1%. Logo, o DF segue a tendência nacional de matrículas na rede pública. No entanto, destaca-se que não existe rede municipal de ensino no Distrito Federal e que, poderíamos considerar o percentual da rede estadual do DF o equivalente ao somatório da rede municipal e estadual nacional apresentadas no gráfico 7. Não foi apresentado os dados de distribuição de matrículas por dependência administrativa em classes comuns e classes especiais no DF por não se destacarem significativamente em relação ao gráfico 10, ou seja, a distribuição permanece segundo a tendência geral apresentada no referido gráfico. A seguir são apresentados os dados por etapa de ensino.



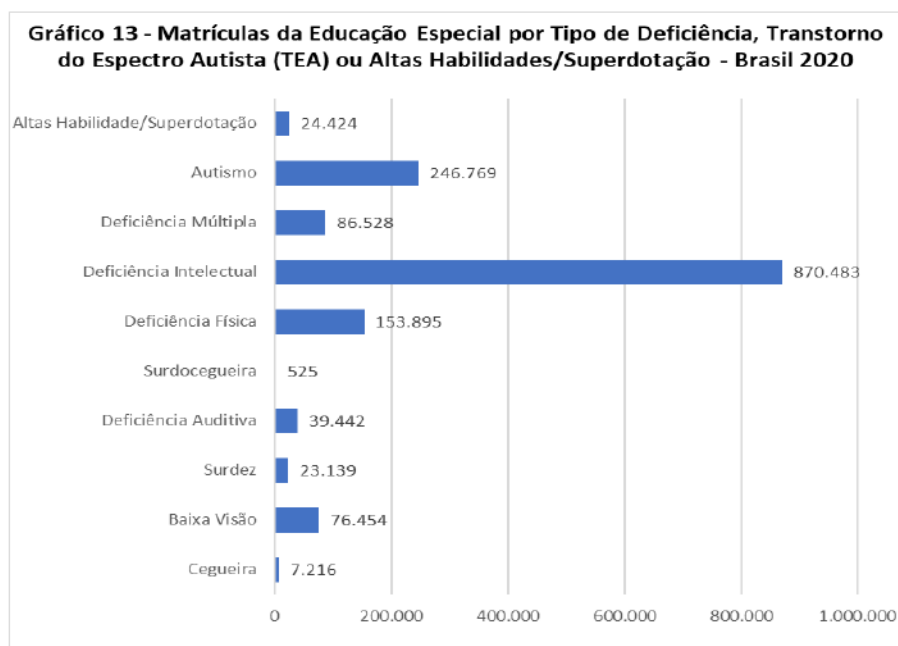
Fonte: Inep - Sinopse Estatística da Educação Básica 2020

Os dados do gráfico 11 revelam que a maior parte das matrículas da educação especial no Brasil estão no ensino fundamental (911.516), seguido do ensino médio (148.513), da educação de jovens e adultos – EJA (131.937), da educação infantil (110.738), da educação profissional técnica de nível médio (16.252) e, por fim, dos cursos de formação inicial e continuada (1008). Além disso, é importante ressaltar que a maior parte dos alunos da educação especial estão matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (526.326) se comparado ao quantitativo de alunos nos anos finais (385.180). Essa representatividade sinaliza para o fato de a maior parte desse alunado ficar retido nos anos iniciais e não avançar para as etapas seguintes. Observa-se, desse modo, que a medida em que aumenta o nível de escolaridade, diminui o número de alunos nas etapas subsequentes.

O Distrito Federal segue a tendência nacional de matrículas com a maior concentração no ensino fundamental. Cumpre salientar que a rede municipal é responsável majoritariamente pela oferta do ensino fundamental no país. No próximo item será apresentada a distribuição de matrículas por tipo de deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, bem como por tipo de atendimento educacional especializado (AEE).

3.5. Distribuição das matrículas da Educação Especial por tipo de deficiência¹⁸ e tipo de AEE: Brasil e Distrito Federal (2019 - 2020)

A compreensão dos dados de educação especial passa necessariamente pela caracterização dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação por tipo de deficiência e tipo de atendimento educacional especializado (AEE) que se realiza, por serem de extrema relevância para a composição desse cenário.



Fonte: Inep - Sinopse Estatística da Educação Básica 2020

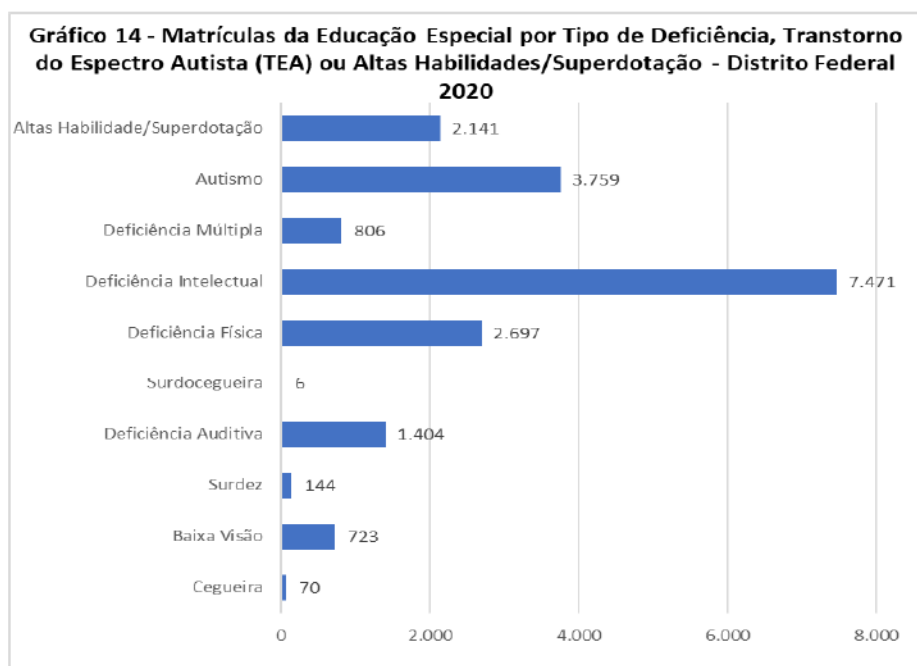
No gráfico 13 é apresentada a distribuição de matrículas dos alunos público da educação especial. Cumpre salientar que os alunos podem ser contabilizados mais de uma vez, considerando que o mesmo aluno pode apresentar mais de uma deficiência, ter transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

Nota-se que a maioria dos alunos declarados no Censo Escolar 2020 apresenta deficiência intelectual (870.483), seguida de alunos com transtorno do espectro autista (246.769) e de alunos com deficiência física (153.895). A deficiência múltipla vem logo em seguida perfazendo um total de 86.528. No entanto, o campo “deficiência múltipla” não é habilitado para preenchimento no Sistema Educacenso, ele é de preenchimento automático, ou seja, toda vez que for marcada mais de uma opção de tipo de deficiência¹⁹, esta opção é automaticamente preenchida. Após a deficiência múltipla destaca-se a baixa visão com incidência de 76.454, em seguida deficiência auditiva com 39.442, altas habilidades/superdotação com 24.424, surdez com 23.139 registros, cegueira com 7.216 e, por

¹⁸ O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento e ter altas habilidades/superdotação.

¹⁹ A deficiência múltipla é preenchida no Censo Escolar quando é marcada mais de uma opção de deficiência, dentre as quais: deficiência visual (cegueira e baixa visão), física, auditiva e surdez, intelectual, surdocegueira. Além disso, é importante compreender que existem regras de sistema e de consistência de dados afim de evitar erros de declaração como, por exemplo, o fato de só ser possível declarar um tipo de deficiência visual (ou cegueira ou baixa visão), bem como um tipo de deficiência auditiva. A surdocegueira, por exemplo, é o cruzamento da deficiência visual com a auditiva e, caso, tente-se declarar a informação dessa forma o sistema não permitirá, aparecerá um erro impeditivo.

fim, surdocegueira com 525 casos registrados no Brasil. No gráfico 14 será apresentada a distribuição das matrículas por tipo de deficiência no Distrito Federal.



Fonte: Inep - Sinopse Estatística da Educação Básica 2020

O Distrito Federal segue a ordem de incidência de maneira parecida com a nacional, os dados apontam o maior número de registro em deficiência intelectual, seguida do transtorno do espectro autista (TEA) e da deficiência física. O importante é trazer para discussão a problemática expressa nos dados do Censo Escolar.

É possível que haja uma superestimação das informações declaradas em deficiência intelectual e que alunos considerados “problema” e alunos com “dificuldades de aprendizagem”, bem como alunos com transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disortografia, dentre outros) estejam aí declarados de maneira equivocada. Primeiro, destaca-se a dificuldade de identificação desses sujeitos. A matrícula dos alunos não pode ser negada independente da existência ou não de um diagnóstico, ou seja, prescinde de laudo médico. Isso está definido na normativa do Ministério da Educação (MEC), na Nota Técnica nº 4 de 2014, donde consta que “não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico”. Nesse sentido o Plano de atendimento educacional especializado (PAEE) torna-se o documento mais importante e deve apresentar o plano de desenvolvimento pedagógico individual dos alunos considerando suas singularidades, devendo ser realizado pelo professor do AEE em articulação com os professores de sala de aula, a família e o aluno quando possível. Desse modo recai sobre o professor a responsabilidade pela elaboração do plano e definição do tipo de atendimento de acordo com a deficiência. Mas, em muitos casos não se sabe ao certo qual a deficiência o aluno apresenta.

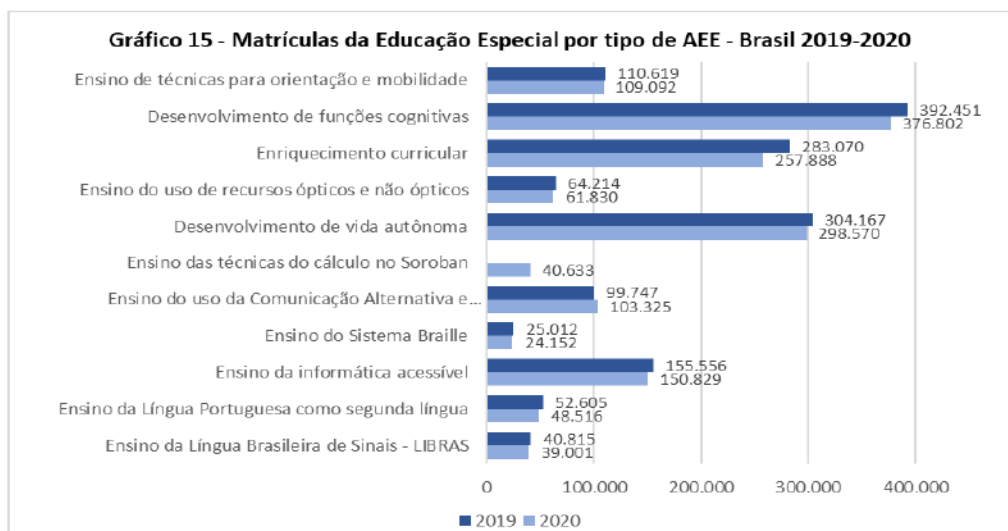
O Plano de AEE é considerado um registro administrativo comprobatório para declaração dos alunos ao Censo Escolar, segundo o documento “Glossário da Educação Especial – Censo Escolar 2020” disponível no Portal do Inep na página do Censo Escolar²⁰. Logo, se o professor responsável pela sua elaboração não está apto/qualificado a definir se um

²⁰ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>

aluno apresenta, de fato ou não, uma deficiência intelectual, mas tem a responsabilidade de elaborar o plano definindo o atendimento pedagógico, pode-se dizer que muitos alunos com outras condições “para além da deficiência intelectual” podem estar sendo declarados equivocadamente ao Censo Escolar.

De acordo com Diniz e Santos (2010, p.10) “Nessa lógica excludente, uma pessoa com deficiência mental é tida como alguém fora dos parâmetros da normalidade, um julgamento de valor travestido de narrativa biomédica sobre o normal e o patológico”. É exatamente nesse ponto em que se insere a discussão, pois os alunos considerados “não normais”, ou seja, estranhos/diferentes a ideologia dominante de normalidade, por ausência de diagnóstico médico e de uma classificação exata sobre sua condição, acabam sendo declarados como tendo deficiência intelectual, como forma de “resolver a questão”, que finda, em última instância, por se tornar cada vez mais escancarada, considerando o elevado número de alunos informados (in)devidamente nesse campo.

Ademais, cabe ressaltar que as redes de ensino recebem pelo duplo cômputo do Fundeb, conforme citado anteriormente, quando os alunos tem sua condição declarada (deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação), apresentam matrícula de escolarização e no turno inverso matrícula de AEE registradas no Censo Escolar. Assim sendo, é possível que outros alunos com outras condições que realizem o AEE, mas que não teriam direito ao duplo cômputo do Fundeb estejam aí declarados como forma escamoteada para recebimento dos recursos. Atente-se ao fato de que alunos com “transtornos funcionais específicos” podem ser atendidos na sala de AEE, mas não são considerados público da educação especial. Não existe atualmente no MEC uma política pública educacional definida para esse público. Além disso, soma-se o fato de muitos profissionais escolares em sala de aula não estarem qualificados para o atendimento dos alunos com deficiência. No gráfico 15 apresentaremos os dados de matrículas de AEE por tipo de atendimento.



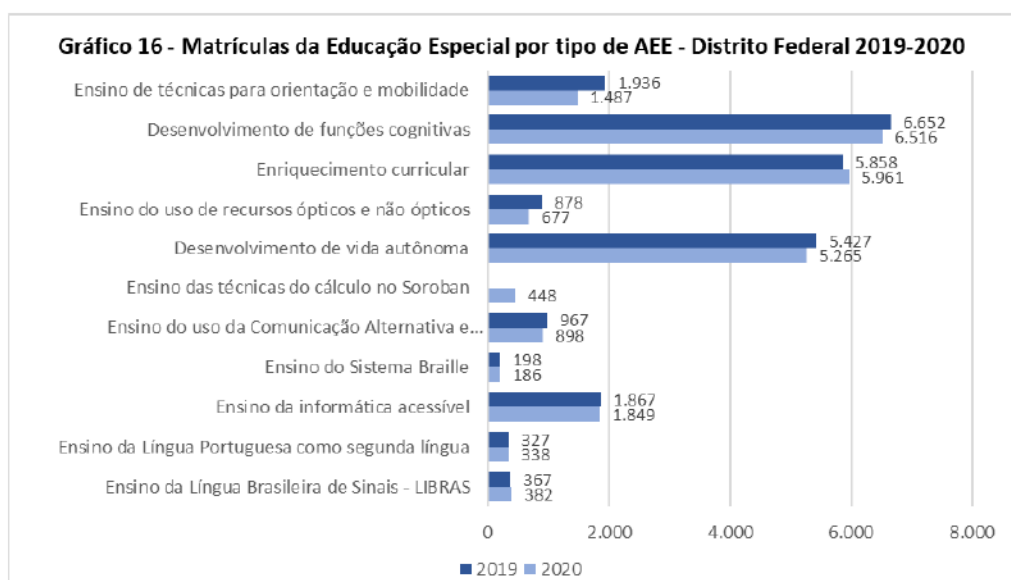
Fonte: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica.

O gráfico 15 apresenta a distribuição das matrículas de AEE por tipo de atendimento educacional especializado realizado²¹. No Censo Escolar são coletados dados de 11 tipos de atendimentos definidos pelo Ministério da Educação (MEC), a saber: ensino das técnicas para

²¹ Para aprofundamento do estudo é importante que seja realizado o cruzamento entre os tipos de AEE realizados por tipo de deficiência, como, por exemplo, verificar se os alunos com cegueira estão tendo acesso ao ensino do Sistema Braille, ao ensino de técnicas para orientação e mobilidade, dentre outros.

orientação e mobilidade; desenvolvimento de funções cognitivas; enriquecimento curricular; ensino dos recursos ópticos e não ópticos; desenvolvimento de vida autônoma; ensino das técnicas de cálculo no soroban; ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA); ensino do sistema braille; ensino da informática acessível; ensino da língua portuguesa como segunda língua; e ensino da língua brasileira de sinais (Libras). O aluno pode ser contabilizado mais de uma vez, considerando que pode realizar vários tipos de atendimento.

Observa-se que até 2018 era possível saber se o aluno realizava AEE ou não, mas não era possível identificar o tipo de atendimento de cada um, pois a informação era declarada no formulário de turma, logo sabia-se que se ele tinha ou não matrícula de AEE. A partir de 2019 o Censo Escolar passou a coletar a informação no formulário do aluno o que possibilitou identificar cada tipo de atendimento que o aluno realiza e assim qualificar ainda mais o dado declarado, sendo possível cruzar as informações e verificar a pertinência entre o atendimento realizado e o tipo de deficiência que o aluno apresenta. Por isso, só estão apresentados os quantitativos de alunos por tipo de AEE a partir de 2019. Abaixo são apresentados dados do Distrito Federal.



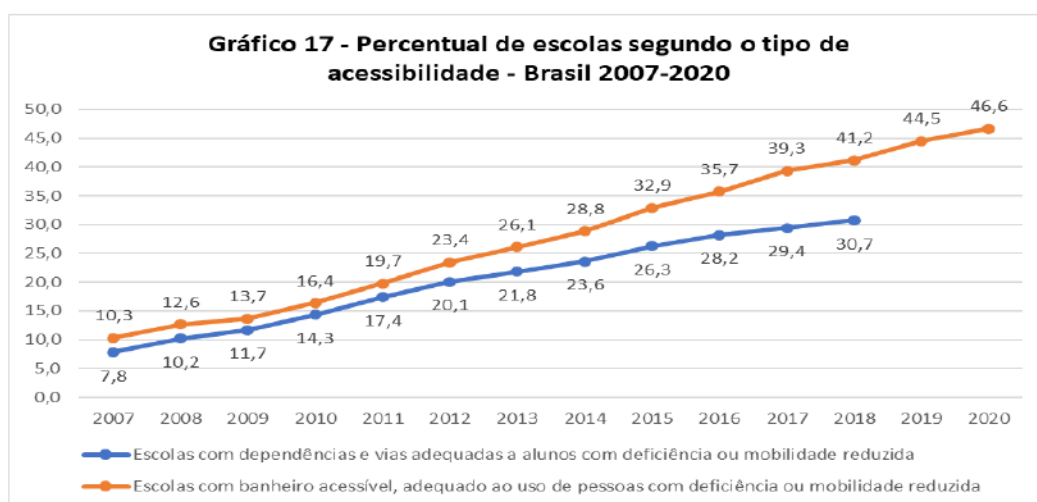
Fonte: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica.

Os gráficos 15 e 16 apresentam uma tendência parecida. A maior parte dos alunos realiza “desenvolvimento de funções cognitivas”, “enriquecimento curricular” e “desenvolvimento de vida autônoma”. São os 3 tipos de AEE que mais se destacam, embora não na mesma ordem. Como os alunos podem realizar mais de um AEE são contabilizados várias vezes. No entanto o que chama a atenção é o fato de um número expressivo de alunos com deficiência ainda estarem sem acesso ao atendimento, conforme apresentado no Gráfico 3, que mostra que 65,9% dos alunos da educação especial não tem matrícula de AEE em 2020. Além disso, comparando-se o gráfico 13 e o 15 observa-se que no Brasil se somarmos os dados de surdocegueira, cegueira e baixa visão, por exemplo, teremos um total de 84.195. No entanto, nos atendimentos oferecidos a esse público temos no gráfico 15, em 2020, apenas 24.152 alunos realizando ensino do sistema braille (muito abaixo do esperado); 109.092 realizando ensino de técnicas de orientação e mobilidade (acima do esperado); 61.830 realizando ensino dos recursos ópticos e não ópticos (abaixo do esperado); e 40.633 realizando ensino das técnicas de cálculo no soroban (abaixo do esperado). A coleta de dados individualizada do tipo de AEE é recente, se iniciou em 2019, logo é possível que existam

erros de declaração por parte dos usuários do sistema no entendimento ao novo formato de declaração²². A seguir serão apresentados dados de acessibilidade nas escolas.

3.7. Caracterização da infraestrutura das escolas quanto a acessibilidade: Brasil e Distrito Federal (2007 - 2020)

A caracterização da infraestrutura das escolas quanto a acessibilidade física/arquitetônica é fundamental para a compreensão do cenário da educação especial e para a promoção de uma educação, de fato, inclusiva. O direito básico, de ir e vir, consta na Constituição Brasileira (1988) e está diretamente relacionado a oportunidade de acesso aos ambientes. Portanto, torna-se fundamental que a acessibilidade esteja garantida nas escolas brasileiras, como está definida em várias normativas legais, para que os sujeitos com deficiência possam usufruir dos ambientes escolares em igualdade de condições com os demais.



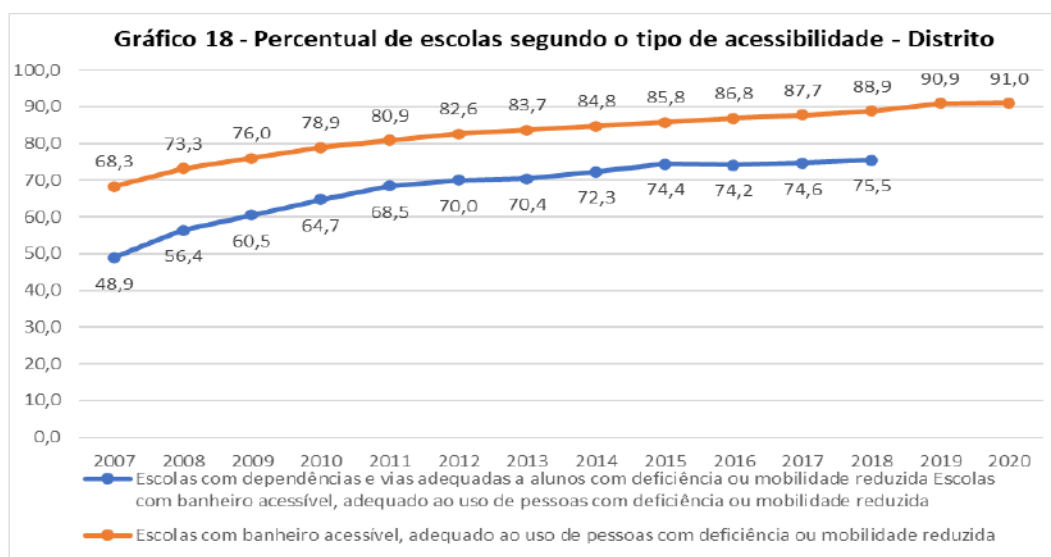
Fonte: Dados extraídos do Inep Data (INEP – Censo Escolar da Educação Básica)

O gráfico 17 apresenta o percentual de escolas com banheiro acessível, bem como escolas com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Este último item foi coletado no “formulário de escola” do Censo Escolar até 2018. A partir de 2019 passaram a ser coletados itens específicos de acessibilidade nas escolas em substituição a esse campo de coleta, conforme apresentaremos nos gráficos 19 e 20 mais adiante. De todo modo, observa-se segundo os dados do Censo Escolar 2020, que até o presente momento, 54,4% das escolas brasileiras não possui banheiro acessível às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, constituindo assim uma barreira física/arquitetônica notória a garantia de direitos desses indivíduos, de estarem em uma escola com banheiro adequado para seu uso.

Além disso, até 2018 observa-se que apenas 30,7% das escolas brasileiras declararam ter dependências e vias adequadas ao uso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. No entanto, ainda que as estatísticas mostrem que a maioria das escolas não estão adequadas/adaptadas, não sendo assim acessíveis, se compararmos com o ano de 2007 percebemos um aumento significativo de escolas que vem se adequando para receber esses alunos. Acredita-se que essa mudança possa ter tido impulso com a criação do “Programa

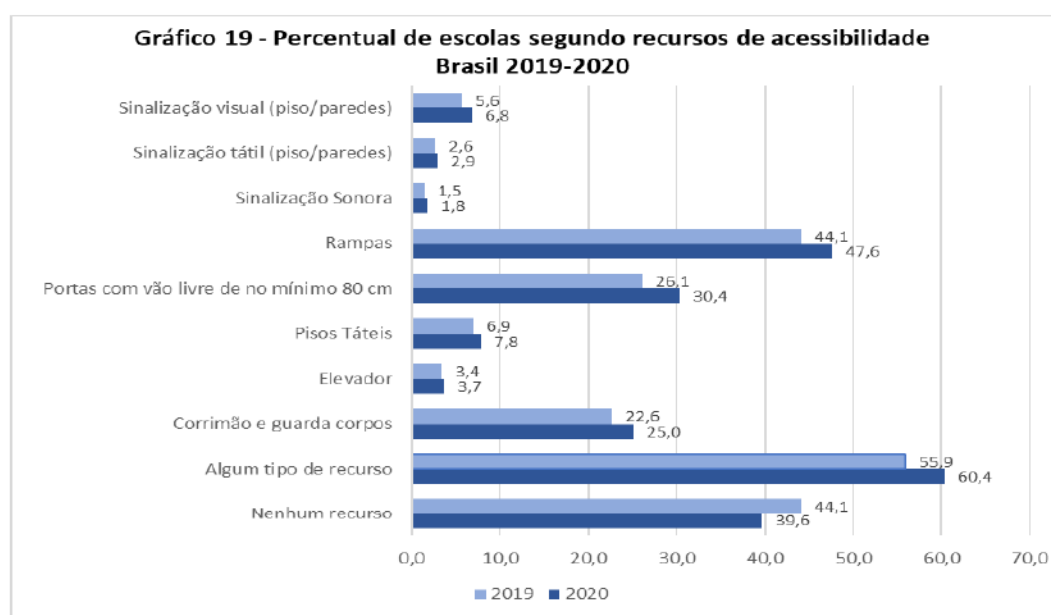
²² Não cabe aqui discutir as minúcias dos dados dos tipos de AEE realizados, mas de mostrar as mudanças que ocorreram e que podem no futuro qualificar mais o processo do fluxo escolar dos alunos com deficiência considerando sua progressão, seu tipo de deficiência e os atendimentos que realiza, o que não era possível saber até 2018.

Escola Acessível” do governo federal, além de outras iniciativas locais no âmbito dos estados e municípios. No gráfico 18 serão apresentados os dados do Distrito Federal.



Fonte: Dados extraídos do Inep Data (INEP – Censo Escolar da Educação Básica)

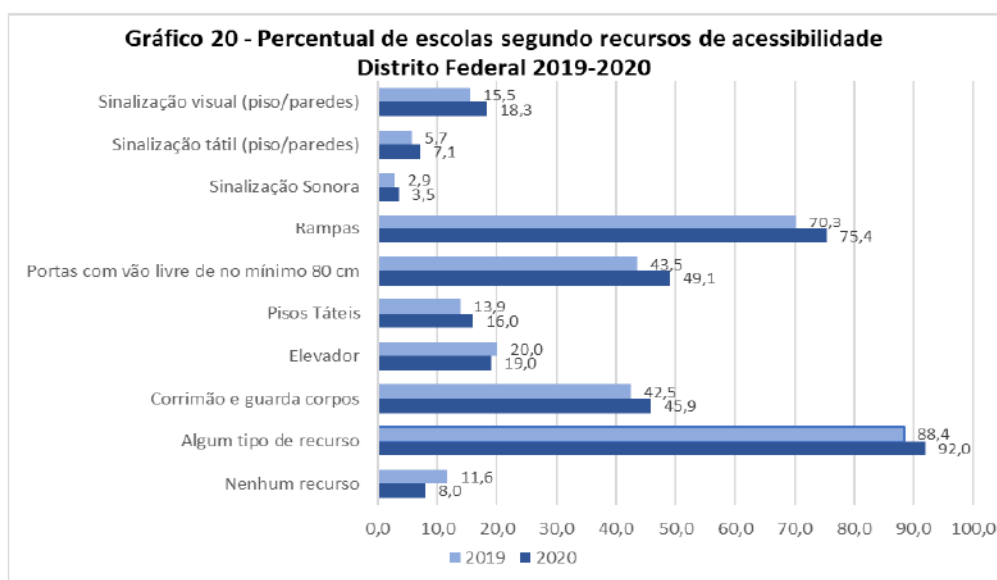
Nos dados declarados ao Censo Escolar verifica-se que a maior parte das escolas do Distrito Federal apresenta condições de acessibilidade física/arquitetônica, tanto nas vias e dependências quanto nos banheiros. Os dados mostram que, em 2020, 91% das escolas apresentam banheiro acessível e, até 2018, 75,5% das escolas já apresentavam dependências e vias adequadas ao uso desses alunos. Nota-se, portanto, que grande parte das escolas do DF apresentam infraestrutura adequada ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. A seguir serão apresentados os dados dos itens de acessibilidade que passaram a ser coletados pelo Censo Escolar no ano de 2019.



Fonte: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica.

Primeiro, cabe destacar que as mudanças ocorridas na coleta do Censo Escolar estão de acordo com os itens que compõe o “Programa Escola Acessível”²³ do Ministério da Educação (MEC) e que os itens devem seguir a NBR9050, atualizada recentemente em 2020. As alterações trouxeram itens específicos como é possível observar no gráfico 19, são eles: sinalização visual (piso/paredes); sinalização tátil (piso/paredes); sinalização sonora; rampas; portas com vão livre de no mínimo 80cm; pisos táteis; elevador; corrimão e guarda corpos. De todo modo não é possível mensurar se uma escola é, de fato, completamente acessível mesmo tendo declarado mais de um dos itens acima. Os dados apenas mostram se a escola tem ou não, um ou mais itens. Para se obter mais informações é necessário fazer um levantamento mais detalhado sobre a declaração de um grupo de escolas, o que não é foco dessa pesquisa.

No entanto, os dados do Brasil revelam em 2020 que 47,6% das escolas declararam ter rampas de acesso; 30,4% declararam ter portas com vão livre; 25% corrimão e guarda corpos; 7,8% pisos táteis; 6,8% sinalização visual (piso/paredes); e outros itens que ficaram abaixo de 5% na coleta. É notório que 39,6% das escolas brasileiras declararam não ter nenhum desses recursos de acessibilidade. Abaixo, no gráfico 20 serão apresentados os dados do Distrito Federal.



Fonte: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica.

No Distrito Federal os dados do Censo Escolar 2020 demonstram que 75,4% das escolas tem rampas; 49,1% tem portas com vão livre; 45,9% apresenta corrimão e guarda corpos; 19% tem elevador; 18,3% tem sinalização visual (piso/paredes); 16% apresenta pisos táteis; dentre outros abaixo de 10%. Nota-se que apesar de o DF estar acima da média nacional em condições de acessibilidade nas escolas, ainda existe um longo caminho a ser percorrido no intuito de estabelecer as condições necessárias de acessibilidade para os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida nas escolas em geral, tanto no Brasil quanto no Distrito Federal. De acordo com Barbosa, Santos e Silva (2010, p. 189), no artigo *Discriminação das pessoas com deficiência: um estudo no Distrito Federal*, estudo realizado sobre as denúncias de violações de direitos às pessoas com deficiência no DF, nota-se que:

²³ Segundo o Manual do Programa Escola Acessível (MEC, 2014, p.7), o objetivo geral do programa é: “Promover a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações”.

Grande parte das demandas que chegam ao MPDFT é por acessibilidade e adaptação razoável dos ambientes. Muitas pessoas têm o seu direito violado porque não conseguem se locomover na cidade, deixando de acessar educação, serviços médicos e direitos previdenciários, entre outros. Essas pessoas são impedidas de estudar ou trabalhar, de forma que têm reduzido o exercício da liberdade, das oportunidades e das capacidades humanas.

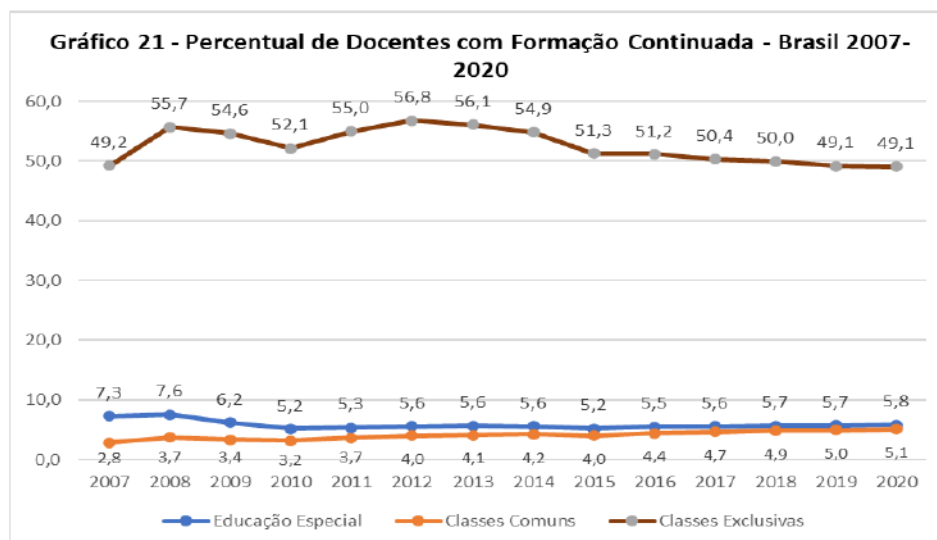
A ausência de recursos de acessibilidade nas escolas, nas ruas, nas vias públicas, viola um dos direitos fundamentais do ser humano, o direito de ir e vir, o de participar ativamente dos ambientes sociais e escolares com igualdade de condições com as/os demais pessoas/alunos, se constituindo dessa forma como um impedimento ao acesso, uma barreira física/arquitetônica, de discriminação e violação de direitos. Neste sentido, Barbosa, Santos e Silva (2010, p. 189), ainda destacam que “A marginalização torna muitos deficientes vulneráveis e dependentes. A dependência é uma condição humana, mas também pode ser potencializada por ambientes e práticas discriminatórias”. Logo, a falta de acessibilidade potencializa a violação de direitos, a codependência e a exclusão escolar desses sujeitos. Ademais, outra questão relevante para o processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência é a formação dos professores, dado que será apresentado a seguir.

3.8. Caracterização dos docentes com formação inicial e continuada em educação especial: Brasil e Distrito Federal (2007 - 2020)

A formação²⁴ inicial e continuada de professores para atuação tanto em turmas de atendimento educacional especializado (AEE) quanto nas classes comuns do ensino regular que tenham alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação é outro aspecto importante da caracterização desse cenário e que podemos observar nos dados do Censo Escolar para a compreensão do panorama nacional e do Distrito Federal. Além disso, cabe destacar que a formação inicial e continuada de professores para a promoção de uma “educação inclusiva”, com vistas a uma formação para atender a diversidade dos alunos, está prevista no Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 13.005/2014, nas estratégias da meta 4²⁵, item 4.3 do referido Plano; bem como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no item IV que se refere aos objetivos da política; e no Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, no Art. 5º, § 2º, itens III e IV; dentre outras normativas legais.

²⁴ Cabe destacar que no ano de 2003, foi implementado no governo federal o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com objetivo de promover a formação de gestores e educadores na área, nos municípios brasileiros, para a constituição de sistemas educacionais inclusivos.

²⁵ A Meta 4 do Plano Nacional de Educação, promulgado pela Lei nº 13.005/2014, tem como objetivo: “Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.



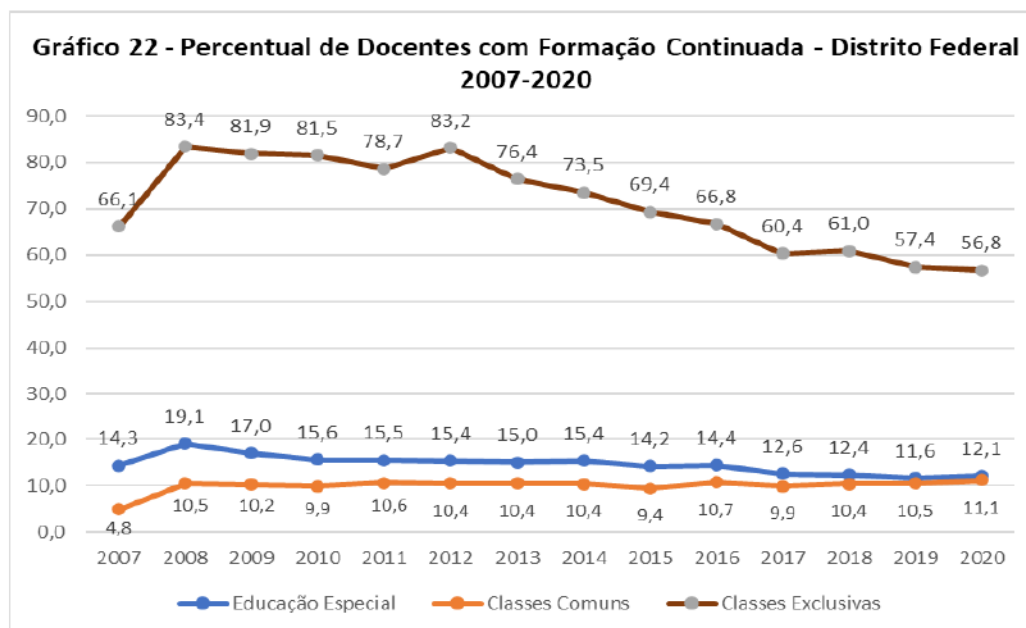
Fonte: Dados extraídos do Inep Data (INEP – Censo Escolar da Educação Básica)

Com intuito de esclarecer em número absolutos, cumpre apresentar que, no ano de 2020, segundo os dados do Censo Escolar, existem 2.189.005 docentes atuando na educação básica, desses 1.281.278 atuam na educação especial geral, tanto em classes comuns quanto em classes e escolas especiais. Dentre esses, 25.601 atuam apenas em classes e escolas especiais e 1.261.710 atuam apenas nas classes comuns.

No gráfico 21 é notório que os docentes de classes e escolas especiais (modalidade substitutiva à escolarização comum) apresentem, em 2020, 49,1% de docentes com formação inicial e continuada na área da educação especial, o que equivale a 12.071 docentes. Comparando-se esses dados com os da formação dos professores das classes comuns do ensino regular que tenham alunos “incluídos” observa-se uma extrema discrepância, apenas 5,1% desses professores apresentam formação inicial e continuada na área, o que equivale a 64.192. Além disso, somente 5,8% dos professores da educação especial geral no Censo Escolar apresentam algum tipo de formação na área, o que representa 74.618 docentes.

Observa-se então que ao longo dos anos, de 2007 a 2020, o percentual de professores com formação na área da educação especial diminuiu, em detrimento dos pressupostos legais que preconizam a formação desses profissionais de educação. Em números absolutos pode-se dizer que dos 1.281.278 de professores que atuam na educação especial no Brasil, apenas 74.618 docentes (5,8%) tem alguma formação específica na área. No entanto, se somarmos os demais professores que não atuam na área, a discrepância será ainda maior, estudo que necessita ser aprofundado²⁶. Em seguida, serão apresentados os dados do Distrito Federal.

²⁶ O estudo necessita ser aprofundado por diversos fatores: primeiro porque nesse levantamento considera-se o percentual de professores ao longo dos anos e é possível levantar os dados em números absolutos para se estabelecer a comparação mais precisa; segundo porque o Censo Escolar coleta apenas informações sobre a formação inicial e continuada de profissionais em sala de aula e esses dados podem não estar tendo a atualização cadastral devida; terceiro porque é possível cruzar os dados com o Censo da Educação Superior e levantar informações a respeito da formação na área da educação especial a nível de pós-graduação, tanto em especialização, quanto em mestrado e doutorado. Além disso, também seria interessante verificar e cruzar dados considerando as idades dos professores e os anos de experiência na área.



Fonte: Dados extraídos do Inep Data (INEP – Censo Escolar da Educação Básica)

No gráfico 22, é possível observar que o Distrito Federal apresenta um percentual de docente com formação inicial e continuada na área da educação especial geral superior a média nacional, conforme percebe-se na apresentação dos dados do Censo Escolar ao longo de todo o presente trabalho. No entanto, os docentes que atuam em classes e escolas especiais apresentam picos altos de formação em 2008 (83,4%), até 2012 (83,2%), provavelmente devido as políticas de formação de professores locais o que não será aprofundado aqui. De todo modo, essa formação cai vertiginosamente até 2020, passando para 56,8% de docentes. A formação de professores da educação especial geral no DF diminuiu de 2007 (14,3%) para 2020 (12,1%). A formação dos profissionais que atuam nas classes comuns do ensino regular com alunos “incluídos” aumentou de 2007 (4,8%) para 2008 (10,5%) e se manteve relativamente estável ao longo dos anos, subindo novamente em 2020 (11,1%).

Em suma, cumpre salientar que apesar dos dados revelarem que existe hoje uma formação de professores para atuação junto a diversidade dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, observa-se que o cenário não é positivo, pelo contrário, pois a grande maioria dos docentes não tem nenhuma formação na área e os dados nacionais mostram que essa formação, ao invés de aumentar, vem diminuindo ao longo dos anos, o que consequentemente obsta ainda mais a qualidade do processo de ensino e aprendizagem oferecido a esses alunos.

4. CONCLUSÃO

O presente estudo analisou de maneira descritiva a evolução histórica dos dados da Educação Especial, no Brasil e no Distrito Federal, no Censo Escolar da Educação Básica (2007 a 2020) considerando um conjunto de indicadores sobre a temática, assim como os pressupostos teóricos dos Estudos sobre deficiência que trouxeram uma nova perspectiva com base no *modelo social da deficiência* que inverteu a lógica *biomédica*, retirando o debate da esfera da natureza individual, como “tragédia pessoal”, inserindo-o num contexto de responsabilidade coletiva e da necessidade de elaboração de políticas e ações de Estado. Segundo Diniz e Santos (2010, p. 10) “Não há corpos naturalmente em desvantagem, mas simplesmente uma ideologia da normalidade que os classifica como inferiores a um ideal de produtividade, independência e vida boa”. Nesse cenário a deficiência deixa de ser problema

de natureza pessoal do indivíduo e reinsere-se na arena política como uma questão de direitos humanos que emerge no debate internacional nas diferentes sociedades.

Desse modo, é de extrema relevância destacar que os dados de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns não se referem, neste trabalho, a dados de “alunos incluídos”. A “inclusão” na perspectiva de participação ativa, ética e democrática de todos e todas, conforme preconizada nas normativas legais, pressupõe necessariamente uma análise da qualidade do processo de ensino e aprendizagem em todas as suas dimensões, sendo necessário “pisar o chão” da escola para aprofundamento da pesquisa com base em dados secundários, o que não foi feito aqui e nem era o propósito deste estudo. De acordo com Diniz e Santos (2010, p. 11), “no caso das pessoas deficientes, o não reconhecimento de suas necessidades tem impacto significativos sobre as oportunidades, capacidades e liberdades que endossam uma compreensão ética sobre o justo”. Nesse sentido, a compreensão por meio de outros estudos, que indiquem se as necessidades desses sujeitos estão sendo atendidas no cotidiano escolar, torna-se fundamental.

Os dados do Censo Escolar, de uma maneira geral, tanto no Brasil quanto no Distrito Federal, revelam um aumento vertiginoso no número de matrículas de alunos público da educação especial nas escolas públicas brasileiras ao longo dos últimos 14 anos, principalmente nas classes comuns das redes municipais de ensino. As matrículas se apresentam majoritariamente no ensino fundamental. Além disso, também é possível observar que o número de alunos que realizam atendimento educacional especializado (AEE) vem aumentando ao longo dos anos, porém muito lentamente. Um dado positivo é que a maioria dos alunos que realizam AEE, o fazem na mesma escola da matrícula de escolarização, facilitando o processo, pois não precisam se deslocar e enfrentar as barreiras de transporte e deslocamento. Outro aspecto importante é que os professores, tanto da sala de aula comum, quanto do AEE têm um contato maior, por trabalharem na mesma escola, o que facilita o diálogo e a troca de experiência visando contribuir para o desenvolvimento desses estudantes.

É indubitável que houve um avanço massivo no acesso desses estudantes a educação básica e que isso se deve aos movimentos sociais e políticos em prol da educação desses sujeitos, bem como as políticas públicas adotadas, a implementação em 2008 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e aos principais postulados nacionais e internacionais que preconizam a constituição de uma educação para todos e todas. Se confrontarmos esses dados com os da ONU que revelam que a maior parte das pessoas com deficiência no mundo estão abaixo da linha de pobreza, poder-se-ia dizer que faz sentido, pois a maior parte desses alunos está matriculada na escola pública, fazendo jus ao perfil mundial. Contudo, considerando que 6,7% da população brasileira tem algum tipo de deficiência, e que, segundo dados do IBGE, atualmente o país apresenta uma média de 212 milhões de brasileiros, desses então, é possível inferir que aproximadamente 14 milhões de pessoas apresentem algum tipo de deficiência. Desse contingente, apenas 1.308.900 está na escola, segundo dados do Censo Escolar 2020, o que mostra que muitas pessoas com deficiência se encontram atualmente fora da escola. Ademais, cabe ressaltar que muitos desses sujeitos ainda tem sua matrícula negada em função de sua deficiência em escolas públicas e, sobretudo, em escolas particulares, que acabam por “decidir” com qual “tipo” de diversidade de indivíduos irão trabalhar, em detrimento, inclusive, da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU. De todo modo, ressalta-se que a marginalização e opressão que sofrem historicamente esses indivíduos ultrapassa as barreiras socioeconômicas, ou seja, de classe social.

Apesar dos dados positivos, que demonstram que os alunos público da educação especial têm tido seu acesso a escolarização vastamente ampliado, não se pode perder de vista que, após 12 anos da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os dados ainda são muito alarmantes. Os dados do

Brasil, do Censo Escolar em 2020, revelam que 65,9% desses alunos não realizam o atendimento educacional especializado (AEE); 54,4% das escolas não possui banheiro acessível para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; 94,2% dos professores da educação especial, ou seja, que atuam junto a esses alunos, não apresenta nenhuma formação específica na área em curso de formação inicial e continuada. Além disso, dados de até 2018 mostram que 69,3% das escolas declararam não ter vias e dependências adequadas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Nesse sentido, também é necessário aprofundar os estudos para verificar a existência ou não das salas de recursos multifuncionais nas escolas. Salas que, em princípio, são dotadas de recursos didáticos e pedagógicos para atender esse alunado.

Os dados do Distrito Federal apresentados no decorrer deste estudo, revelam que as condições de acesso, matrícula, infraestrutura, banheiros acessíveis, vias e dependências adequadas, atendimento educacional especializado (AEE), formação de professores, dentre outros, estão bem acima da média nacional do país. Logo, pode-se dizer que as condições do DF são mais favoráveis para a consolidação de uma educação inclusiva, o que não descarta, sob nenhuma hipótese, a importância da realização de pesquisas de campo que aprofundem os estudos, conforme supracitado.

Outra questão, de extrema relevância, verificada nos dados do Censo Escolar 2020, é a alta taxa de incidência de declaração de alunos com deficiência intelectual e com transtorno do espectro autista (TEA) tanto no Brasil, quanto no Distrito Federal. Uma das questões centrais que está posta é a identificação desses sujeitos. Sabe-se que “possivelmente” um número grande de alunos vem sendo declarado como tendo uma deficiência intelectual ou TEA, sem de fato, o ter, pois são inúmeras as dificuldades enfrentadas pelas escolas, a começar pela identificação desses sujeitos. Logo, existe também a possibilidade de erros de declaração ao Censo Escolar. Além disso, os alunos com transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disortografia, dentre outros), bem como alunos “problema” ou com “dificuldade de aprendizagem” podem estar aí declarados como forma escamoteada para recebimento do duplo cômputo dos recursos do Fundeb, tendo em vista que muitos recebem atendimento educacional especializado, porém não constituem público alvo da educação especial dentro da atual política.

De todo modo, é imprescindível que seja implementado, em âmbito nacional, o modelo único de avaliação biopsicossocial da deficiência, por equipe multiprofissional e interdisciplinar, conforme preconiza a Lei nº 13.146/2015, conhecida por Lei Brasileira de Inclusão. A avaliação vem sendo discutida no Brasil desde a promulgação da referida lei e, em 2020, o Decreto nº 10.415/2020, instituiu o Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre o Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência. O Grupo de Trabalho Interinstitucional utilizará o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM)²⁷ como instrumento-base para a elaboração do modelo único de avaliação biopsicossocial da deficiência, conforme consta no referido decreto. Portanto, é fundamental que a avaliação biopsicossocial seja definida e implementada no Brasil, conforme preconiza a lei, para que se avance na melhoria da qualidade da informação de deficiência declarada ao Censo Escolar. Para que seja possível então identificar mais precisamente esses indivíduos.

Em suma, após 12 anos da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os alunos com deficiência ainda estão sem as condições básicas para frequentar, permanecer e apresentar um desempenho satisfatório, considerando o cenário nacional. Estando esses sujeitos numa relação de subalternidade com relação aos demais, muitos ainda se mantendo marginalizados do processo educacional, ainda

²⁷ O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), por meio da Resolução nº 01, de 05 de março de 2020, aprovou o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM) como instrumento de avaliação da deficiência.

mais, se compararmos o número de pessoas com deficiência no Brasil e o quantitativo que está na escola. De acordo com Diniz, Barbosa e Santos (2010, p. 111):

O reconhecimento do corpo com impedimentos como expressão da diversidade é recente e ainda um desafio para as sociedades democráticas e para as políticas públicas. A história de medicalização e normalização dos corpos pelos saberes biomédicos e religiosos se sobrepôs a uma história de segregação de pessoas deficientes em instituições de longa permanência. Apenas recentemente as demandas dessas pessoas foram reconhecidas como uma questão de direitos humanos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, é um divisor de águas nesse movimento, pois instituiu um novo marco de compreensão da deficiência.

Os desafios estão postos, ainda há um longo caminho a percorrer para que se efetive uma sociedade de fato inclusiva e uma educação democrática para todos e todas. Nesse sentido, os dados do Censo Escolar revelam que são necessários investimentos, por meio de políticas públicas, em diversas áreas como formação de professores; programas de acessibilidade nas escolas; ampliação da oferta de atendimento educacional especializado (AEE); ampliação de salas de recursos multifuncionais; dentre outros. Sem prescindir da dúvida, indica-se a necessidade de elaboração de política pública específica para o atendimento dos alunos com transtornos funcionais específicos.

Por fim, cumpre afirmar a relevância de estudos que atentem para o fluxo²⁸ escolar desses alunos, que verifiquem se estão progredindo, ou seja, sendo aprovados para as etapas de ensino seguintes, com desempenho satisfatório. Dessa forma, faz-se mister a realização de estudos e análises de dados da segunda etapa de coleta do Censo Escolar, o Módulo Situação do Aluno, que coleta informações de rendimento e movimento escolar, considerando a aprovação, repetência e evasão desses estudantes. O aprofundamento desse estudo, é um imperativo ético, afim de identificar os mecanismos que ainda oprimem, discriminam e restringem o direito a participação desses sujeitos de forma a impedi-los de alcançar os mais altos níveis de escolaridade acadêmica.

²⁸ Cabe destacar e indicar a importância de o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicar o fluxo escolar desses alunos, de maneira a facilitar as pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2020.

BARBOSA, L.; SANTOS, W.; SILVA, R. Discriminação das pessoas com deficiência: um estudo no Distrito Federal. In: _____(Org.). **Deficiência e Discriminação**. 1. ed. Brasília: Letras Livres, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 abr. 2008a. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2008b. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Decreto nº 10.415, de 06 de junho de 2020. Institui o Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre o Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2020. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 2.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP/PNEE. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da educação (MEC). **Manual do Programa Escola Acessível**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8310-manual-programa-escola-acessivel-secadi-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (Conade). **Resolução nº 01, de 5 de março de 2020**. Dispõe sobre a aprovação do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM) como Instrumento de Avaliação da Deficiência. Disponível em: http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2020/03/SEL_MDH-1100672-CONADE_-_Resoluc%CC%A7a%CC%83o.pdf.pdf Acesso em: 27 fev. 2021.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. In: ____ (Org.). **Deficiência e Discriminação**. 1. ed. Brasília: Letras Livres, 2010.

DINIZ, D.; SANTOS, W. Deficiência e Direitos Humanos: desafios e respostas à discriminação. In: ____ (Org.). **Deficiência e Discriminação**. 1. ed. Brasília: Letras Livres, 2010.

DINIZ, D. **Modelo Social da Deficiência**: a crítica feminista. 2003. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO_ModeloSocialDeficiencia.pdf . Acesso em: 20 fev. 2021.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama Nacional e Internacional da Produção de Indicadores Sociais**: grupos populacionais específicos e uso do tempo. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101562.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Inep Data** (2007 a 2020). Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data> . Acesso em: 5 fev. 2021

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica** (2007 a 2020). Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/centso-escolar> . Acesso em: 15 fev. 2021

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica** (2007 a 2020). Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> . Acesso em: 10 fev. 2021.

MACHADO, K. S. **A Prática da Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular**: um estudo de caso com abordagem etnográfica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. 108f. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br>. Acesso em: 20 jun. 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NUERNBERG, A. H.; MELLO, A. G.; BLOCK, P. **Os Estudos Sobre Deficiência no Brasil**: passado, presente e futuro. 2019 Disponível em: http://www.museusacessiveis.com.br/arquivosDown/20190204152903_os_estudos_sobre_a_deficic%C2%AAnCIA_no_brasil_-_passado,_presente_e_futuro_-_anahi_mello,_pamela_block_e_adriano_nuerberg.pdf . Acesso em: 20 set. 2020.

ROCHA, S. T. **Educação e formação de professores**: as contradições da inclusão na escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. 257 f.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes LTDA, 1987.

SOZO, C. M.; HAAS, C. **Trajetórias Escolares dos Estudantes com Deficiência e os Desafios da Inclusão Escolar**. 2019. Disponível em: <http://napne.caxias.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/Artigo-Coloquio-CAROLINA-MROSS-SOZO-e-CLARISSA-HAAS.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

United Nations. **Disability and Development Report**. Disponível em: <https://social.un.org/publications/UN-Flagship-Report-Disability-Final.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

VELHO, G. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In: _____ (Org.). **Desvio e Divergência**: uma crítica da patologia social. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. pp. 11-28.