



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

JULIANA SALLES MADEIRA

**A POPULAÇÃO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO
ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO: UMA ANÁLISE ENTRE OS ANOS
DE 2013 E 2017**

CAMPINAS
2020

JULIANA SALLES MADEIRA

A POPULAÇÃO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO
ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO: UMA ANÁLISE ENTRE OS ANOS DE
2013 E 2017

Dissertação apresentada ao Instituto de
Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Estadual de Campinas como
parte dos requisitos exigidos para a
obtenção do título de Mestra em
Demografia.

Orientadora: JOICE MELO VIEIRA

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA JULIANA
SALLES MADEIRA E ORIENTADA
PELA PROFA. DRA. JOICE MELO
VIEIRA.

Campinas
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

M264p Madeira, Juliana Salles, 1992-
A população com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental brasileiro : uma análise entre os anos de 2013 e 2017 / Madeira, Juliana Salles. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Joice Melo Vieira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Educação especial. 2. Educação - Aspectos demográficos. 3. Censo escolar. I. Vieira, Joice Melo, 1980-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The population with special educational needs in brazilian elementary school : an analysis between 2013 and 2017

Palavras-chave em inglês:

Special education
Education - Demographic aspects
School census

Área de concentração: Demografia

Títuloção: Mestra em Demografia

Banca examinadora:

Joice Melo Vieira [Orientador]
Ana Silvia Volpi Scott
Régis Henrique dos Reis Silva

Data de defesa: 28-02-2020

Programa de Pós-Graduação: Demografia

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-7658-8969>
- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0922842464201004>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A comissão julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado, composta pelos Professores Doutores a seguir descritos, em sessão pública realizada em 28 de fevereiro de 2018, considerou a candidata Juliana Salles Madeira APROVADA.

Profa. Dra. Joice Melo Vieira – Orientadora

Profa. Dra. Ana Silvia Volpi Scott – IFCH/UNICAMP

Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva – FE/ UNICAMP

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Demografia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

*Dedico à minha mãe,
Karla*

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento-001

Foram muitas as pessoas que participaram direta e indiretamente da produção desta dissertação, sendo todas elas alvo dos meus mais sinceros agradecimentos, porém, algumas merecem destaque.

Agradeço imensamente minha orientadora, Joice Melo Vieira por todo suporte, compreensão e paciência que teve durante esse processo.

Ao meu companheiro, Felipe, que não mediu esforços para que minha dedicação pudesse ser exclusiva ao projeto, me amparou nos momentos mais difíceis, compartilhou comigo teorias, angústias e vitórias.

Parte essencial dessa jornada foi também a coorte de 2018 do Programa de Pós-Graduação em Demografia do IFCH/UNICAMP, um grupo que se apoiou desde o início para a superação dos mais diversos obstáculos.

Minha gratidão a todos os funcionários do NEPO, em especial à Adriana, que amparam nosso programa com tanta dedicação.

Por fim, não posso deixar de agradecer aos comentários e contribuições dos professores, Luciana Correia Alves, Régis Henrique dos Reis Silva e Ana Silvia Volpi Scott que participaram das minhas bancas de qualificação e defesa.

“Quero ser apenas um entre os milhões de brasileiros que resistem”

Carlos Marighella

RESUMO

Com o intuito de traçar um panorama da PNEEPEI em vigor no Brasil desde 2008, este trabalho se volta à relação entre discursos e práticas desta política no ensino fundamental seriado brasileiro, atentando às características de sua população alvo em contraposição ao alunado que não apresenta necessidades educacionais especiais. Para cumprir tais objetivos recorreu-se a diferentes arcabouços teóricos que perpassaram a demografia da educação, a construção do conceito de deficiência, a atuação de organizações internacionais desta, implementação e difusão dos ideais da educação inclusiva no cenário internacional. Do ponto de vista metodológico, foram utilizados os censos escolares de 2013 e 2017, a partir dos quais foram identificadas as características dos alunos, escolas e docentes que trabalham em escolas com alunos com NEE. O uso destes dados permite avaliar em que medida os dispositivos legais referentes à política de educação especial pela perspectiva da educação inclusiva têm sido aplicados às escolas brasileiras. Para além da análise descritiva, entende-se que é essencial o entendimento dos fatores que incidem sobre a distorção idade-ano dos alunos com e sem NEE uma vez que este se mostra como um dos indicadores tradicionais de qualidade de ensino. Para tanto, foi avaliado, através de uma regressão logística múltipla, o impacto de características demográficas e referentes à escola (localização, dependência administrativa, acessibilidade, presença de salas de recursos) sobre o aluno estar ou não em fase.

Palavras-chave: Educação especial; Educação-aspectos demográficos; Censo Escolar.

ABSTRACT

In order to trace a panorama of the PNEEPEI ruling in Brazil since 2008, this work focuses on the relationship between discourses and practices of this policy in Brazilian elementary education, focusing on the characteristics of its target population in opposition to students who do not have special educational needs. To fulfill these objectives, different theoretical frameworks were used, that permeated the demography of education, the construction of the concept of disability, the role of international organizations in it, implementation and diffusion of the ideals of inclusive education in the international scenario. From a methodological point of view, school censuses from 2013 and 2017 were used, from which the characteristics of students, schools and teachers who work in schools with students with SEN were identified. The use of this data allows us to assess the extent in which the legal provisions regarding the special education policy from the perspective of inclusive education have been applied to Brazilian schools. In addition to the descriptive analysis, it is understood that it is essential to analyze the factors that affect the age-year distortion of students with and without SEN since this is shown as one of the traditional indicators of teaching quality. For this purpose, the impact of demographic and school-related characteristics (location, administrative dependency, accessibility, presence of resource rooms) on the student being in phase or not was evaluated through multiple logistic regression.

Keywords: Special education; Education-Demographic aspects; School Census.

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 – Distribuição de matrículas de alunos com NEE e SNEE em cada ano do ensino fundamental segundo dependência administrativa da escola, Brasil, 2013 e 2017.....80

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Pirâmide etária dos alunos com NEE e SNEE matriculados no ensino fundamental, Brasil, 2013	71
GRÁFICO 2 – Pirâmide etária dos alunos com NEE e SNEE matriculados no ensino fundamental, Brasil, 2017	71
GRÁFICO 3 – Idade média dos matriculados por ano do ensino fundamental, Brasil, 2013 e 2017	75
GRÁFICO 4 – Desvio padrão das idades médias segundo ano do ensino fundamental, Brasil, 2013 e 2017	76
GRÁFICO 5 – Proporção de alunos do ensino fundamental em fase segundo o ano escolar, Brasil, 2013 e 2017	77
GRÁFICO 6 – Proporção de alunos em fase segundo tipo de deficiência, transtorno e superdotação, Brasil, 2013 e 2017	77
GRÁFICO 7 – Proporção de alunos NEE e SNEE do ensino fundamental em fase segundo dependência administrativa- Brasil, 2013 e 2017	78
GRÁFICO 8 – Proporção de escolas com salas de recursos, dependências e sanitários acessíveis, Brasil, 2013 e 2017	81

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Variáveis utilizadas, Censo Escolar de 2013 e de 2017	63
QUADRO 2 – Variáveis explicativas consideradas no modelo logístico 2013-2017.....	66

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número absoluto de matrículas de alunos com NEE e SNEE no ensino fundamental brasileiro e variação percentual observada entre 2013 e 2017	68
TABELA 2 – Prevalência de alunos com NEE e SNEE no ensino fundamental, Brasil, 2013 e 2017	69
TABELA 3 – Proporção da população brasileira com NEE, NEE severas e SNEE que frequenta escola ou creche segundo grupo etário, Brasil, 2010	69
TABELA 4 – Distribuição percentual de matrículas com NEE e SNEE no ensino fundamental segundo critério raça/ cor, Brasil, 2013 e 2017	72
TABELA 5 – Distribuição de matrículas NEE e SNEE no ensino fundamental segundo grande região – Brasil, 2013 e 2017	72
TABELA 6 – Prevalência de NEE a cada 100 mil matrículas de estudantes do ensino fundamental, Brasil, 2013 e 2017	73
TABELA 7 – Ocorrências de NEE entre alunos do ensino fundamental - Brasil, 2013 e 2017.....	74
TABELA 8 – Distribuição de matrículas de alunos com NEE e SNEE no ensino fundamental segundo etapa, Brasil, 2013 e 2017	75
TABELA 9 – Distribuição de matrículas NEE no ensino fundamental segundo modalidade de ensino e dependência administrativa da escola, Brasil, 2013 e 2017.....	79
TABELA 10 – Proporção de alunos com NEE em fase segundo modalidade de ensino, Brasil, 2013 e 2017	79
TABELA 11 – Proporção de escolas que oferecem AEE, Brasil, 2013 e 2017.....	82
TABELA 12 – Formação dos docentes que atuam no ensino fundamental em escolas com alunos com NEE- Brasil, 2013 e 2017	82
TABELA 13 – Razões de chance (RC) de estar em defasagem idade-ano entre estudantes com NEE de até 14 anos no ensino fundamental, Brasil, 2013 e 2017	84
TABELA 14 – Razões de chance (RC) de estar em defasagem idade-ano entre estudantes SNEE de até 14 anos no ensino fundamental, Brasil, 2013 e 2017.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – DEFICIÊNCIA, DEFICIÊNCIAS: GENEALOGIA DE UM CONCEITO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	19
1.1 O que é deficiência? Do modelo biomédico ao modelo social.....	19
1.1.1 O movimento das pessoas com deficiência na esfera internacional	22
1.1.2 Movimento das pessoas com deficiência no Brasil	25
1.2 Diretrizes gerais da política nacional para pessoas com deficiência.....	31
1.3 Da educação especial à educação inclusiva.....	33
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: DISCURSOS E PRÁTICAS	38
2.1 Neoliberalismo, políticas educacionais e educação inclusiva	39
2.2 A relação entre infraestrutura escolar, qualificação docente e desempenho dos estudantes	44
2.2.1 Acessibilidade.....	45
2.2.2 Classes especiais, salas de recurso e AEE.....	46
2.2.3 O docente da classe regular	51
2.2.4 Recursos para avaliações do INEP	52
CAPÍTULO III – FONTES DE DADOS E MÉTODO.....	55
3.1 A deficiência no Censo Demográfico brasileiro	56
3.2 O Censo Escolar.....	60
3.3 Métodos	64
3.3.1 Limpeza e construção do banco.....	64
3.3.2 O modelo logístico.....	65
CAPÍTULO IV – PANORAMA DA SITUAÇÃO DA POPULAÇÃO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR BRASILEIRO	68
4.1 Perfil sociodemográficos dos alunos com e sem NEE	68
4.2 A escola e seus recursos	81
4.3 Sobre a formação docente.....	82
4.4 Fatores associados à defasagem escolar no ensino fundamental brasileiro.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXOS	101

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, observam-se mudanças no modo de olhar para a população com deficiência, não só no Brasil como no mundo. Essa nova perspectiva levou a população com deficiência, do isolamento completo e invisibilidade social, a ser alvo de políticas públicas. É justamente nesse deslocamento que essa dissertação se insere, discutindo uma das principais medidas de inserção social da pessoa com deficiência no país: a Política de Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Apesar do objeto deste trabalho ser abordado, principalmente, em pesquisas na área de educação, entende-se que muito pode ser agregado à temática quando utilizada a perspectiva demográfica.

A demografia da educação é o subcampo que se ocupa por um lado, da relação entre a educação e a dinâmica demográfica, ou seja, o papel desempenhado pela escolaridade no comportamento da fecundidade, mortalidade e migração; e por outro, do uso de fontes e técnicas demográficas para produzir evidências pertinentes à pesquisa aplicada às questões educacionais¹. Vale ressaltar ainda que essa relação entre o comportamento demográfico e a educação é dialética. O nível educacional influencia o comportamento demográfico: o *quantum* e o *timing* do nascimento dos filhos, a idade ao casar, o padrão de morbidade e mortalidade entre outros. Mas o comportamento demográfico também impacta a educação, se considerarmos que a demanda por escolas depende diretamente da natalidade e da estrutura etária da população, ademais do nível educacional atual (RIOS-NETO; RIANI, 2004). Portanto, entende-se a educação como um fenômeno transversal à dinâmica populacional (LUTZ; CUARESMA; SANDERSON, 2008; LUTZ; CUARESMA; ABBASI-SHAVAZI, 2010; LUTZ; KEBEDE, 2018).

Principal fonte de dados deste estudo, o censo escolar traz diferentes informações que permitem avaliar o andamento da PNEEPEI no país, ao passo que permite identificar e monitorar, em alguma medida, o público alvo desta política. Nessa dissertação, esses alunos serão identificados como NEE, ou seja, aqueles que possuem necessidades educacionais especiais. A opção por essa nomenclatura se dá pela pelo entendimento de que as categorias avaliadas pelo censo escolar superam aquelas compreendidas sob o rótulo de deficiência. Segundo Frias e Menezes (2008) a população com NEE é aquela que apresenta maior facilidade ou dificuldade no aprendizado. No caso dos últimos, as dificuldades encontradas

¹ Disponível em: <http://www.abep.org.br/site/index.php/grupos-de-trabalho/comite-de-educacao/ementa>.

podem ser decorrentes tanto de deficiências permanentes quanto de razões adversas que levam ao fracasso escolar.

Essa dissertação busca averiguar o quanto a realidade dos estudantes com necessidades educacionais especiais – ou seja, aqueles com alguma deficiência, transtorno ou superdotação – se aproxima do que é proposto na política de educação especial no país. Para tanto, foi realizado um diagnóstico de categorias-chave sobre a política de educação especial disponíveis nos censos escolares de 2013 e 2017. A escolha por esses dois anos se justifica pela ampliação do questionário em 2013 e manutenção dos quesitos até 2017, o último ano com microdados disponíveis quando o mestrado que originou a presente dissertação foi iniciado. Mesmo que essa pesquisa cubra um espaço temporal pequeno, ela permite visualizar se houve alguma melhora na distribuição de serviços vinculados a essa política.

A análise do perfil dos matriculados no ensino fundamental baseia-se fundamentalmente em suas características sociodemográficas. O diagnóstico da PNEEPEI foi realizado a partir das categorias que estão diretamente ligadas ao texto da política, tais como: se o aluno está matriculado em turma regular ou classe especial, as características de acessibilidade da escola, se há sala de recursos, se a escola oferece o Atendimento Educacional especializado (AEE) e se os docentes possuem formação adequada para trabalhar com esse público. Além dessas características, avalia-se a defasagem escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), comparativamente com os alunos sem necessidades educacionais especiais (SNEE), e sua presença no sistema escolar.

O norte dessa pesquisa é, portanto, avaliar as condições de acesso e permanência dos alunos com NEE que frequentam o ensino fundamental no sistema escolar brasileiro. Para analisar essas dimensões, recorreu-se ao cotejo da legislação com os dados estatísticos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Ainda que o público com NEE seja mais amplo do que o das pessoas com deficiências, estes são intimamente relacionados. Por isso, seria inviável construir esta dissertação sem levar em conta pontos que abrangem desde a trajetória do movimento das pessoas com deficiências, que abriram caminho e chamaram atenção para as necessidades dessa população, até as condições materiais presentes nas instituições de ensino.

É preciso reconhecer que o presente trabalho se desenvolve a partir de uma abordagem interdisciplinar sobre a educação especial no país, tendo como principal característica a preocupação em articular diferentes dimensões da política voltada ao público com necessidades especiais. Não é objeto desse trabalho a revisão ou a crítica do aporte pedagógico da educação especial inclusiva. Como dito anteriormente, o cerne é simplesmente

mensurar a aplicação ou não de metas políticas. Mobilizam-se questões históricas, sociais e econômicas a fim de melhor contextualizar os dados. Buscou-se ainda uma visão crítica sobre a informação estatística existente sobre pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais, sendo discutidas questões relativas aos conceitos por detrás dos questionários dos censos demográficos e formulários utilizados em registros administrativos, suas limitações e possibilidades.

Para alcançar os objetivos mencionados, esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos. O primeiro, diz respeito aos conceitos e contextos que permeiam este trabalho e pode ser dividido em dois momentos: inicialmente, é realizado um retrospecto da construção do conceito de deficiência, mostrando como esse foi modificado ao longo do tempo, passando de uma perspectiva estritamente biomédica para um constructo social. Essa mudança foi fruto principalmente das lutas sociais dos movimentos de pessoas com deficiência, cuja construção, desenvolvimento e conquistas são brevemente descritas. Dentro deste retrospecto histórico, é abordada também a influência da Organização das Nações Unidas e da Organização Mundial de Saúde na transformação do conceito. Neste capítulo são trabalhadas ainda as especificidades do movimento das pessoas com deficiência no Brasil, destacando como ele ganhou força e projeção através de mecanismos institucionais como a Constituição de 1988 e a criação de instâncias governamentais como a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE).

A segunda metade do capítulo I, por sua vez, centra-se na questão educacional de um ponto de vista legal. Discute-se os movimentos e diretrizes que agiram na passagem de uma política de educação especial pautada na segregação social, para uma outra, que a encara pela perspectiva inclusiva. Que defende uma educação para todos e com todos, entendendo a diferença como algo positivo, tendo como meta o combate às desigualdades.

O segundo capítulo por sua vez, traz reflexões acerca do papel desempenhado pelo capitalismo global na constituição das políticas de educação especial. Discute-se aqui o impacto das dimensões a serem analisadas sobre a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema escolar, ou seja, serão abordados aspectos presentes na bibliografia referentes à estrutura arquitetônica, à capacitação docente e à distorção idade/série (ou idade ano, de acordo com a nova nomenclatura adotada no ensino fundamental).

No terceiro capítulo são explicitadas as fontes de dados e metodologia utilizadas. Aborda-se os processos históricos e institucionais que levaram ao conjunto atual de quesitos

sobre deficiência no censo demográfico, sua construção, potencialidades e limites. Depois, a discussão volta-se para o censo escolar, fonte de dados principal desta dissertação. Neste bloco são apresentadas as variáveis que serão utilizadas ao longo de toda a análise empreendida no capítulo seguinte.

O quarto capítulo diz respeito à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, seguido pelas considerações finais.

CAPÍTULO I – DEFICIÊNCIA, DEFICIÊNCIAS: GENEALOGIA DE UM CONCEITO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

1.1 O que é deficiência? Do modelo biomédico ao modelo social

Conceituar a deficiência não é uma tarefa simples, havendo discrepâncias de entendimento e uma série de disputas políticas em torno do tema. A abordagem adotada nesse trabalho parte do pressuposto de que a deficiência é um conceito histórica e socialmente construído. Portanto, para entendê-lo, é necessário tratar da evolução do conhecimento médico e dos aspectos sociais e políticos que se alteraram ao longo do tempo, porém, cabe ressaltar que ainda hoje não há consenso em torno de uma definição única de deficiência.

Velanga e Barba (2017) demonstram como, historicamente, as pessoas com alguma deficiência foram relegadas ao isolamento, sendo a presença dessa característica associada a maldições e outras infelicidades que poderiam recair sobre a família. Na Antiguidade, a visão hegemônica era de que esses indivíduos podiam ser mortos logo após seu nascimento, ou abandonados, estando de qualquer maneira fadados à marginalização. A perspectiva muda com o advento do Cristianismo e difusão da caridade como um ideal, passando à Igreja o papel de cuidar destas pessoas. A revolução burguesa, a formação dos Estados Modernos e a nova divisão do trabalho fazem com que sejam “vistos como deficientes os indivíduos não produtivos, que oneram a sociedade no que se refere a seu sustento e manutenção” (ARANHA, 1995, p. 65). O Iluminismo e o cientificismo, por sua vez, dão força à perspectiva médica e, com ela, a deficiência passa a ser considerada como sinônimo de doença. “Nesse período não havia uma distinção clara entre doença e deficiência, tanto que a forma de tratamento tornou-se similar para ambos no paradigma da institucionalização” (VELANGA; BARBA, 2017).

A institucionalização podia estar voltada tanto ao afastamento dessas pessoas da sociedade, quanto a uma visão de integração destes sujeitos, como foi o caso das instituições escolares especializadas no ensino de surdos e cegos que tinham por fim adaptar esses indivíduos a condições mínimas de vida em sociedade, havendo um foco maior no tratamento desses alunos do que na sua educação (VELANGA; BARBA, 2017). Assim, foi se consolidando o Modelo Médico de Deficiência, no qual ela era considerada como a consequência de uma lesão em um corpo, um problema individual que necessitava de cuidados médicos especializados (DINIZ, 2007). Junto a essa perspectiva, duas visões ganhavam força: a da normalização e da integração. Sendo a primeira “a ideia de permitir que o deficiente possa dispor de condições de vida o mais próximo possível das de pessoas

comuns²” (OMOTE, 1999). Já a integração seria o conjunto de práticas que, ao romper com a segregação, trariam a pessoa com deficiência para a vida em sociedade. Nesse sentido, as intervenções médicas para melhorar o funcionamento e capacidades físicas viabilizando maior autonomia cotidiana podem ser entendidas como uma forma de buscar integração (FRANÇA, 2013).

É a partir da década de 1970, marcadamente com o debate colocado no Reino Unido, que a deficiência passa a ser pensada para além do modelo médico. O Modelo Social nasce defendendo uma diferenciação conceitual entre deficiência e lesão, sendo a última caracterizada pela manifestação biológica (doença, trauma etc.), enquanto a deficiência surgia da interação entre o corpo lesado, o ambiente e as barreiras impostas por ele. Neste sentido, a “cura” para a deficiência seria política, e não médica, uma vez que ocorreria pela adaptação do ambiente às necessidades da pessoa, e não o inverso (DINIZ, 2003).

Fortemente influenciado pelo materialismo histórico, o modelo social de deficiência almejava construir relações de maior igualdade e justiça para essas pessoas, além de “fomentar a emancipação das pessoas com deficiência para que percebam criticamente qual o lugar que ocupam na sociedade” (FRANÇA, 2013, p. 60). Inicialmente, essa perspectiva defendia que a adaptação do ambiente possibilitaria o desenvolvimento de suas potencialidades produtivas, viabilizando sua independência (DINIZ, 2003). Porém, ao definir a deficiência como um problema que pode ser contornado exclusivamente pela eliminação de barreiras físicas, nota-se a invisibilização de indivíduos que possuam deficiências que não sejam motoras. Por conta das críticas e intensificação dos debates, o conceito, na década de 1980, evolui para uma "desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera as pessoas que possuem lesões e as exclui das principais atividades da vida social” (DINIZ, 2007).

Também na década de 1980, a Organização Mundial de Saúde (OMS) divulga um catálogo oficial de lesões e deficiências (ICIDH), no qual a deficiência aparece como sendo uma “perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente” (AMIRALIAN et al., 2000, p. 98) com o objetivo não só de padronizar a linguagem médica, mas também permitir a comparação de políticas de saúde ao redor do mundo. Tal medida deu força ao modelo médico, ao reafirmar a deficiência como sinônimo de doença ou limitação dela resultante. Porém, surgiram inúmeras críticas

² Glat; Pletsch e Fontes (2007) ressaltam que muitas vezes a normalização foi equivocadamente entendida como a normalização do deficiente.

demonstrando a fragilidade deste sistema para pensar as questões políticas inerentes à deficiência e, por conseguinte, à diversidade humana (AMIRALIAN et al., 2000).

Após uma série de debates ocorridos entre 1990 e 2001, houve uma revisão do documento, que passou a receber o nome de *Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde* (CIF), elaborado a partir do esforço conjunto de entidades acadêmicas, movimentos sociais e organizações médicas. Nele, a deficiência deixa de ser vista como doença dentro da esfera biomédica. Assume-se tratar de uma junção entre corpo, indivíduo e sociedade (OMS, 2004). Nesse sentido, consta na *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2006) que esse é “um conceito em evolução. A deficiência é socialmente produzida, posto que surge a partir da interação entre pessoas com deficiência e o meio social e ambiental onde vivem, de modo que as barreiras sociais que emergem dessa relação geram desigualdade de oportunidades entre elas e o restante da população (ONU, 2014). Nota-se, portanto, um constante embate entre os dois modelos. De um lado, uma “abordagem individualista, restrita ao corpo, que alega neutralidade científica e preconiza ações normalizadoras, enquanto rotula os indivíduos como inaptos e ignora as estruturas sociais que impedem a participação social” (FRANÇA, 2013, p. 62); e de outro, a perspectiva daqueles que, ao defenderem a deficiência como parte da diversidade humana, buscam o fim das opressões sociais.

Paralelamente a este processo, ainda na década de 1980 passa a ser questionada também a ideia de integração, ao ficar claro que permitir ou até mesmo encorajar que as pessoas com deficiência participassem de todos os espaços da vida social, não bastava para acabar com a segregação. É nesse contexto que a luta pela inclusão ganha força, pautada na plena participação das pessoas com deficiência na sociedade e pela equiparação de oportunidades. Portanto, não bastava apenas garantir o acesso aos espaços, era necessário também garantir a permanência e participação neles.

Apesar de descritos como etapas de um processo histórico no qual o modelo médico precedeu o modelo social, é necessário ter em mente que o segundo nasce como uma resposta ao primeiro a partir da organização e da luta dos movimentos das pessoas com deficiência. Ainda hoje essas diferentes perspectivas coexistem e disputam espaço na arena política e decisória. Nesse trabalho assume-se o marco teórico do Modelo Social de Deficiência.

1.1.1 O movimento das pessoas com deficiência na esfera internacional

Como dito anteriormente, é o debate promovido no Reino Unido a partir da década de 1970 que põe em xeque a visão médica sobre a deficiência, porém, Sasaki (2007a) coloca que desde os anos 1930 alguns movimentos sociais já buscavam assegurar direitos à população com deficiência física nos Estados Unidos. As décadas seguintes foram marcadas por movimentos análogos aos do Reino Unido, onde a principal demanda era a eliminação das barreiras físicas, levando à elaboração de normas de acessibilidade para os edifícios norte-americanos (SASSAKI, 2007a). As maiores conquistas, porém, são fruto da década de 1960, quando se inicia a luta pela autonomia, rompendo com as relações tutelares que envolviam esses indivíduos. É nesse contexto que o movimento da população com deficiência começa nos EUA, em meio a uma intensa luta por direitos civis, sendo um grande avanço a lei que tornava crime qualquer tipo de discriminação, regulamentada em 1977. É em meio a este debate da autonomia e do acesso aos direitos civis que se consolida o lema “Nada sobre nós, sem nós!”, que pode ser lido da seguinte maneira:

NADA quer dizer “Nenhum resultado”: lei, política pública, programa, serviço, projeto, campanha, financiamento, edificação, aparelho, equipamento, utensílio, sistema, estratégia, benefício etc. Cada um destes resultados se localiza em um dos (ou mais de um dos ou todos os) campos de atividade como, por exemplo, educação, trabalho, saúde, reabilitação, transporte, lazer, recreação, esportes, turismo, cultura, artes, religião.

SOBRE NÓS, ou seja, “a respeito das pessoas com deficiência”. Estas pessoas são de qualquer etnia, raça, gênero, idade, nacionalidade, naturalidade etc., e a deficiência pode ser física, intelectual, visual, auditiva, psicossocial ou múltipla. Segue-se uma vírgula (com função de elipse, uma figura de linguagem que substitui uma locução verbal) que, neste caso, substitui a expressão “haverá de ser gerado”.

SEM NÓS, ou seja, “sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência”. Esta participação, individual ou coletiva, mediante qualquer meio de comunicação, deverá ocorrer em todas as etapas do processo de geração dos resultados acima referidos. As principais etapas são: a elaboração, o refinamento, o acabamento, a implementação, o monitoramento, a avaliação e o contínuo aperfeiçoamento.

Juntando as palavras grifadas, temos: “Nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência” (SASSAKI, 2007a, p. 1).

É também na década de 1970 que a Organização das Nações Unidas adota duas declarações importantes: a Declaração das Pessoas com Retardo Mental (1971) e a Declaração dos Direitos da Pessoa com deficiência (1975). A primeira, garantia à população com “retardo mental”³ os mesmos direitos de qualquer outro cidadão. Porém, seus artigos destacam a necessidade de salvaguarda dessas pessoas, mais do que as reconhece como

³ Termo utilizado na época e que já está em desuso.

sujeitos agentes. Já a segunda defendia o reconhecimento, o acesso e a proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Uma das grandes contribuições desta declaração é reconhecer o papel assistencialista das organizações **para** deficientes, e que suas ações foram incipientes para a criação das organizações **de** deficientes.

Nesse contexto, a Assembleia Geral da ONU realizada em fins de 1976 declara 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) sob o mote da plena participação e igualdade. Para tanto, foram estabelecidas comissões nacionais nos Estados membros responsáveis pela organização de atividades em cada país. Tais diretrizes apontavam para o início da participação de forma institucional em um cenário mais amplo que o dos movimentos associativos locais. O AIPD também foi marcado pela Declaração de Sundberg promovida pela UNESCO, que dispunha da necessidade de prover o acesso à educação às pessoas com deficiência, adotando como meta a integração delas à sociedade de forma participativa, através do acesso à educação, cultura e ciência, ficando a cargo do Estado a garantia de formulação e fomento de políticas públicas para tal (UNESCO, 1981).

Os anos subsequentes foram marcados por conquistas e aumento da visibilidade da população com deficiência ao redor do mundo, sendo inúmeros os eventos relevantes (SASSAKI, 2007a; 2007b), com destaque para a Declaração de Maastricht de 1993. Documento que reafirmava a plena participação das organizações de pessoas com deficiência nos processos de tomada de decisão na vida em sociedade. Esse ponto foi ratificado pela ONU no documento ‘Normas Sobre Equiparação de Oportunidades’⁴ (1993). Nele também foram salientados os requisitos para a igualdade de participação na sociedade e equiparação de oportunidades, sendo cobrado dos Estados-membros algumas questões que merecem destaque dentro desta lógica do NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS!

Os Países-Membros devem iniciar e promover programas destinados a **aumentar o nível de consciência** das pessoas com deficiência no que se refere a seus **direitos e potencial**. Maior autoconfiança e **empowerment** (uso do poder pessoal) ajudarão as pessoas com deficiência a aproveitar as oportunidades a elas disponíveis.

As organizações de pessoas com deficiência devem ser consultadas quando estiverem sendo desenvolvidos padrões e normas de acessibilidades. Elas devem também ser envolvidas no nível local desde a etapa do planejamento inicial dos projetos de construção pública, garantindo, assim, a máxima acessibilidade.

Os Países-Membros devem desenvolver estratégias para **tornar acessíveis** os serviços de informação e documentação para diferentes grupos de pessoas com deficiência. **Devem ser utilizados** o braile, os serviços de gravação em fita, impressão em letras de tamanho grande e outras tecnologias apropriadas devem ser utilizadas para dar às pessoas com impedimento auditivo ou dificuldade de compreensão o acesso a informações faladas (ONU, 1993, grifo meu).

⁴ Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#normas1. Acesso em: 25 jul. 2019.

Dados os trechos supracitados, observa-se um esforço por parte das Nações Unidas em incentivar a promoção de políticas públicas nos Estados-membros. O objetivo era não só enfatizar a necessidade de incluir as pessoas com deficiência na sociedade, mas que também existisse o direcionamento e participação delas nos processos decisórios.

A adoção do lema foi essencial para a mudança de perspectiva e do fazer político no que diz respeito à população com deficiência. Desde os anos 1980, observa-se um ganho de agência em diversos setores da sociedade, principalmente no âmbito internacional com o lançamento de diversos livros que tratavam sobre o tema, em sua maioria trazendo o ‘Nada sobre Nós, sem Nós’ como título, e muitas vezes tendo como autores pessoas com deficiência (SASSAKI, 2007a; 2007b). Nota-se também que neste processo a Organização das Nações Unidas desempenhou um papel importante ao ouvir e atender as demandas dessa população, tendo também em seus conselhos pessoas com deficiência. É nesse cenário de gradual ganho de protagonismo por parte das pessoas com deficiência que o foco das ações voltadas para esse público deixa de se ancorar na caridade para se pautar pela cidadania.

Apesar de todos os avanços, a ideia de que essas pessoas possuem potenciais ainda está muito circunscrita às próprias organizações e setores específicos da sociedade. Assim, a importância da ação de organizações internacionais como a ONU se dá no sentido de estabelecer diretrizes internacionais e pressão política para que os Estados-membros se comprometam com determinadas causas. A *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2006) reafirma todos os avanços conquistados e reconhece em seu preâmbulo que persistem as desigualdades entre as pessoas com e sem deficiência no que tange à participação e ao respeito de seus direitos humanos ao redor do mundo (ONU, 2006).

Tida como ponto central para a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, praticamente todos os documentos citados até o momento trazem uma seção que dispõe sobre como a inclusão escolar deve ser realizada. Vale destacar as o trecho trazido no documento *Normas sobre Equiparação de Oportunidades* (1993) sobre a educação especial:

Em situações onde o sistema escolar comum ainda não atenda adequadamente às necessidades de todas as pessoas com deficiência, pode ser considerada a educação especial. **Esta deve objetivar o preparo dos alunos para sua educação no sistema escolar comum.** A qualidade dessa educação deve refletir os mesmos padrões e aspirações aplicáveis à educação comum e deve vincular-se intimamente com ela. No mínimo, alunos com deficiências devem ter acesso à mesma porcentagem dos recursos educacionais que se destina aos estudantes sem deficiências.

Os Países-Membros devem visar a integração gradual de serviços de educação especial na educação comum. Reconhece-se que, em alguns casos, a educação especial pode ser considerada hoje a forma mais apropriada de educação para alguns alunos com deficiências (ONU, 1993).

1.1.2 Movimento das pessoas com deficiência no Brasil

No Brasil, a visibilidade das pessoas com deficiência aumentou consideravelmente no final da década de 1970 no contexto de abertura política e formação de novos movimentos sociais no país. No que diz respeito à construção de um movimento social das pessoas com deficiência, este foi de suma importância para que elas passassem a ser entendidas como agentes de sua própria vida, algo que até então era inconcebível, uma vez que eram entendidas como alvo de tutela, seja da família ou de outras instituições existentes desde fins do século XIX (LANNA JR., 2010).

É dentro desta perspectiva de agência que o movimento se utilizou das demandas específicas de cada grupo para melhor delinear os conceitos sobre deficiência, rompendo com a norma vigente de modo a dar força a um novo paradigma. Impulsionado pelo ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981), esse processo colocou a agência dessas pessoas em evidência, provocando o deslocamento da esfera do cuidado para a da cidadania.⁵ Havendo também uma mudança de nomenclatura, posto que se passou a adotar “deficiente” como um adjetivo ligado ao substantivo “pessoa” (SASSAKI, 2017).

Apesar de parecer pouca coisa, a substituição do uso de termos como “indivíduo deficiente”, “deficiente”, “incapacitado”, “inválido”, etc. pelo de “pessoa deficiente” foi um ganho não só de humanidade, mas significou também o reconhecimento desse grupo como portador dos mesmos direitos e liberdades individuais de qualquer outro cidadão (SASSAKI, 2017).

O autor coloca ainda que nos países de língua portuguesa adotou-se, a partir de 1988 o termo “pessoas portadoras de deficiência”, expressão que coloca a deficiência em segundo plano, designando-a como uma característica do sujeito, e não como sua identidade. No Brasil, em documentos e entidades oficiais é precisamente essa a nomenclatura normalmente empregada. A partir da década de 1990, ganha força a expressão “necessidades

⁵ Ver documentário *A história do movimento político da pessoa com deficiência no Brasil*.

especiais” para substituir “deficiência”, acarretando o título de “pessoa portadora de necessidades especiais”. Contudo, rapidamente ele passa a apresentar sentido próprio e mais amplo, deixando de ser sinônimo de “deficiência” e aplicando-se a qualquer especificidade que fuja de um padrão esperado (SASSAKI, 2017).

Lanna Jr. (2010) por sua vez argumenta que a ideia de necessidades especiais é, na verdade, alvo de muitas críticas, pois age na contramão da luta por equiparação de direitos. Nas palavras do autor: “Para o movimento, com a luta política não se busca ser especial, mas ser cidadão” (LANNA JR., 2010). Quanto à adoção do termo “portador”, o autor defende que ele acabava, ao contrário do colocado anteriormente, dando ênfase à deficiência, ao tratá-la como algo que se porta e que não faz parte de quem o indivíduo é. Buscando suprir essas contradições que a expressão “pessoa com deficiência” é cunhada, em 1994 permitindo o reconhecimento da pessoa junto a uma minoria social e em consequência disso passa a ter condições para exigir sua inclusão nos mais diversos aspectos da vida social e política.

Entende-se, portanto, que ainda hoje não há um consenso sobre a denominação a ser utilizada. Como o objeto desta dissertação é a população alvo das políticas de educação especial, ou seja, com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, optou-se pelo uso do termo necessidades educacionais especiais (NEE) como categoria síntese de todas essas condições. Segundo Frias e Menezes (2008) a população com NEE é aquela que apresenta maior facilidade ou dificuldade no aprendizado. No caso dos últimos, as dificuldades encontradas podem ser decorrentes tanto de deficiências permanentes quanto de razões adversas que levam ao fracasso escolar.

Apesar do movimento social das pessoas com deficiência ter conquistado destaque a partir da década de 1970, as ações voltadas à esta população no Brasil remontam ao século XIX, sendo o país considerado pioneiro em prover iniciativas estatais nesse campo. Para trazer um breve histórico das questões que envolveram a população com deficiência no país, será utilizado o trabalho organizado por Lanna Jr. (2010) em parceria com a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, desenvolvido com o objetivo de resgatar a história desse movimento político no Brasil.

O início da história da deficiência aqui não é muito diferente do de outros locais ao redor do planeta. É marcado pela exclusão social, pela reclusão, seja em casa ou instituições como a Santa Casa.

Instauradas ainda no período do Império, duas instituições, ainda existentes, merecem destaque: a fundação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e do Imperial

Instituto dos Surdos-Mudos⁶ dois anos depois. Após a proclamação da República, é fundado também o Pavilhão Escola Bourneville (1904), destinado às crianças com deficiência. O prédio dessa escola era anexado ao Hospício Nacional de Alienados⁷ (LANNA JR., 2010).

As décadas seguintes foram marcadas por um abandono das políticas que se limitaram à disseminação dos antigos Institutos Imperiais⁸ para cidades do interior do país.

Mesmo com alguma política, a ação do Estado era bem sectária. Todos aqueles que possuíam uma deficiência que não fosse a surdez ou cegueira, e aqueles que não tinham acesso às instituições eram colocados em situação de extrema exclusão. Esse cenário culminou em ações da sociedade civil como a criação da Associação Pestalozzi em 1932 e da APAE em 1954. Com o surto de poliomielite da década de 1950, também surgiu a demanda por centros de reabilitação física.

Sobre a Associação Pestalozzi e as APAEs cabe ressaltar que surgiram em oposição à ideia da deficiência intelectual como uma forma de loucura, sendo a produção acadêmica iniciada no século XX crucial para a mudança dessa visão. Aqui, a evolução do vocabulário é mais uma vez onde se materializa as transformações de concepção sobre essa população, chamada no passado de “oligofrênica, cretina, imbecil, idiota, débil mental, mongoloide, retardada, excepcional e deficiente mental. A expressão ‘deficiência intelectual’ significa que há um déficit no funcionamento do intelecto, mas não da mente” (LANNA JR., 2010). Esta perspectiva, porém, é extremamente recente, datando já do ano de 1995. Ambas associações surgiram com um caráter fortemente assistencialista e institucionalizante, com foco principalmente na saúde e na educação.

Os centros de reabilitação, por sua vez surgem sob influência dos ideais de normalização difundidos pelo modelo médico pós-segunda guerra e a epidemia de poliomielite dos anos 1950, que apesar de ter sido o primeiro, foi o mais grave já registrado, chegando a atingir 21,5 casos por 100 mil habitantes na cidade do Rio de Janeiro (LANNA JR., 2010). Aqui mais uma vez, a iniciativa pela construção de centros de reabilitação partiu da sociedade civil, sendo financiada pelo setor privado. É possível inferir que o interesse deste setor em investir nos centros de reabilitação e em esferas relacionadas, como a formação de profissionais capacitados como fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, decorreu das classes

⁶ Terminologia da época.

⁷ Ver também: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a4Ntfg98x1Y>.

⁸ Após a Proclamação da República houve uma mudança na denominação dos Institutos, onde o Instituto de dos Meninos Cegos passou a se chamar Instituto Benjamin Constant, por sua vez o Instituto de Surdos-Mudos passou a se chamar, já na década de 1950 de Instituto Nacional de Educação de Surdos.

mais altas da sociedade também terem sido afetadas pela doença⁹. Assim, em 1957 foi inaugurada a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação. Outras organizações filantrópicas surgiram no mesmo contexto, com destaque para a AACD (na época, Associação de Assistência à Criança Defeituosa) fundada em 1950.

Da formação desses ambientes, é possível apreender a força do discurso do Modelo Médico no país, que apesar de não ter por fim promover a autonomia ou reconhecer as pessoas com deficiência como agentes, acabou por gerar espaços que permitiram a elas construir suas diferentes identidades e a se entenderem como um grupo social. Tal como destacado:

Todas as iniciativas, desde o Império até a década de 1970, são parte de uma história na qual as pessoas com deficiência ainda não tinham autonomia para decidir o que fazer da própria vida. Todavia, entre as pessoas com deficiência, esse foi um período de gestação da necessidade de organização de movimentos afirmativos dispostos a lutar por seus direitos humanos e autonomia, dentre os quais se destaca a capacidade de decidirem sobre a própria vida (LANNA JR., 2010).

Tem-se, portanto, pela própria história das organizações de assistência à pessoa com deficiência que as redes e espaços mobilizados não tinham, inicialmente, qualquer pretensão política, sendo a mobilização social possibilitada por uma série de contextos políticos e socioeconômicos.

Vale ressaltar que a economia não diz respeito necessariamente a uma visão macroeconômica, remetendo na verdade a uma relação de sustento. As associações de cegos, por exemplo, nasceram, na década de 1950, com o intuito de fomentar os negócios desenvolvidos por esses indivíduos, almejando melhora em sua posição social. Contudo, já na década seguinte, as associações formadas por pessoas com deficiência visual passaram a buscar e lutar por direitos civis. Nesse processo, ocorreram as primeiras mobilizações para um movimento nacional, sendo fundado em 1954 o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (CBEC).

No que tange à comunidade surda, a construção do movimento passou primeiro pela dificuldade de criação de um sentimento de pertencimento social. Elemento fundamental para esse processo foi a constituição de um idioma próprio. Nesse sentido, a língua de sinais se constitui como um elemento essencial para a identificação dos surdos como cidadãos. Apesar de, como dito anteriormente, a educação de surdos remeter ao período Imperial, sua identificação como comunidade é mais recente. Isso porque, ainda que a língua de sinais

⁹ Como foi o caso do empresário Charles Robert Murray e do arquiteto Fernando Lemos idealizadores da Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação, que tinham filhos com sequelas da poliomielite.

tenha sido introduzida antes da fundação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos no Brasil, ela foi proibida em 1880 na educação dos surdos, sob o argumento de que esta impedia o desenvolvimento de sua comunicação oral (LANNA JR., 2010).

Partindo do princípio de que a proibição de uma língua se constitui como uma forma de exercer poder sobre outros, a imposição da comunicação oral para surdos constituiu uma forma de normificação da população surda. Por normificação entende-se o ocultamento da deficiência, sendo, a pessoa com deficiência encorajada a agir como se fosse “normal” (OMOTE, 1999). O estímulo ao uso de aparelhos auditivos é um exemplo dessa prática. Como modo de evitar que a comunicação entre eles ocorresse pela língua de sinais, recorreu-se a técnicas como amarrar os braços ou manter os alunos de braços cruzados durante as aulas. Ações entendidas como formas de homogeneização entre grupos populacionais que acarretaram na marginalização da língua de sinais e à imposição da cultura ouvinte (LANNA JR., 2010).

A tensão entre a imposição de políticas ouvintes e o uso da Língua de Sinais dentro das associações de surdos fomentaram a criação do Movimento Surdo na década 1960, após quase um século de proibição do ensino da Língua de Sinais. O impedimento do uso do idioma teve sérias consequências do ponto de vista educacional e identitário, por diminuir consideravelmente o número de intérpretes e potencializar a marginalização desta população (LANNA JR., 2010).

No âmbito associativo, os grupos de deficientes físicos também merecem destaque por inicialmente corroborarem com a visão caritativa e de necessidade de cuidado que seus membros demandariam. As primeiras atividades estavam centradas no deslocamento para locais movimentados, como grandes avenidas e cruzamentos onde realizavam vendas de doces e frutas com o intuito de gerar renda (LANNA JR., 2010).

Para além da assistência, essas associações eram voltadas para a prática esportiva adaptada, não tendo de início nenhuma pretensão política. Assim como ocorreu com os centros de reabilitação, o desenvolvimento das associações de esporte adaptado se constituiu como um local da elite. Em geral, essas associações foram fundadas no fim da década de 1950 por homens com lesão medular que realizaram seu tratamento nos Estados Unidos. Mais uma vez, o espaço criado levou à mobilização política, seja com pautas relativas ao esporte, pelo questionamento das condições de trabalho precárias ou, principalmente, pela reivindicação de mobilidade urbana (LANNA JR., 2010).

A intenção ao descrever um breve histórico de como os grupos supracitados¹⁰ se consolidaram e estabeleceram suas demandas políticas, é mostrar a complexidade que envolve a formação de um movimento único das pessoas com deficiência.

Com o declínio da ditadura civil-militar e o início da reabertura política, os anos 1970 se mostraram férteis para o surgimento e amadurecimento de diversos movimentos sociais. É nesse cenário que o movimento político das pessoas com deficiência ganha força, sendo inclusive uma das vozes ativas na elaboração da Constituição de 1988, documento que contou com ampla participação da sociedade civil. Essa maior visibilidade, é bom lembrar, se relaciona também ao já citado Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) que, ao defender a participação plena e a igualdade, colocou as pessoas com deficiência no centro do debate político (LANNA JR., 2010). A emergência de federações nacionais organizadas e dirigidas por pessoas com deficiência representava mais do que uma mudança de gestão, simbolizava a conquista por autonomia e agência sobre seu próprio corpo, que até então estava sob tutela do Estado ou da família. Dessa maneira, o “nada sobre nós, sem nós!” ganha força no cenário nacional se posicionando veementemente contra o caráter caritativo e tutelar existente.

Junto à formação e consolidação do movimento político, ocorreram, a partir da década de 1980, uma série de eventos e protestos que auxiliaram na busca por visibilidade desta população por meio de atos públicos, congressos e cartas abertas. Dentre as últimas, vale destacar o trecho da carta à população elaborada em 1980 pelo Núcleo de Integração de Deficientes (NID):

Não reivindicamos privilégios, apenas meios para que possamos exercer os direitos comuns a todos os seres humanos. Como pode uma pessoa deficiente exercer o seu direito de voto se ela é impedida de fazê-lo porque sua seção possui escadas? Como pode uma pessoa deficiente exercer o seu direito de utilizar o transporte coletivo se os degraus do ônibus são altos demais? (LANNA JR., 2010).

Em outubro do mesmo ano ocorreu o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, onde foram pensadas as diretrizes organizacionais do movimento. Marcado por uma série de disputas políticas, o evento deu visibilidade não apenas às novas organizações, mas à complexidade na qual a questão da deficiência e da representatividade está envolta tal como citamos anteriormente. Foi a partir deste encontro que a identidade do

¹⁰ Reconhece-se que não foram abrangidos todos os grupos e tipos de deficiência e muito menos todas as questões e dilemas envolvidos no processo de organização dos movimentos de pessoas com deficiência.

movimento passou a ser construída. Os documentos escritos durante o evento também foram cruciais para sua evolução e reconhecimento (LANNA JR., 2010).

Posteriormente ao AIPD, iniciou-se um processo de maior articulação política das pessoas com deficiência, sendo formadas diversas organizações segmentadas por tipo de deficiência, divisão decorrente do entendimento da dificuldade de se centralizar demandas tão diferentes dentro de uma mesma organização. O destaque¹¹ aqui é para a criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), que entre seus objetivos buscava “promover e assessorar a educação e a cultura dos indivíduos surdos; incentivar o uso dos meios de comunicação social apropriados à pessoa surda, especialmente em Libras” (LANNA JR., 2010).

1.2 Diretrizes gerais da política nacional para pessoas com deficiência

A elaboração da nova constituição brasileira foi marcada pela ampla participação de diferentes grupos da sociedade civil, rendendo-lhe o título de “Constituição Cidadã”. Assim, como outras parcelas da sociedade, as pessoas com deficiência também participaram deste processo estando entre suas principais reivindicações o reconhecimento de sua cidadania e igualdade de direitos e o fim das leis que relegavam essa população à tutela do Estado. Nesse sentido, uma grande conquista do movimento foi a transversalidade do tema na constituição, marcando o entendimento de que a deficiência perpassa todas as esferas da vida em sociedade. Com isso, os direitos das pessoas com deficiência deveriam ser assegurados textualmente nos mesmos trechos do documento onde são mencionados os direitos dos demais (LANNA JR., 2010).

A conquista da transversalidade não foi fácil, exigindo mobilização do movimento em busca de apoio à uma Emenda Popular. Mas, mesmo assim, muitos dos textos sugeridos não foram adotados, pelo menos não sem modificações. De toda forma, o objetivo maior, que era evitar a elaboração do capítulo ‘Tutelas Especiais’, foi alcançado.

Junto às mobilizações para a elaboração do anteprojeto da Constituição 1988, em 1986, nasceu a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). A criação deste órgão foi de suma importância para o movimento, pois, até aquele momento, as ações governamentais voltadas à população com deficiência eram ou campanhas isoladas, ou vinculadas à educação especial. A CORDE surge como órgão responsável por todas as políticas que dizem respeito a esse subgrupo populacional. A intenção era que a

¹¹ Ênfase decorrente aqui é consequência da proibição do uso da língua de sinais como descrito anteriormente.

coordenadoria trabalhasse de forma a articular as ações entre diferentes ministérios. Para tanto, foi necessário primeiro criar um arcabouço legal, já que até então a legislação dizia respeito apenas à educação especial. Porém, dada a situação de criação da Assembleia Constituinte, a CORDE só começou seus trabalhos efetivamente em 1989, após a promulgação da Constituição. A ação do órgão foi regulada pela Lei n. 7.853 de outubro de 1989, que tratou dos direitos civis individuais e sociais da pessoa com deficiência nas diversas áreas da vida social bem como do tratamento precoce, marcando a responsabilidade do Poder Público em garantir o acesso a esses direitos. Dentre os papéis desempenhados pela coordenadoria, estava o fomento a seminários e outros espaços de discussão onde eram debatidas as ações a serem empreendidas no que diz respeito às diversas áreas da vida social, como: educação, saúde, lazer, previdência etc.

Desde sua fundação, a CORDE foi vinculada a diferentes ministérios, até que, em 2009, foi transformada em Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, sendo elevada, em 2010, a Secretaria vinculada à pasta de Direitos Humanos, indicando o aumento da importância dada ao órgão dentro da estrutura do governo federal:

Na qualidade de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, sua chefia passou a poder se relacionar diretamente com sua contraparte de mesmo nível hierárquico nos demais ministérios e secretarias especiais do governo federal. O principal resultado da elevação da CORDE à condição de secretaria – tornando-a parte do terceiro escalão do governo federal, abaixo apenas dos ministros e do presidente da República – é a maior capacidade na articulação, demanda e acompanhamento das políticas públicas do Poder Executivo federal brasileiro (LANNA JR., 2010).

Outro marco na política brasileira no que diz respeito ao reconhecimento da luta e dos direitos das pessoas com deficiências, foi a instituição do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) em 1999, constituído paritariamente por membros do Estado e da sociedade civil:

Definiu-se que as competências do CONADE seriam: zelar pela implantação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais relativas à pessoa portadora de deficiência; zelar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo de defesa dos direitos da pessoa portadora de deficiência; propor a elaboração de estudos e pesquisas; propor e incentivar a realização de campanhas visando à prevenção de deficiências e à promoção dos direitos da pessoa portadora de deficiência; aprovar o plano de ação anual da CORDE; entre outras (LANNA JR., 2010).

O país muito avançou em diversas esferas no que tange a questão da deficiência, o que nos tornou referência internacional em desenvolvimento de políticas públicas sobre o tema. Dentre essas ações, podemos citar já no século XXI o envolvimento que o país teve com diversas iniciativas internacionais, como a colaboração com a ONU na preparação da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

1.3 Da educação especial à educação inclusiva

Direito fundamental de todo ser humano, o acesso à educação ocupa um lugar central nesta discussão, ao operar historicamente como um mecanismo de regulação social, sendo a escola por excelência o local de criação e manutenção de novos sujeitos e identidades (AFONSO, 2001). O sistema educacional é parte constitutiva de um projeto de nação político e econômico pautado, desde fins do século XIX, na busca pelo progresso e desenvolvimento, estando a massificação do acesso às escolas voltada à necessidade de formação de mão de obra no contexto da Revolução Industrial. Recentemente, porém, a globalização e a transnacionalização do capital trouxeram um novo contexto onde os indicadores educacionais se transformaram em uma ferramenta para mostrar a consolidação de um Estado moderno (VERGER, 2019). As políticas educacionais, nesse sentido, são definidas pelos ideais políticos e econômicos vigentes que determinam não só as políticas a serem implementadas, ou retiradas, como também seu público-alvo.

Presente desde o princípio na pauta das políticas voltadas à população com deficiência, assim como em praticamente todos os documentos visitados até agora, a educação especial sempre ocupou um lugar central na discussão sobre a inserção da pessoa com deficiência na sociedade, o que não significa, porém, que estejam sempre interessadas na inclusão dessas pessoas, como foi o caso das Instituições Imperiais citadas anteriormente, que se constituíam como locais de exclusão e segregação social.

Como dito anteriormente, as políticas educacionais são construídas de acordo com os valores vigentes e, no caso brasileiro, fortemente influenciadas por declarações e convenções internacionais. Isso não é diferente no âmbito da educação especial.

Apesar de citada em diversos documentos, a educação especial só é tratada em detalhe com a Declaração de Salamanca de 1994¹², pautada no princípio da inclusão, ou seja, na defesa de uma escola para todos “que inclua a todos, celebrando as diferenças, dando suporte à aprendizagem, sensível às necessidades individuais” (UNESCO, 1994). Nela é

¹² Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais organizada em 1994 em uma ação colaborativa entre o governo espanhol e a UNESCO.

destacado também o papel da escola regular na construção de uma sociedade mais inclusiva ao abarcar a maior parte da população infantil. O documento incentiva ainda os governos a preconizarem as políticas educacionais de forma a garantir o investimento na educação inclusiva. Não obstante o caráter inovador da declaração, e sua elaboração tendo em vista a criação de ambientes escolares acessíveis a todos, ela foi baseada no documento “Normas sobre equiparação de oportunidades” sobre o qual já falamos. Ainda assim, a Declaração de Salamanca é um marco na defesa da educação das pessoas com deficiência ao colocar que “as escolas devem receber todas as crianças independentes de sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística ou qualquer outra” (UNESCO, 1994).

O conceito de escola inclusiva nasce, portanto, da perspectiva de um ambiente de ensino que acolha a todos independentemente das dificuldades de aprendizagem experienciadas, sendo a escola regular e uma pedagogia focalizada no aluno centrais nesse processo. Porém, mais do que uma nova perspectiva pedagógica, é necessária uma mudança da visão social sobre a deficiência, que pare de associá-la à incapacidade e passe a focalizar nas potencialidades de cada indivíduo.

Apesar da legislação estabelecer que a educação deve ser inclusiva, e da efetiva democratização escolar observada nas últimas décadas no Brasil, a escola continua estagnada em um sistema que divide os alunos segundo suas habilidades. Ela separa os alunos com deficiência dos ditos normais, colocando ainda uma dicotomização entre o ensino especial e o regular, dificultando com isso a ruptura de paradigma necessária para que a educação inclusiva ocorra (MANTOAN, 2015).

No Brasil, foram diversas as mudanças no que tange à regulamentação da educação especial, tendo como ponto de partida a Política Nacional de Educação Especial, também datada de 1994, que garantia o acesso à escola regular aos estudantes com alguma deficiência, desde que tivessem condições de acompanhar o restante da sala. Essa condicionalidade entra em choque com a Declaração de Salamanca, corroborando tanto com o modelo médico de deficiência, quanto com a manutenção da segregação escolar, ou “integração instrucional”¹³, ao manter sobre o aluno a responsabilidade no que diz respeito à adaptação escolar.

Apesar de ter passado por algumas modificações neste período, a educação especial só foi repensada após a Convenção da Guatemala de 1999, ratificada pelo Brasil em 2001 através do Decreto 3.956. A partir de então, atribui-se às pessoas com deficiência os

¹³ Termo utilizado no documento ‘Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva’

mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que quaisquer outras pessoas, sendo a diferenciação baseada na deficiência considerada como discriminação¹⁴. Contudo, é necessário destacar que:

Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (ONU, 1999)¹⁵.

Ou seja, as diferenciações visando equiparação de oportunidades não devem ser consideradas como discriminação, sendo responsabilidade do Estado garantir a criação de medidas que permitam a plena participação de todos na sociedade.

O sistema escolar inclusivo pressupõe o acesso de todos os alunos às classes regulares¹⁶. Esse é o princípio central que orienta os documentos aqui citados que se opõem ao oferecimento do atendimento escolar especializado como modalidade substitutiva ao ensino regular. Vale destacar que a redação da LDB de 1996 ainda permitia a prática da substituição de um por outro (MANTOAN, 2015).

Buscando diminuir as barreiras impostas à educação especial, a Resolução CNE/CP n. 1/2002 fomentou uma reforma curricular na formação docente, instituindo matérias relativas à diversidade e às especificidades de estudantes com deficiência e outras condições pertinentes à educação especial. É nesse contexto que se dá o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, como meio legal de comunicação e sua inclusão no currículo de cursos de formação de professores. Conhecimentos de fonoaudiologia e Braille também recebem atenção, sendo recomendado o uso deste último em território nacional.

Em 2004, o documento *O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* reafirmou o fim da oposição entre educação especial e ensino regular, seguindo as diretrizes mundiais para a inclusão reiterando o direito à escolarização regular conforme defendido desde a Declaração de Salamanca.

¹⁴ De acordo com o decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001, a "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais".

¹⁵ Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#guatemala. Acesso em: 25 jul. 2019.

¹⁶ Entende-se o acesso como a unidade mínima para a inclusão, mas não suficiente para que ela ocorra.

Além disso, foram regulamentadas leis visando à inclusão pela acessibilidade urbana. O ano de 2006 é marcado pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), ratificada via Decreto Legislativo 186/2008 e Decreto 6.949/2009. Destaca-se o artigo 24 dessa convenção que dispõe das diretrizes e linhas de ação para a efetivação da educação inclusiva e garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Ele ressalta o dever por parte dos Estados em garantir o acesso ao sistema educacional bem como a não exclusão devido à deficiência.

Com base nessas novas diretrizes, o Plano de Desenvolvimento da Educação D(PDE) é lançado em 2007, viabilizando uma série de ações estruturantes para favorecer o acesso e a permanência desses alunos no ensino regular. Tal plano cria as bases para a “construção da política nacional de educação especial pela perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI), ao instituir apoio técnico e financeiro para a acessibilidade nas escolas das redes públicas de ensino” (MANTOAN, 2015, p. 43).

Em 2008, entra em vigor a Política Nacional de Educação Especial pela perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) elaborada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) um dos marcos legais mais importantes para que a educação especial assumisse o formato atual. Com o objetivo de mais do que assegurar a inclusão dos alunos com NEE, garantir sua participação e continuidade da trajetória escolar até seus anos finais. Reconhecendo a importância do envolvimento familiar e do investimento na formação de professores. Outro ponto central da política diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) são delineadas em 2009 na educação básica, documento que reforça caráter complementar deste tipo de educação, que deve ocorrer no contraturno da educação regular, com professor especializado, que possui funções diferenciadas das do professor das classes comuns. Em 2010, o foco das medidas passa a ser a garantia de um material didático acessível aos alunos da educação especial, assim como aos professores da rede pública (BRASIL, 2009). Em novembro do ano seguinte o governo federal institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limites) que assumia o compromisso de garantir uma série de políticas inclusivas nas áreas de moradia, saúde e educação (BRASIL, 2012). Sobre esta última, Mantoan (2015) ressalta que apesar de constituir um avanço, ela fomenta práticas segregativas ao manter o financiamento público às instituições filantrópicas de educação especial. Somam-se a esses relativos avanços a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista de 2012. Dois anos depois é aprovado o Plano Nacional de

Educação (PNE) que dispõe, em sua meta 4, sobre a universalização da educação especial e inclusiva. O plano determina ainda a responsabilidade dos Estados, Distrito Federal e Municípios em assegurar o atendimento às necessidades específicas do público da educação especial, assim como sua efetiva inclusão no sistema educacional. Por fim, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão Da Pessoa com Deficiência (LBI) reforça a responsabilidade do Estado, família e comunidade em assegurar o acesso de qualidade à população com deficiência, dispondo em seu artigo 27 que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, 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 (BRASIL, 2015).

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: DISCURSOS E PRÁTICAS

A despeito dos grandes avanços do ponto de vista legislativo no que tange à educação especial no Brasil, é preciso reconhecer que a aprovação de leis progressistas não assegura necessariamente o seu cumprimento. E ainda que tais leis sejam implementadas, nada garante que produzam os resultados esperados. Sem monitoramento e avaliação das políticas em curso, o debate sobre sua eficácia será dominado por convicções ideológicas que prosperam em cenários nos quais as evidências são frágeis ou ausentes.

Pesquisas anteriores destacam que, mesmo que o aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) esteja presente em sala de aula, é comum que ele continue segregado do resto da turma, seja por falta de acessibilidade ou pelas práticas pedagógicas. Nesse contexto, a inclusão se limita ao acesso entendido como presença física, não sendo verificada sua participação ou a construção de conhecimentos (AINSCOW *apud* GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Essa lógica de funcionamento escolar gera um sistema caracterizado mais pela integração do que pela inclusão. O reconhecimento da manutenção das práticas integrativas decorre da existência de turmas de educação especial¹⁷ dentro da escola, ou mesmo matrículas em escolas especiais (MANTOAN, 2015), o que, pela perspectiva inclusiva se mostra extremamente prejudicial:

Na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: currículos adaptados; avaliações especiais; redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências (MANTOAN, 2015a, p. 27).

A inclusão por sua vez, ao prezar pelo ensino de todos, almeja a melhoria da qualidade do ensino, de forma a diminuir os casos de fracasso escolar em geral, não apenas de alunos com NEE (MANTOAN, 2015).

Fica claro, que efetivar a inclusão não é um processo simples, havendo, de um lado, autores que defendem a erradicação das escolas especiais e, de outro, aqueles que creem que, em casos extremos certa separação dos alunos deve ser mantida. Esse último grupo de acadêmicos argumentam que as condições de superlotação das classes no ensino regular, a formação dos professores e a dificuldade em oferecer a infraestrutura física mínima que

¹⁷ Frisando que essas turmas não são as de AEE, mas sim salas de aula compostas apenas por ‘alunos da educação especial’.

garanta a acessibilidade, tornam necessárias as instituições exclusivas para o público com NEE. Contudo, tais instituições deveriam cumprir outro papel, “fortalecendo-se como centros de referência para formação de recursos humanos, pesquisas, produção de material adaptado, entre outras ações em prol do aprimoramento de estratégias de Educação Inclusiva” (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 352).

No capítulo anterior foram trabalhadas questões referentes à conceituação de deficiência, necessidades educacionais especiais e às normativas da educação especial pela perspectiva da educação inclusiva, pontos essenciais para a compreensão sobre esses movimentos. Entretanto, questões importantes, referentes aos diferentes aspectos da política de educação especial ainda precisam ser discutidas uma vez que impactam diretamente sobre a qualidade desta política e a permanência dos alunos no ambiente escolar, bem como na concretização do direito à educação conforme previsto pela Constituição Federal de 1988.

Este capítulo se divide em duas partes. A primeira, discorre brevemente sobre os conceitos e ideologias políticas e econômicas que permearam a discussão sobre inclusão e levaram a elaboração da legislação abordada no capítulo anterior. A segunda parte, por sua vez, tratará da infraestrutura escolar e formação docente explorando qual sua influência sobre a permanência, aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos com NEE. Cabe destacar que as dimensões aqui consideradas não são as únicas que possuem influência sobre o desempenho escolar do aluno, mas são aquelas passíveis de serem mensuradas e analisadas, ainda que com limitações, a partir das fontes de dados quantitativos disponíveis.

Esse capítulo visa também contextualizar a discussão sobre os mecanismos do capital financeiro que operam nas políticas educacionais. Na sequência, busca-se estabelecer a relação entre esses mecanismos e certas dimensões passíveis de mensuração (infraestrutura escolar e capacitação docente). Explicita-se, portanto, os pressupostos e subsídios a partir dos quais essa dissertação constrói uma análise crítica da implementação das políticas dirigidas à população com NEE.

2.1 Neoliberalismo, políticas educacionais e educação inclusiva

Conforme citado no capítulo anterior, a escola se constituiu ao longo da história como um local privilegiado de reafirmação da identificação coletiva com o Estado e suas decisões. Nesse sentido, a massificação do acesso escolar pela instauração da escola pública, laica e obrigatória foi fruto da necessidade dos Estados Nações em criar uma identidade nacional que unificasse as subjetividades individuais (AFONSO, 2001). Entretanto, com a ascensão do Estado moderno e de uma política globalizada, junto ao maior contato entre

diferentes culturas e identidades, levou à necessidade de reformulação das políticas educacionais, uma vez que as práticas pedagógicas não podiam continuar indiferentes à heterogeneidade cultural que vinha ganhando força (AFONSO, 2001).

Verger (2019), ao discutir as teorias que envolvem as políticas educacionais globais destaca como a globalização surge atrelada a uma série de reformas educacionais pautadas nos ideais neoliberais que as orientam para o mercado através, principalmente de mecanismos avaliativos formulados por Organizações Internacionais (OIs), entidades que:

Devem ser vistas ambas como fóruns de cooperação e luta entre os países membros e os atores de políticas autônomas em si mesmos. Os estados mais poderosos geralmente tentam instrumentalizar as OIs para alinhar essas organizações com seus próprios interesses econômicos e geopolíticos. Entretanto, as OIs não estão exclusivamente a serviço dos Estados membros nem simplesmente são a extensão de interesses nacionais particulares (VERGER, 2019b, p. 15).

Nesse sentido, essas organizações acabam impactando direta ou indiretamente sobre as políticas públicas, principalmente nos países periféricos. Percebe-se, portanto, que elas ocupam uma posição de poder central na dinâmica mundial, principalmente devido sua capacidade de tecnificar a realidade, estabelecendo critérios de classificação, conceitos e normas sociais e, dentro desta lógica, os indicadores educacionais se constituíram como uma ferramenta utilizada pelos governos para mostrar que estão no caminho para a constituição de um Estado moderno (VERGER, 2019).

A retrospectiva histórica trazida no capítulo anterior explicita bem a influência e o protagonismo exercido por essas organizações¹⁸, que através de fóruns e conferências internacionais tiveram papel ativo na disseminação do ideal de uma sociedade inclusiva e, por consequência, na implementação da educação especial pela perspectiva da educação inclusiva na agenda global. Isso não quer dizer, porém, que a pressão desempenhada pelo movimento das pessoas com deficiência tenha sido em vão e que as conquistas, tanto no âmbito da educação quanto da sociedade como um todo, tenham sido fruto da boa vontade das classes dominantes.

Verger (2019) e Afonso (2001) destacam que as OIs não são os únicos agentes que exercem influência sobre as políticas educacionais globais dado que a globalização não é um processo único ou unidirecional. Podendo ser entendida através da perspectiva hegemônica, em que atua (do nível global para o local) de modo a atender aos objetivos do capitalismo transnacional ou, também, pela perspectiva contra hegemônica, ou seja:

¹⁸ Organização das Nações Unidas, Organização Mundial de Saúde, Banco Mundial e demais agências internacionais e multilaterais congêneres.

A expressão de movimentos sociais de resistência, quer as experiências e iniciativas concretas de mudança social, muitas vezes iniciados localmente e ampliados globalmente, em ambos os casos tendo como fundamento perspectivas (econômicas, culturais, éticas e políticas) que se constituem como propostas alternativas sobre a organização do mundo, sobre os direitos dos seres humanos e sobre a preservação da vida na Terra (AFONSO, 2001, p. 23-24).

Nessa perspectiva Bezerra e Araújo (2013) destacam a importância de se manter uma visão crítica sobre o papel dessas organizações na difusão dos ideais defendidos pelos movimentos sociais, uma vez que seu auxílio está inserido em um contexto específico da economia global onde, a partir de fins dos anos 1980, a educação passa a ter um papel central na difusão dos valores capitalistas. Nesse período também ganha força o discurso que a coloca como central na diminuição das desigualdades sociais (BEZERRA; ARAUJO, 2013). Para os autores, a inclusão surge em meio à ascensão do neoliberalismo não só como resposta às demandas populares, mas principalmente, para a manutenção do *status quo*.

Apesar de não ser o foco deste trabalho discutir a ação do projeto neoliberal sobre a política de educação especial no Brasil, é inviável compreender sua evolução sem ao menos mencionar como estas são impactadas pelo capitalismo transnacional. No âmbito desse estudo, entende-se por neoliberalismo o modelo econômico que defende a intervenção estatal na economia apenas com o intuito de garantir a reprodução das relações de produção. O projeto neoliberal tem como principais diretrizes a privatização, a desregulamentação do mercado e a liberação do investimento externo direto (MATOS, 2008). O capital transnacional, por sua vez, é associado às grandes corporações internacionais que promovem a financeirização de diferentes setores. No campo da educação, um exemplo desta ação está nos grupos privados internacionais que vem ganhando cada vez mais força no país (PINO et al., 2018).

O ideal inclusivista dentro de uma sociedade neoliberal diz respeito a uma temática mais ampla que a das pessoas com deficiência. A inclusão surge, na verdade, como “uma forma produtiva e econômica de cuidado com a população e, especificamente com cada indivíduo que a compõe” (LOPES; RECH, 2013, p. 211). Nesse sentido, as autoras demonstram como as políticas sociais estabelecidas nos governos FHC e Lula (1995-2010) foram um reflexo da política capitalista que busca igualar, ao menos formalmente, indivíduos que estão em posições sociais diferentes. Nesse processo, as políticas sociais desenvolvidas por ambos os governos tiveram em comum o caráter compensatório¹⁹, principalmente condicionando benefícios de programas de transferência de renda à frequência escolar de

¹⁹ Políticas compensatórias são aquelas tem por fim assegurar as condições mínimas de subsistência aqueles indivíduos que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social.

crianças e adolescentes, o que propiciou, por exemplo, a diminuição dos índices de evasão, repetência e analfabetismo no país (LOPES; RECH, 2013).

Deve-se recordar que a implementação da educação especial no país embasou-se em acordos internacionais até 2014. Uma mudança de paradigma pode ser notada a partir do PNE (2014-2024²⁰). Em sua meta 4 é estabelecido o compromisso de:

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 (BRASIL, 2014).

Porém, ao retomar o termo **preferencialmente**, a redação dada ao PNE atual marca uma importante inflexão, aumentando o risco de retrocessos do ponto de vista da educação inclusiva.

Se, nos anos 1990, a difusão dos ideais inclusivistas foi norteadada pela possibilidade de reduzir os gastos estatais com instituições especializadas, hoje, a ideia é justamente economizar, terceirizando o atendimento desses alunos. A terceirização ganha força a partir de 2016, quando se intensifica a aprovação de medidas que diminuem e desvinculam recursos antes destinados à área educacional. Conseqüentemente, houve o descumprimento das metas do PNE e crescente difusão do discurso de privatização e terceirização da educação básica como solução para a incompetência estatal (SILVA; MACHADO; SILVA, 2019).

Quanto às mudanças propostas pelo governo de Michel Temer, Grabois et al. (2018) discorrem contra a reforma sugerida, enfatizando justamente o modo como o governo se apropriou do discurso da educação inclusiva para mudar a política através de um processo supostamente democrático, que contou apenas com a participação de instituições favoráveis a classes e escolas especiais. Da análise do projeto, fica claro o objetivo de retomar a educação especial como modalidade substitutiva ao ensino regular, ao invés de transversal como colocado na PNEEPEI (GRABOIS et al., 2018).

No último ano, com o início do mandato de Jair Bolsonaro na presidência da República, os retrocessos em relação não só à PNEEPEI, mas também a outros âmbitos da

²⁰ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 jan. 2020.

política social brasileira têm sido ampliados²¹. No âmbito da educação inclusiva destacou-se a extinção da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) em 02 de janeiro de 2019, medida com impactos diretos sobre políticas de educação no campo, Educação de Jovens e Adultos, educação especial, dentre outras que visam “assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social” (TAFFAREL; CARVALHO, 2019, p. 85). Em abril foi divulgada a dissolução de inúmeros conselhos de participação social pelo Decreto 9.759/19²², dentre eles o CONADE. Entretanto, segundo divulgado pela página da Câmara dos Deputados em 07 de maio de 2019, o conselho seria reestruturado a fim de atender às medidas impostas pelo Decreto²³, garantindo assim sua permanência. O que se nota nas duas medidas citadas é a dissolução de ambientes de inclusão e de diálogo com a sociedade.

Deve-se frisar que a PNEEPEI se encontra em revisão desde 2018 e, ao que tudo indica, será publicada em 2020²⁴. O novo texto defende a flexibilização da educação especial, ou seja, que esta não precisa ocorrer necessariamente na escola regular, podendo ocorrer em classes e escolas especiais. Do discutido até o momento sobre a perspectiva inclusiva, fica claro o quanto essa proposta surge na contramão do defendido, ignorando o desenvolvimento da criança com NEE, ainda que a justificativa seja justamente essa. O que está em jogo com a retomada dos discursos segregacionistas é a política de privatizações e sufocamento de políticas sociais (TAFFAREL; CARVALHO, 2019). É, em meio a esse cenário, que instituições tradicionalmente voltadas à educação especial têm se articulado e se alinhado a interesses neoliberais para retomarem seu espaço pré-PNEEPEI (SILVA; MACHADO; SILVA, 2019).

Apesar dos projetos voltados à inclusão social vigentes, os valores neoliberais que permeiam o ensino traduzem parte das tensões observadas nas escolas ao enaltecem a competitividade e o individualismo. Na visão neoliberal, a escola deve ter como norte os ideais exclusivamente meritocráticos, que, quando não colocados em perspectiva, reproduzem e legitimam hierarquias sociais, sem levar em conta as condições socioeconômicas às quais os estudantes estão submetidos e suas especificidades. No que diz respeito propriamente à educação especial, Dainêz (2009) argumenta como essa lógica se mostra prejudicial ao

²¹ Durante o primeiro ano de governo foram inúmeros os ataques à educação, ciência, tecnologia, Direitos Humanos e artes realizadas pelo governo, e, por mais que essas ações se insiram no contexto do neoliberalismo e sua ação sobre as políticas sociais, sua análise foge do escopo deste texto.

²² Acesso em: 22 jan. 2020.

²³ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/556897-conselho-nacional-de-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-permanece-garante-secretaria/>. Acesso em: 22 jan. 2020.

²⁴ Disponível em: <https://www.bol.uol.com.br/noticias/2019/12/01/governo-deve-publicar-nova-politica-de-educacao-especial.htm>. Acesso em: 22 jan. 2020.

alunado com deficiência, que de antemão “não é olhado pelas suas possibilidades, e sim é visto pelos seus limites subjacentes ao déficit orgânico” (DAINÊZ, 2009, p. 35), lógica que se opõe ao modelo social, posto que reforça a deficiência como um problema individual. Quanto ao aprendizado, a perspectiva imposta pelo “Estado avaliador” (AFONSO, 2001), que preza mais pelos indicadores e resultados do que pelos processos educativos, intensifica os processos de homogeneização, comprometendo os ideais propostos pela educação inclusiva.

Contextualizar as políticas de inclusão permite um melhor entendimento das tensões e desafios enfrentados para a realização de uma educação inclusiva, uma vez que a própria estrutura econômica e social se opõe a essas práticas práticas através de barreiras atitudinais e estruturais.

2.2 A relação entre infraestrutura escolar, qualificação docente e desempenho dos estudantes

Como dito anteriormente, um dos objetivos deste trabalho é avaliar a relação entre a infraestrutura escolar e o desempenho dos alunos. Aqui são tidas como parte da infraestrutura escolar a acessibilidade arquitetônica, a existência de salas de recursos para as atividades do AEE, a disponibilização de recursos para realização de avaliações do INEP²⁵. A análise dessas características se justifica em primeiro lugar pelo fato de, apesar dos ideais de inclusão difundidos, as desigualdades no ambiente escolar serem perpetuadas através de suas características objetivas, que vão desde a elaboração do currículo até a estrutura física da escola, levando a um “empobrecimento da rede física escolar pública” (GONÇALVES, 1999, p. 47).

Adota-se a hipótese de que as características materiais das escolas impactam diretamente sobre o desempenho escolar dos alunos, independentemente de apresentarem algum tipo de deficiência ou necessidade educativa especial. Sobre esse aspecto, Soares e Sátyro (2008), avaliam o impacto da presença ou não desta estrutura sobre a taxa de distorção idade-série nas escolas brasileiras. Esses autores concluem que há uma influência significativa das características materiais sobre o desempenho dos alunos, defendendo que “caso não tivesse havido o investimento que houve na última década em infraestrutura nas escolas, os resultados educacionais seriam ainda piores” (SOARES; SÁTYRO, 2008, p. 5). A base do trabalho desses autores é que nos países em desenvolvimento as condições estruturais das

²⁵ Ainda que tenha sido este o recorte estabelecido, não é ignorado o impacto que demais características materiais como existência de sistema de esgoto, água, luz elétrica, presença de bibliotecas, número de alunos por turma, entre outros, têm sobre o sucesso escolar.

escolas públicas são precárias e heterogêneas em relação às dos países desenvolvidos. Por isso, diferente do que parte da bibliografia internacional²⁶ assinala, as melhorias na infraestrutura realizadas em países como o Brasil ainda impactam diretamente sobre os resultados escolares.

2.2.1 Acessibilidade

Baseada nos pressupostos do desenho universal, ou seja, da “equiparação das possibilidades de uso, flexibilidade no uso, uso simples e intuitivo, captação da informação, tolerância ao erro, mínimo esforço físico, dimensionamento de espaços para acesso, uso e interação de todos os usuários” (ABNT, 2015, p. 4) a acessibilidade é definida como:

Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT, 2015, p. 2)

Percebe-se, portanto que a acessibilidade não se destina apenas àqueles que possuem alguma deficiência, mas busca, na verdade, atender à maior diversidade de características antropométricas possíveis, sem necessidade de adaptações (CALADO, 2006; ABNT, 2015).

Uma vez que a deficiência se estabelece pela relação do indivíduo com o meio físico e social, é fundamental que a organização do espaço seja colocada em pauta na discussão de sua inclusão, seja no ambiente social mais amplo, ou especificamente para a construção de uma escola que leve em conta a diversidade humana. Sob essa perspectiva, é necessário avaliar não só a dimensão física do espaço, mas também suas implicações sociais e simbólicas (ANTUNES, 2008), já que ele traduz o modo como a própria sociedade se organiza (GONÇALVES, 1999).

A ausência de dependências acessíveis nas escolas agrava o processo de exclusão desses alunos, ao passo que se coloca como uma segunda barreira aos estudantes que além de sofrerem do “acesso desigual à educação determinado pelas diferenças sociais” (GONÇALVES, 1999, p. 47), têm de enfrentar barreiras arquitetônicas em seu dia-a-dia. Isso interfere diretamente em sua performance e convívio escolar, podendo levar ao isolamento e à evasão escolar (ALMEIDA et al., 2015). Calado (2006) ressalta ainda que a acessibilidade,

²⁶ Os autores citam o Relatório Coleman de 1966 e Hanushek (1986; 1997).

além de uma dimensão física, possui aspectos comunicacionais, sociais e psicológicos que impactam diretamente sobre a percepção de autonomia e bem-estar do indivíduo em relação ao ambiente, sendo fundamental uma compreensão mais ampla da própria relação entre essas diferentes barreiras para a promoção de maior participação social.

O artigo 29 do Decreto n. 5.296 de 2004 previa a adequação dos recursos físicos de prédios escolares e outras edificações públicas conforme a norma brasileira de acessibilidade (ABNT NBR 9050/2004), em um período de 30 meses após a publicação do decreto em 03 de dezembro de 2004. Entretanto, o que diferentes estudos mostram é: ou o não cumprimento da lei, ou o não cumprimento rigoroso das normas da ABNT. Almeida et al. (2015) destacam que das 14 escolas de um município no estado de Minas Gerais analisadas em seu estudo, nenhuma apresentou entrada acessível, pisos adequados, elevador, corrimões em escadas e rampas, rotas acessíveis para as áreas de lazer, dimensões adequadas de portas e janelas ou mesmo bebedouros acessíveis. E, mesmo quando o recurso existia, como no caso das barras horizontais nos sanitários, havia sido instalado inadequadamente (ALMEIDA et al., 2015).

Calado (2006), por sua vez, avalia a adequação às normas de acessibilidade de duas escolas municipais de Natal (RN) que haviam passado por obras de adequação. Entretanto, ao comparar a estrutura física com as normas da ABNT e passear com alunos com deficiência nas dependências da escola, a autora destaca que essas ainda eram inadequadas.

Os censos escolares de 2013 e 2017 contam apenas com dois quesitos referentes à acessibilidade da estrutura física das escolas, um relativo às dependências gerais e outro à existência ou não de sanitários acessíveis. Do exposto anteriormente, percebe-se que os dados obtidos através desses quesitos censitários não cobrem todas as limitações de mobilidade que um estudante com NEE pode encontrar em uma escola, mas dão uma ideia das dificuldades que ele pode experienciar diariamente.

2.2.2 Classes especiais, salas de recurso e AEE

Ainda que a legislação determine o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, há uma proporção considerável desse público sendo atendida em classes especiais. Meletti e Ribeiro (2014) mostram como em 2012 praticamente um quarto dos estudantes da educação especial permaneciam isolados nessas turmas. Ademais, observa-se a manutenção do predomínio do ensino privado no atendimento desse alunado em classes especiais.

A permanência das classes especiais no contexto da educação inclusiva pode ser explicada por sua constituição, amplamente influenciada por preceitos médicos, que, na década de 1930, foram responsáveis por ditar o melhor caminho para educar o público da educação especial (ROSA; BRIDI, 2017a). Assim, ainda que os alunos com necessidades educacionais especiais tivessem acesso às escolas comuns, eles eram segregados em classes específicas criadas para atender suas demandas, e, principalmente, para não atrapalhar o desenvolvimento dos alunos ditos normais (ROSA; BRIDI, 2017b).

Atualmente, por mais que a inclusão venha ganhando destaque, ainda é possível verificar a influência da área médica sobre a educação especial, sendo o diagnóstico clínico a força motriz por trás da permanência das classes especiais (ROSA; BRIDI, 2017b).

O diagnóstico ainda hoje parece funcionar como uma forma de controle e organização da escola, além de manter a lógica dual “este aprende/este não, este pode/este não”, traz certo “conforto” para o contexto escolar que, ao “conhecer” a causa do não aprender, com frequência se desresponsabiliza sobre este processo (ROSA; BRIDI, 2017b, p. 75).

Os estudos utilizados como referência empírica analisam casos específicos nas cidades de Curitiba (PR) e Santa Maria (RS) (SILVA; LUCAS; MOREIRA, 2009; ROSA; BRIDI, 2017a; 2017b). Neles, as legislações estaduais e municipais das localidades têm em comum o fato de apresentarem a classe especial como ambientes específicos para alunos com deficiências, onde cada classe deve atender a um tipo específico de NEE, com as adaptações necessárias para tanto. Apesar de destinadas aos alunos com necessidades teoricamente iguais, na realidade o que se observa é a presença de dificuldades e comportamentos tão heterogêneos que o único elo entre eles é o baixo desempenho (SILVA; LUCAS; MOREIRA, 2009).

Ao se constituírem como ambientes segregados dentro da escola comum, as classes especiais reforçam padrões de exclusão e estigmas atribuídos a esses alunos, uma vez que:

As turmas de classe especiais geralmente são identificadas como aquelas que possuem alunos que fracassaram na escolaridade e, conseqüentemente, são estigmatizadas pelo fracasso. Este estigma pode permanecer ao longo da trajetória do aluno, pode diminuir ou terminar para aqueles que conseguem regressar para a sala de aula comum, ou ser decisivo para aquele aluno que acaba desistindo de seus estudos (SILVA; LUCAS; MOREIRA, 2009, p. 911)

As autoras ressaltam ainda que, apesar de estar na contramão da PNEEPEI, a presença de classes especiais em escolas comuns pode ser menos danosa, ou até mesmo alcançar algum êxito, se puder contar com uma rede de apoio que oriente os outros funcionários e alunos da escola sobre o porquê dessas classes, de forma a diminuir o estigma de incompetência atribuído aos alunos que frequentam essas turmas (SILVA; LUCAS; MOREIRA, 2009).

Parte central da PNEEPEI, o atendimento educacional especializado (AEE) é aquele que:

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 (BRASIL, 2008).

Dentro da perspectiva inclusiva, o AEE deve ocorrer de forma transversal a todas as etapas de ensino, do ensino básico ao superior. Para cumprir seus objetivos, o atendimento conta com o uso de tecnologias assistivas²⁷. Ainda que o foco deste trabalho seja a população com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o AEE também é destinado ao público com outros tipos de necessidades, tais como: dislexia, hiperatividade entre outras (BRASIL, 2008; NOZU; BRUNO, 2013).

Ao oferecer meios de acessibilidade para os alunos, o AEE, se constitui também como um dispositivo para a permanência no sistema de ensino, seja o atendimento especializado ofertado em escola especial ou regular (BRAUN; VIANNA, 2011).

Característica importante do AEE é a existência de um local privilegiado para que ele ocorra: a sala de recursos multifuncional, ambiente montado para atender as mais variadas necessidades dos alunos que possam vir a frequentá-la. Apesar de equipada pelos governos e em tese representar um ambiente de aprendizado privilegiado para alunos com NEE, Braun e Vianna (2011) assinalam diversas dificuldades encontradas pelas famílias e docentes que utilizam esses espaços. No que diz respeito às famílias, um dos grandes desafios a equacionar é o transporte dos alunos, porque as atividades do AEE ocorrem no contraturno e nem sempre na mesma escola que o aluno realiza o ensino regular. Além da questão do transporte, o oferecimento de merenda escolar também impacta diretamente sobre a presença do aluno no

²⁷ Ver Anexo 1.

AEE ao passo que a logística de a criança almoçar em casa, depois voltar para a escola ou ir para outra instituição sem oferecimento de transporte escolar pelo poder público é inviável para muitas famílias ocasionando, por a evasão desses alunos.

Outro problema bastante comum é a existência de turmas muito grandes para apenas um docente, principalmente nas unidades polo, contrariando o princípio de atendimento individualizado que permitiria um melhor entendimento das necessidades individuais. Entretanto, é necessário atentar que:

[...] nem a formação [docente], nem o AEE devem se caracterizar por si só, como ações capazes de preencher as lacunas face às demandas de um 'novo' espaço educativo que agora as escolas devem oferecer aos alunos com especificidades em seus processos de aprendizagem. Se assim for, reforçamos um discurso artificioso, pois não há como dar conta de todas as demandas do sistema escolar, somente a partir da formação ou da organização de uma nova sala (do AEE) (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 5).

A formação oferecida aos docentes para atuarem nas salas de AEE é passível de críticas uma vez que a alta demanda por docentes especializados e o ideal político levaram à constituição de um professor multifuncional que precisa ser capaz de utilizar todos os recursos das salas, elaborar material de apoio e trabalhar em rede com os profissionais da classe comum (BRAUN; VIANNA, 2011; NOZU; BRUNO, 2013). Paralelamente, a oferta de cursos de educação à distância na área também aumentou consideravelmente. Contudo, o que se relata nos dois trabalhos citados anteriormente é que estes cursos apresentam discussões muito amplas, focando mais em questões básicas como “[...] valorização da diversidade em detrimento de uma proposta mais focada nas particularidades do público-alvo da educação especial” (NOZU; BRUNO, 2013, p. 1236) e “[...] para quem nunca estudou ou lidou com a área de educação especial tal formação gera ainda insegurança e dúvidas” (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 7).

Assim como ocorre nas classes especiais, no AEE, também pode ser observada uma tensão entre o saber pedagógico e o médico. Por vezes pode haver exigência do laudo médico para o direcionamento dos alunos ao atendimento especializado e, em outros casos – como ocorre no censo escolar – basta o parecer pedagógico do professor responsável pelo AEE, levando a situações de conflito na dimensão das práticas nas salas de recursos (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017).

Santiago; Santos e Melo (2017) realizaram grupos focais com 63 professores da educação especial de diferentes municípios do Rio de Janeiro. Dentre os diversos depoimentos apresentados salta aos olhos aqueles que chamam atenção para as implicações da

disputa supracitada que impactam nas práticas pedagógicas e, também, no preenchimento dos censos, como pode ser observado no excerto abaixo:

O laudo, na verdade, ele não é condicionante e não deve ser condicionante para matricular, mas, muitas vezes, a escola maquia e exige uma condição de matrícula a partir do laudo. [...] Ainda há dificuldade na área médica para nos esclarecer acerca de qual deficiência que aquela criança tem, então, a questão do laudo para a gente é uma faca de dois gumes. [...] Eu, gestora, vou responder a um censo do MEC que fatidicamente coloca as pessoas com deficiência em caixinhas: deficiência visual, deficiência mental, deficiência intelectual, isso é terrível, entendeu? (Professora A) (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017, p. 636).

O que se observa, portanto, é que a necessidade do laudo médico para a escola se constitui, principalmente, como uma ferramenta para facilitar o preenchimento de registros administrativos e, como indica outra professora, quando é o caso do aluno apresentar uma deficiência que apenas uma equipe médica é capaz de identificar. As docentes, por sua vez, não deixam também de identificar os aspectos negativos relativos à emissão de laudos médicos. Uma delas destaca:

Às vezes, a gente esbarra em um mesmo laudo para todas as crianças, a mesma medicação para todas as crianças com características diferentes, e isso, não que impeça o nosso trabalho, mas a gente começa a se questionar se essa intervenção médica é propícia para a aprendizagem dessa criança (Professora P.) (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017, p. 636).

Esse tipo de depoimento sugere que, por vezes, o saber médico se resume a uma ferramenta burocrática, não havendo uma real avaliação do caso e das necessidades daquele aluno. Em outros casos, o aluno recebe um laudo de “transtorno do aprendizado”, é direcionado ao AEE, sendo que poderia ter recebido o suporte do docente em sala de aula. Porém, é apenas no AEE que o estudante acaba encontrando um olhar mais atento às necessidades individuais (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017).

Por outro lado, o contrário também pode acontecer, isto é, o aluno com NEE deixar de ser encaminhado à sala de recursos por ausência do laudo, seja porque a família não buscou auxílio médico, ou devido à própria demora para agendamento no sistema público de saúde. Nesses casos, se houver urgência no encaminhamento para a sala de recursos, às vezes se abre uma exceção, mas segundo os depoimentos, o comportamento mais usual é que se pressione os responsáveis para a obtenção do documento para então, o aluno ser direcionado ao AEE.

Ainda que as críticas ao AEE e à sala de recursos sejam variadas, Salvini et al. (2018) mostram em seu estudo que o AEE contribui para a redução da defasagem escolar para alunos com deficiências visuais, auditiva, múltipla, autismo, transtorno desintegrativo da infância e superdotação. Entretanto, para a deficiência física, intelectual e síndrome de Asperger os resultados indicaram que o AEE “[...] não se mostra efetivo para esses estudantes, podendo mesmo contribuir para o atraso escolar” (SALVINI et al., 2018, p. 16). Uma hipótese levantada para melhor interpretar esse resultado é o fato de algumas deficiências não incidirem sobre a capacidade de aprendizado, mas sofrerem maior impacto de outras variáveis, como é caso da deficiência física, onde provavelmente a acessibilidade incidirá mais sobre sua defasagem do que o AEE.

2.2.3 O docente da classe regular

Ainda que tenham sido discutidos aspectos relativos à formação dos docentes que atuam nas salas de recurso, vale abordar as questões relativas aos professores das classes comuns, dado que eles são os principais mediadores entre o aluno e o conhecimento.

Das próprias características que o ensino e a escola adotaram ao serem submetidas aos padrões do mercado, criou-se um ideal homogeneizador. Todavia, se pretendemos uma escola efetivamente e não apenas legalmente inclusiva, é necessário que as diferenças sejam valorizadas em sala de aula. Para isso, é essencial que o professor se sinta capaz de ensinar a todos os alunos (FRIAS; MENEZES, 2008). Nesta perspectiva Mantoan (2015) argumenta que a ideia de não estar preparado para atender os alunos com NEE decorre de um desentendimento sobre o cerne da inclusão escolar, perspectiva que diz respeito ao aprendizado e ao entendimento de que todo aluno possui algum conhecimento anterior à escola.

Para a autora, a aplicação de uma educação realmente inclusiva depende do rompimento com as práticas tradicionais, como, por exemplo, o ideal avaliativo, “livresco, unidirecional” da educação [...] Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis (MANTOAN, 2015, p. 80-81). Nesse sentido o que a autora propõe é justamente uma ruptura com o sistema vigente.

Apesar de a teoria sugerir novas formas de ação por meio de “adaptações curriculares de pequeno porte” (FRIAS; MENEZES, 2008; SILVA; LUCAS; MOREIRA, 2009), sabe-se que a aplicação destas em classes superlotadas, que muitas vezes não contam com intérpretes ou acompanhantes para os alunos com NEE, acaba por sobrecarregar o

docente. Ainda que a maioria dos professores reconheça a importância da política inclusiva, as dificuldades cotidianas geram objeções a receber alunos com NEE em sala. Nesse contexto, o que se nota é manutenção da integração.

2.2.4 Recursos para avaliações do INEP

A partir de meados dos anos 1990, o Brasil passou a promover avaliações em larga escala como resposta às pressões do Banco Mundial²⁸. Oficialmente, essas avaliações têm como finalidade prover informações sobre o ensino brasileiro, suas características e, principalmente sobre sua qualidade (WITEZE, 2016).

A lógica do Estado-avaliador, normalmente confere aos exames nacionais um papel central no que diz respeito à distribuição de recursos às instituições de ensino. Simultaneamente, os resultados alcançados funcionam também como contrapartida das instituições e professores à ampliação do acesso escolar promovida (SILVA; MELETTI, 2014).

Dado o caráter homogeneizador e meritocrático do sistema capitalista em sua versão neoliberal, cabe problematizar o modo como as avaliações são operacionalizadas e compatibilizadas com a PNEEPEI, ou seja, adaptadas de forma a levar em conta suas particularidades individuais.

Segundo o INEP, os estudantes com NEE contam com a disponibilidade de recursos para a realização dos exames, entre eles, intérpretes, transcritores e prova em Braille²⁹. Porém, estudos qualitativos mostram como a disponibilidade destes recursos não é suficiente para adequar o discurso legal às práticas escolares (SILVA; MELETTI, 2014). Exemplos desta realidade podem ser encontrados em diferentes trabalhos (SILVA; MELETTI, 2014; WITEZE, 2016; SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017).

Em sua dissertação de mestrado, Witeze (2016) analisa o impacto de avaliações promovidas pelo INEP, especificamente a Prova Brasil, sobre os alunos que constituem o público-alvo da educação especial. Ao entrevistar professores de salas de recursos e gestores de escolas de Goiânia, a autora obtém relatos que trazem diferentes perspectivas. Uma das gestoras considera as avaliações em larga escala incompatíveis com a perspectiva inclusiva,

²⁸ O Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Conhecido como Banco Mundial abrange diferentes instituições (o próprio BIRD, a Associação Internacional de Desenvolvimento – IDA, a Corporação Financeira Internacional – IFC, o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos – ICSID, a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais – MIGA e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente – GEF). Sua atuação se dá primordialmente sobre as políticas educacionais, estabelecendo diretrizes que condicionam os empréstimos aos países. Sua principal área de atuação é a América Latina (ALTMANN, 2002; MINTO, s.d.).

²⁹ Para lista completa e definições ver Anexo 1.

pautada na flexibilização dos currículos e avaliações. Ela argumenta que testes padronizados como a Prova Brasil, ainda que contem com recursos para sua realização, não possuem tipo algum de adaptação, favorecendo a exclusão dos alunos com NEE.

Em contrapartida, a professora da sala de recursos dessa mesma escola julga que o desempenho dos alunos com NEE nas avaliações externas é fruto de suas “próprias dificuldades, deficiências e limitações” (WITEZE, 2016, p. 210). Ao longo dos relatos, são abordados também pontos relativos ao formato da prova. Em geral, menciona-se pelas questões apresentarem enunciados longos, elas permanecem inacessíveis mesmo que com a presença de um leitor ou intérprete.

Silva e Meletti (2014) analisam a temática a partir de dados levantados no município de Londrina (PR) e verificam que o número de alunos com NEE que realizaram as avaliações do INEP foi inferior ao de matriculados na rede. Segundo as autoras, essa prática decorre do entendimento de que esses alunos prejudicarão a nota da escola. Entretanto, muitas vezes esses alunos apresentam um desempenho similar ao daqueles que não possuem NEE, não justificando, portanto, sua exclusão do processo avaliativo. As autoras concluem que as avaliações em massa por vezes acabam por gerar um sistema ainda mais segregado e exclusivo.

Reforçando aspectos anteriormente discutidos, e concordando com Mantoan (2015) e Santiago; Santos e Melo (2017) defendem que a inclusão é um processo que exige a ruptura com a organização educacional vigente. Também convergem no que diz respeito às avaliações de larga escala, entendendo-as como mecanismos homogeneizadores que reproduzem e intensificam as desigualdades escolares não só entre os alunos com NEE, mas no geral (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017).

De forma complementar aos estudos anteriormente citados, as autoras trazem trechos de entrevistas com docentes que reforçam as tensões já descritas. Segundo essas profissionais, ainda que a orientação seja para a participação de todos os alunos nas avaliações externas, aqueles que possuem laudo não as realizam para não prejudicar o rendimento da escola, reforçando o viés excludente desses exames.

O censo escolar indaga sobre “Recursos necessários para a participação do aluno em avaliações do INEP (Prova Brasil, Saeb, outros)”. Quando uma escola declara que um aluno possui NEE, ela deve indicar também quais os recursos que ele necessita para realizar as avaliações. Apesar de se configurar como uma política de acessibilidade, verifica-se o interesse por parte do Estado em captar apenas os recursos necessários para execução de avaliação, enfatizando muito menos aqueles necessários para o dia-a-dia no ambiente escolar.

O balanço da literatura realizado nesse capítulo nos leva a reconhecer o tamanho dos desafios pendentes para que a PNEEPEI seja integralmente aplicada. A discussão sobre infraestrutura, acessibilidade e qualificação docente também orienta a seleção de variáveis do censo escolar explicitada no capítulo III, bem como a análise dos resultados empreendida no quarto e último capítulo.

CAPÍTULO III – FONTES DE DADOS E MÉTODO

Para a elaboração desta dissertação foram utilizados os dados de matrículas e escolas dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades matriculados no ensino fundamental nas escolas públicas e particulares brasileiras nos anos de 2013 e 2017. A escolha do marco temporal foi baseada na simplicidade da compatibilização de variáveis e respectivas categorias que são praticamente idênticas nos dois anos. Foram realizadas análises descritivas das variáveis que, segundo a bibliografia, podem interferir sobre o desempenho escolar desses alunos. Após as análises descritivas, foram construídos modelos de regressão logística múltipla em separado para o grupo com necessidades educacionais especiais (NEE) e sem necessidades educacionais especiais (SNEE) em 2013 e 2017. O intuito desse exercício foi, através dos modelos logísticos, identificar quais seriam os fatores sociodemográficos e características das escolas que estariam associados à defasagem escolar entre estudantes em idade compatível com o ensino fundamental.

Para identificar a cobertura do acesso deste público ao sistema de ensino também foi cotejado o número de crianças e jovens com deficiência entre 6 e 18 anos no censo demográfico de 2010, ou seja, qual a proporção deles que estavam estudando de acordo com a mesma fonte.

Tanto o censo demográfico quanto o censo escolar são fontes de dados utilizadas para pensar e avaliar as políticas sociais através de parâmetros que possibilitam a ação direcionada do Estado, principalmente com sua crescente descentralização (JANNUZZI, 2002) e a busca por indicadores cada vez mais robustos para a representação da realidade social.

Deve-se ter em mente que indicadores não substituem a necessidade de teorização, eles são apenas “um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão ocorrendo na mesma” (JANNUZZI, 2002, p. 55). É dentro desta perspectiva, onde indicadores e teoria dialogam, que as políticas públicas voltadas à educação especial implementadas no país serão analisadas neste trabalho, visando apreender se há a garantia do acesso e da permanência dos alunos com NEE no sistema regular de ensino.

3.1 A deficiência no Censo Demográfico brasileiro

Compreender e captar dados de pessoas com deficiência estimula à pesquisa e esforços para prover serviços (educacionais, laborais, informacionais) que permitam essas pessoas a terem maior acessibilidade dando oportunidades para participarem mais na sociedade. Todo e qualquer dado sobre deficiência, ainda que haja dificuldade de interpretação do que é a deficiência e quem ela realmente representa, possibilita a formulação de políticas públicas, o acompanhamento de como essas medidas estão sendo eficazes para essa população, de modificar ou revogar leis que indiretamente os discriminem e de tomar medidas apropriadas para eliminar a discriminação e qualquer tipo de defasagem ocasionada (LENZI, 2012).

Ferramenta primordial para a captação de dados sobre a população brasileira, o censo demográfico é o alicerce do planejamento de políticas públicas nacionais ao traçar um perfil populacional com diferentes níveis de desagregação, ou seja, país, estados e municípios. Realizado a cada dez anos ele traz diferentes blocos de questões que abordam as temáticas demandadas segundo os interesses e pleitos políticos do momento. Vemos que com a temática da deficiência não é diferente, sendo possível verificar as mudanças nos quesitos dos censos de acordo com as transformações nos conceitos e políticas nacionais e internacionais adotadas.

As questões sobre a população com deficiência estão presentes desde os censos realizados entre 1872 a 1940. Apesar de soar como uma iniciativa vanguardista Oliveira (2003) ressalta que a inserção de quesitos sobre a população com deficiência no censo de 1872 foi uma recomendação internacional da época. Nota-se que naquele início, os censos apresentavam quesitos focados em deficiências sensoriais, estando as categorias ‘cego’ e ‘surdo-mudo’ presentes em todo o período, enquanto as deficiências motoras e intelectuais ficam restritas aos censos mais recentes. Nesse primeiro momento é notável o caráter assistencialista já assumido pelo Estado uma vez que essas perguntas tinham por objetivo sugerir “a responsabilidade do Estado frente àquelas pessoas, vistas como incapazes para o trabalho” (OLIVEIRA, 2003, p. 15).

Uma hipótese para a ênfase nas deficiências sensoriais pode ser a existência desde o período imperial de centros de educação especial voltado a essa população. O censo de 1940 apresenta também uma importante particularidade, pois ainda que quantificasse apenas as deficiências sensoriais, perguntava também a origem destas, ou seja, se por nascença, acidente ou doença, o que representa uma potencialidade enorme em termos de pesquisa e políticas públicas. Do ponto de vista demográfico e educacional a principal contribuição está em:

[...] avaliar a fase da vida quando essas acometem os indivíduos [deficiências sensoriais]. Sabe-se que a faixa etária dos indivíduos muito influi na capacidade de inserção na sociedade, e, no caso de deficientes de nascença espera-se maior dificuldade, uma vez que essas limitações funcionais acompanham o indivíduo desde antes da fase de escolarização (NERI, 2003, p. 10).

Deixa-se de coletar a informação sobre deficiência nas décadas subsequentes, sendo essa temática reinserida a partir do censo de 1991. A reinserção foi fruto, principalmente da forte pressão dos movimentos da sociedade civil ligados às pessoas com deficiência durante a elaboração da constituição de 1988, que definiu pelo artigo 17 da Lei 7853 de 1989 a captação de dados sobre deficiência a partir do censo demográfico de 1990 “objetivando o conhecimento atualizado do número de pessoas portadoras de deficiência no País³⁰” (BRASIL, 1989). O Censo de 1991, por sua vez, fez exatamente isso, contou quantas pessoas com deficiência havia no país. Já em 2000, ocorre um salto de qualidade, pois além da preocupação com o tamanho dessa população, passou-se a considerar também os diferentes graus de incapacidade segundo a percepção do respondente (OLIVEIRA, 2003). Questiona-se literalmente se o indivíduo possui alguma deficiência física que permanentemente limite suas atividades habituais. Na sequência, pede-se que se avalie a capacidade de enxergar, ouvir e caminhar/subir escadas, em uma escala que vai de “incapaz” a “nenhuma dificuldade”. Ademais, registra-se se falta algum membro do corpo ou se a pessoa tem algum tipo de paralisia. Embora essa metodologia de coleta possa ser entendida como uma forma de “autodeclaração” vale sempre destacar que um mesmo respondente presta declarações referentes a todos os moradores do domicílio.

As mudanças implementadas no Censo de 2000 têm como principais consequências a avaliação da gravidade com que as deficiências atingem a população brasileira, o que “inflacionou o número de pessoas com deficiência quando comparamos com os resultados encontrados nos inquéritos passados” (NERI, 2003, p. 14). Aumento que resultou do recorte escolhido, havendo divergências entre pesquisadores sobre quais os grupos que efetivamente devem ser considerados como de pessoas com deficiência, um debate complexo, que será tratado em linhas gerais mais à frente.

O levantamento de 2010 por sua vez, busca não só “o conhecimento de todo o campo de deficiência e das barreiras que a sociedade impõe às pessoas com deficiência [...], mas também passa por “aprimoramentos que permitiram captar com maior precisão as características desse público” (OLIVEIRA, 2012, p. 7). A adoção desta nova metodologia está

³⁰ Ficando designado também pela Lei 12764 de 2012, sancionada em 2019 que a partir de 2019 os Censos Demográficos também devem ter questões referentes ao transtorno do espectro autista.

em conformidade com a CIF e as orientações do Grupo de Washington³¹, permitindo afirmar que as demandas dos movimentos sociais têm sido, em alguma medida, absorvidas pelo Estado. Sendo o censo a representação instrumental deste processo de elaborar, gerir e monitorar as políticas públicas específicas.

Criado em 2001 pela Organização das Nações Unidas, o grupo de Washington (WG) teve por fim, através da colaboração internacional, principalmente com as organizações de pessoas com deficiência de países em desenvolvimento, estabelecer as diretrizes para as estatísticas sobre deficiência, frisando a importância da padronização dos conceitos utilizados para a elaboração de inquéritos estatísticos e, por consequência, a necessidade de se atentar àqueles para compatibilizar dados e bases, sejam elas nacionais ou internacionais. Este adendo se faz de grande importância, pois como Lenzi (2012) bem destaca:

A importância da harmonização da definição do que é deficiência está na possibilidade de monitorar as tendências a partir de indicadores em comum e desenvolver uma base de dados confiável e integrada, tanto para pesquisas a nível censo quanto para dados administrativos. É a partir dessa comparabilidade e padronização que é possível monitorar resultantes das políticas públicas (LENZI, 2012).

Contudo, o grupo ressalta ainda a necessidade de se criar um elo entre o indicador e os propósitos por trás dele, relação da qual depreende-se uma complexidade de conceituação, uma vez que os pressupostos e conceitos utilizados em uma pesquisa podem não ser aplicáveis a outra. No que diz respeito à deficiência, diferentes conceituações podem levar a sérias limitações na identificação da real população com deficiência, ou mesmo na verificação da existência deste subgrupo populacional, já que dependendo da construção da pergunta ela pode deixar de captar parte do grupo de interesse (MADANS; ALTMAN; RASCH, 2004).

Tendo em vista essas limitações, adotou-se a definição da CIF como linha guia para os propósitos do WG, para assim desenvolver um grupo de indicadores capaz de ser aplicado nos censos e outras pesquisas populacionais ao redor do mundo. A construção destes indicadores seguiu os seguintes propósitos: fornecimento e monitoramento de serviços e políticas à essa população; dimensionamento da população e da funcionalidade apresentada; verificação da existência ou não de igualdade de oportunidades.

Entendida como o modo como o corpo se relaciona com seu contexto ambiental e social, a funcionalidade se caracteriza como um importante indicador de saúde,

³¹ Disponível em: http://www.cdc.gov/nchs/washington_group.htm. Acesso em: 13 ago. 2019.

principalmente em um cenário de envelhecimento populacional. Por sua vez, o acompanhamento dos resultados de leis e políticas antidiscriminação e a maior participação de pessoas com deficiência na sociedade seriam o meio de verificar o quesito de equiparação de oportunidades.

Nesta lógica, censo brasileiro de 2010, foi desenhado de forma a trazer os pontos sobre funcionalidade, que podem ser cruzados com outros blocos da pesquisa, sendo possível obter dados sobre escolaridade, participação no mercado laboral e em programas sociais. Observa-se ainda que as perguntas foram elaboradas dentro do modelo de “*Willful actions*”³², em que é averiguada a habilidade para realizar determinadas ações como: andar, enxergar, ouvir, ler, falar e subir/descer escadas que se diferencia de modelos pautados unicamente no corpo, ao tratar deste em meio a uma ação ao invés de isoladamente. A possibilidade de cruzar informações entre blocos nos permite estimar a participação desta população na sociedade.

Quanto à igualdade de oportunidades, Madans; Altman e Rasch (2004) destacam que essa deve ser mensurada tentando desvincular a deficiência da limitação de participação. Sendo que diferentemente da funcionalidade, que é captada já na coleta dos dados, a equiparação só pode ser pensada durante a análise daqueles. Ou seja, após identificar a população que pode apresentar maiores restrições à vida social, a ideia geral é avaliar se há igualdade de oportunidades em relação à população sem nenhuma deficiência. Para tanto, é necessário que os indicadores (de educação, acesso ao mercado de trabalho etc.) para os dois grupos populacionais sejam os mesmos.

Vale o adendo sobre a complexidade e dificuldade em identificar a população em risco uma vez que elas podem pertencer a dois grupos: 1) pessoas com deficiências que não são atenuadas ou “sanadas” com o uso de recursos assistivos e 2) aqueles que possuem deficiências diferentes das que são captadas, sendo essa última a população sob maior risco de exclusão social.

Em tempo vale ressaltar que apesar do WG propor diferentes modelos de questionário (BOTELHO; PORCIÚNCULA, 2018) o Brasil assim como grande parte do mundo adota o menor, que foca nas dimensões funcionais essenciais - audição, visão, mobilidade e cognição. Esse modelo de inquérito foi pensado para ser adotado em pesquisas

³² Além desta perspectiva, o documento do WG ainda traz a de “*specific tasks*” onde são levadas em conta atividades que exigem mais de uma habilidade ao mesmo tempo, como tomar banho, por exemplo. As “*organized activities*” que além de tarefas mais complexas englobam também questões sociais como sair com amigos, escolher adequadamente uma roupa etc. sendo a plena participação na sociedade avaliada através da junção desses quesitos.

que tratem de diversas temáticas e tenham um espaço reduzido para questões sobre deficiência e, é a partir deste questionário mais curto que foi pensada a elaboração do indicador que traz a proporção de pessoas com deficiência em uma população, comumente computado tendo em seu numerador aqueles que alegaram ter muita dificuldade ou incapacidade em algum dos quesitos. o que condiz com as diretrizes de políticas públicas que têm como público principal as pessoas com tidas como “incapazes para o trabalho”.

3.2 O Censo Escolar

O censo escolar, fonte de dados principal a ser utilizada neste trabalho, traz importantes informações sobre o universo escolar, (características dos alunos matriculados infraestrutura, formação docente etc.). Contudo, não dialoga com outras bases de dados, não sendo possível, por exemplo, obter informações sobre condições socioeconômicas ou grau de instrução da mãe, como permite o censo demográfico.

Apesar do nome, esta fonte de dados é, na verdade, um registro administrativo levantado anualmente pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), preenchido atualmente através da plataforma digital Educacenso por funcionários das escolas em parceria com as secretarias municipais de educação. O questionário é composto por quatro diferentes módulos: escola, turma, aluno e profissional em sala de aula.

Os dados provenientes são, desde sua formulação, em 1995, a fonte de informações primária utilizada pelo Ministério da Educação e outras instituições para monitorar a performance do sistema escolar, identificar falhas e pontos frágeis na educação brasileira e fomentar políticas educacionais que sejam capazes de lidar com esses problemas (DINIZ, 1999; FLETCHER; RIBEIRO, 1989).

Apesar das limitações explanadas anteriormente, o censo escolar assume uma função fundamental na execução da educação inclusiva tal como destacado por Leijoto (2015), pois, além da produção de indicadores ele identifica a forma como o recurso do FUNDEB deve ser distribuído entre as escolas.

O FUNDEB³³ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) é um fundo de recursos estaduais, destinado às estâncias administrativas (estados e municípios) que oferecem educação básica. Assim, os recursos são distribuídos automaticamente de acordo com o número de alunos de cada escola segundo os dados do último censo escolar realizado. No que tange a educação especial, as

³³ Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 22 ago. 2019.

escolas que possuem alunos matriculados no AEE (Atendimento Educacional Especializado) recebem o recurso dobrado devido a dupla matrícula desses alunos. Tal como explicitado pelo Decreto 7.611/2011, no art. 9 § 1º onde “A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011) o que, em tese, permite que a escola tenha os meios para garantir os recursos necessários para a permanência desses alunos.

Conforme visto anteriormente sobre o censo demográfico, o entendimento dos conceitos por detrás das perguntas realizadas é essencial para a compatibilização e comparação de questionários. Para o período analisado (2013-2017), mantém-se a concepção de deficiência adotada é a mesma defendida pela Convenção das Pessoas com Deficiência e pela constituição brasileira, ou seja:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2017).

Portanto, não existem limitações no âmbito da compatibilização dos questionários para a análise do período em questão, sendo necessária apenas a recodificação de uma ou outra pergunta que teve suas alternativas de resposta modificadas entre um ano e outro.

Contudo, o censo escolar é incapaz de mensurar qual a parcela da população brasileira com deficiência que têm acesso à educação, ao passo que contabiliza apenas a população inserida no sistema escolar. Nesse sentido, o Brasil carece de uma fonte de dados anual que registre o total da população com deficiência, lacuna que poderia ser sanada com a inserção de um bloco de questões sobre deficiência na PNAD³⁴ que a articulasse com outras esferas da vida social. A saída encontrada para uma aproximação no presente trabalho foi a utilização do censo demográfico de 2010, a partir do qual é possível captar a população com deficiência por grupo etário, permitindo avaliar não só quem está inserido no sistema escolar, mas principalmente quem não está.

Diferentemente do censo demográfico, o censo escolar computa as deficiências e não a funcionalidade. Com a finalidade de apreender as diferentes necessidades educacionais especiais que o alunado possa ir a apresentar, além das deficiências, o questionário capta

³⁴ É verdade que poderíamos estimar a população através de técnicas de projeção, porém, entende-se aqui que devido aos efeitos da mortalidade sobre essa população serem diferentes dos que atingem o restante da população, a projeção acaba apresentando importantes limitações.

também informações sobre todo o público da educação especial, ou seja, aqueles com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/ superdotação.

Para além de verificar o acesso, objetiva-se, principalmente, examinar a permanência no sistema de ensino e, para tanto serão perseguidos três objetivos específicos: (a) traçar o perfil da população em idade escolar com alguma deficiência inserida no sistema escolar; (b) verificar se a infraestrutura escolar e a formação docente são adequadas e condizentes com a legislação vigente e (c) examinar os índices e fatores associados à distorção idade/ano. Pretende-se, a partir dessa abordagem, compreender quais os fatores com maior influência sobre a permanência. Tendo em vista o processo e as discussões presentes nos Capítulos I e II, foram selecionadas para análise descritiva as variáveis do censo escolar que dialogam com tais processos, sintetizadas no Quadro 1:

QUADRO 1 – Variáveis utilizadas, Censo Escolar de 2013 e de 2017

Questionário	Variável	Categorias	
Matrícula	Sexo	Feminino	
		Masculino	
	Idade	Grupos etários	
	Raça/cor		Não declarada
			Branca
			Preta
			Parda
			Amarela
			Indígena
	Possui deficiência	Não	
		Sim	
	Tipo de deficiência, transtorno ou superdotação		Cegueira
			Baixa visão
			Surdez
			Deficiência auditiva
			Surdo cegueira
			Deficiência física
			Deficiência intelectual
			Deficiências múltiplas
			Autismo
		Asperger	
		RETT	
		TDI	
Modalidade de ensino	Superdotação		
	Turma regular		
	Classe exclusiva		
Etapa de ensino	Ano ensino do fundamental de 9 anos		
Profissional em sala de aula	Escolaridade	Superior	
	Licenciatura no curso 1	Não	
		Sim	
	Formação continuada- educação especial	Não	
		Sim	
Função na escola	Docente		
	Intérprete de Libras		
Escola	Localização	Urbana	
		Rural	
	Grande Região	Norte	
		Nordeste	
		Sudeste	
		Sul	
		Centro-Oeste	
	Dependência administrativa	Pública	
		Privada	
	Sala de recursos	Não	
		Sim	
	Sanitários PNE	Não	
Sim			
Dependências e cias acessíveis PNE	Não		
	Sim		

Fonte: Elaboração própria.

Foram mantidas no banco também as variáveis de identificação das escolas, turmas e alunos, necessárias para construir um banco unificado para cada ano em análise agregando variáveis de interesse relativas à matrícula e à escola.

3.3 Métodos

De posse do banco de dados, o manuseio dos dados foi dividido em dois momentos. No primeiro foi realizada a análise descritiva da população objeto desse estudo, sendo traçado o perfil dos alunos, das escolas e dos docentes, possibilitando não só o diálogo com a legislação e as políticas educacionais, mas também compreender possíveis mudanças nessas características ocorridas no período.

O segundo momento consistiu na aplicação de uma regressão logística binária múltipla. Uma técnica “formulada para prever e explicar uma variável categórica binária” (HAIR JR. et al., 2009, p. 225), no nosso caso, a defasagem escolar: o aluno encontra-se em ano escolar (antiga série) inadequado para sua idade (sim ou não). As variáveis explicativas a serem testadas são aquelas apresentadas no Quadro I.

3.3.1 Limpeza e construção do banco

Os microdados do censo escolar, quando baixados do site do Inep, vêm desagregados segundo quatro unidades de análise que correspondem respectivamente a quatro formulários distintos: matrícula, turma, docente e escola. Por sua vez, os bancos de matrículas e docentes também são desagregados por grande região. Logo, o primeiro passo foi unir os arquivos, montando um banco nacional para cada ano que apresentasse todas as variáveis de interesse em um só lugar. Em seguida, foram selecionadas as variáveis a serem utilizadas, apagando as restantes que não foram incluídas no estudo. Por fim foi gerado um Banco contendo apenas os alunos com NEE. Esse procedimento foi necessário para dinamizar a análise dos dados, pois quanto menor o banco, mais rápido o processamento dos dados.

Uma vez limpo o banco, foram verificadas as frequências da variável etapa (que capta ano e nível que está sendo cursado) onde foi identificada a ausência de informação para 9,7% dos casos em 2013; e 9,8% em 2017. Ou seja, quase 10% das matrículas contabilizadas no censo escolar nesses anos não estavam associados a nenhuma etapa de ensino. Ainda no que diz respeito à etapa, foram criadas duas variáveis: a primeira, resultado da compatibilização entre o ensino fundamental de 8 e 9 anos; onde foram somados os alunos do 2º ano do fundamental de 9 anos com os da 1ª série do de 8 anos e assim por diante. Tal procedimento foi adotado de forma a compatibilizar as etapas do ensino fundamental segundo

os critérios da Lei n. 11274/2006 que implementou o ensino fundamental de 9 anos no país. Depois, foi criada uma variável dicotômica “em fase” codificada segundo definição do INEP e do MEC:

[...] considerando o Censo Escolar do ano t e a série k do ensino fundamental, cuja a idade adequada é de i anos, então o indicador será expresso pelo quociente entre o número de alunos que, no ano t , completam $i + 2$ anos ou mais (nascimento antes de $t - [i + 1]$), e a matrícula total na série k . A justificativa deste critério é que os alunos que nasceram em $t - [i + 1]$, completam $i + 1$ anos no ano t e, portanto, em algum momento deste ano (de 1º de janeiro a 31 de dezembro) ainda permaneciam com i anos e, por isso, o critério aqui adotado, considera estes alunos como tendo idade adequada para esta série. Os que nasceram depois de $t - [i + 1]$ completam, no ano t , i anos ou menos (MEC/INEP, 2007).

De forma simplificada tem-se, portanto, que a defasagem escolar ou distorção idade-série é dada pelo percentual de estudantes com dois anos a mais do que o indicado para aquela etapa do ensino fundamental ou médio. Seu cálculo é expresso pela seguinte fórmula:

$$TDIS_{ks} = \frac{M_{ksa_sup}}{M_{ks}} * 100$$

Onde:

$TDIS_{ks}$ é a taxa de distorção idade-série (ou idade-ano) no nível de ensino k em sua série/ano s . Onde, M_{ksa_sup} é o número de matrículas de estudantes que nasceram em anos anteriores ao ano de nascimento dos estudantes que cumprem a idade recomendada para o nível de ensino k e na série/ano s no ano de realização do censo escolar. Enquanto, M_{ks} é o número total de matrículas no nível de ensino k na série/ano s .

Foram construídas também, variáveis referentes à grande região e à dependência administrativa da escola. Na primeira, a variável da UF foi recodificada a fim de classificar os dados segundo as cinco grandes regiões (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste). Já a dependência, originalmente trazia as categorias, “municipal”, “estadual”, “federal” e “privada”, teve as três primeiras opções sintetizadas na categoria “pública”.

3.3.2 O modelo logístico

Como explicitado anteriormente, foram construídos quatro modelos de regressão logística múltipla: um para matrículas de estudantes com NEE em 2013 e outro para SNEE em 2013; um para NEE em 2017 e um último para SNEE em 2017.

A regressão logística é utilizada justamente quando a variável que queremos explicar é uma dicotômica que assume apenas dois valores possíveis. No presente trabalho, estar defasagem escolar (situação identificada no banco de dados pelo código 1) e não estar em defasagem escolar (registrada com o código 0). Denomina-se “múltipla”, quando contempla duas ou mais variáveis explicativas. As variáveis explicativas consideradas nessa dissertação e suas respectivas categorias estão listadas no Quadro 2.

QUADRO 2 – Variáveis explicativas consideradas no modelo logístico 2013-2017

Variável	Categoria
Sexo	Masculino
	Feminino
Idade	Até 10 anos
	11-14 anos
Cor/raça	Branços
	Pretos
	Pardos
	Amarelos
	Indígenas
	Sem declaração
Localização	Urbana
	Rural
Região	Norte
	Nordeste
	Sudeste
	Sul
	Centro- Oeste
Dependência administrativa	Pública
	Privada
Dependências PNE	Sim
	Não

Fonte: Elaboração própria.

Na construção dos modelos foram consideradas as matrículas apenas de estudantes de até 14 anos, para enfatizar a condição das crianças inseridas no sistema escolar. Assim, no modelo NEE (2013) foram considerados 476.572 casos; no modelo NEE (2017), 605.657 casos; no modelo SNEE (2013) 26.410.616 casos; e, por fim, no modelo SNEE (2017), outros 24.751.582 casos.

Observa-se que as variáveis utilizadas na regressão logística não correspondem necessariamente às da análise descritiva. Um exemplo disso são as variáveis relativas à capacitação docente. Sua exclusão na construção do modelo logístico decorre do fato de que embora a capacitação docente seja parte essencial para o funcionamento das políticas educacionais, avaliar o impacto desta na defasagem escolar é muito difícil, pois seria necessário avaliar a capacitação de todos os professores que o aluno em defasagem já teve

para verificar o peso da capacitação sobre estar ou não em fase. Além disso, para aqueles alunos que têm aulas com mais de um professor seria necessário criar um meio de articular essas informações, o que complexificaria demasiadamente deste primeiro trabalho. Por existirem muitos estudos anteriores utilizando a mesma base de dados, optou-se por realizar um trabalho mais exploratório e de caráter fortemente descritivo.

O método de inserção de variáveis explicativas no modelo de regressão logística foi o stepwise avaliado através da razão de verossimilhança. Segundo Field (2009), métodos passo-a-a passo (stepwise) são mais indicados para estudos exploratórios do que métodos que inserem no modelo todas as variáveis de uma vez só (conhecido como “enter”). Isso, porque ao inserir uma variável de cada vez, torna mais fácil a identificação daquelas que são significativas para o modelo. Dentro dos métodos stepwise ainda é possível escolher entre o “forward” (insere uma variável no modelo de cada vez) “backward” (começa com um modelo maior e retira uma variável por vez). A diferença entre os dois é que o último possui menos chances de apresentar efeito supressor do que o primeiro. O efeito supressor ocorre quando um previsor tem efeito significativo apenas quando outra variável é mantida constante (FIELD, 2009).

CAPÍTULO IV – PANORAMA DA SITUAÇÃO DA POPULAÇÃO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR BRASILEIRO

Nesse capítulo, serão inicialmente apresentados os resultados referentes à análise descritiva. Serão destacadas também as principais características da população estudada, nos anos de 2013 e 2017. Também serão trabalhados os dados referentes ao censo demográfico de 2010 para contextualizar alguns aspectos da discussão sobre matrículas e acesso escolar, pois é uma maneira de obtermos informações sobre aqueles que não estão inseridos no sistema de ensino. Em seguida, a discussão se volta às características das escolas e dos docentes que trabalham em instituições com alunos com necessidades educacionais especiais.

Na segunda parte desse capítulo, são abordados os fatores associados a possibilidade de um aluno estar ou não em fase, ou seja, frequentando o ano escolar adequado para sua idade.

4.1 Perfil sociodemográficos dos alunos com e sem NEE

Partindo da caracterização demográfica da população estudada, foi observado inicialmente, um aumento do número absoluto de matrículas de alunos com NEE no ensino fundamental brasileiro entre 2013 e 2017. Enquanto no primeiro ano foram declaradas 623.826 matrículas de alunos com NEE, no segundo ano analisado estas passaram para 768.360, indicando um aumento de 23% nesse grupo. No mesmo período, foi observada queda de 7% nas matrículas dos SNEE, conforme indica a Tabela 1.

TABELA 1 – Número absoluto de matrículas de alunos com NEE e SNEE no ensino fundamental brasileiro e variação percentual observada entre 2013 e 2017

Tipo de matrícula	2013	2017	Δ 2013 - 2017
SNEE	28.563.776	26.579.720	-7%
NEE	623.826	768.360	23%

Fonte: Inep/MEC (Microdados dos Censos Escolares de 2013 e 2017).

De forma complementar, a Tabela 2 indica que embora o aumento de matrículas da população com NEE seja uma realidade, esse grupo representa somente cerca de 2%-3% do total da população discente brasileira no ensino fundamental.

TABELA 2 – Prevalência de alunos com NEE e SNEE no ensino fundamental, Brasil, 2013 e 2017

Tipo de matrícula	2013		2017	
	N	%	N	%
SNEE	28.563.776	97,9	26.579.720	97,2
NEE	623.826	2,1	768.360	2,8
Total	29.187.602	100	27.348.080	100

Fonte: Inep/MEC (Microdados dos Censos Escolares de 2013 e 2017).

A fim de dimensionar o acesso da população com deficiência ao ensino fundamental brasileiro, foram trabalhados também os microdados do censo escolar de 2010 e geradas tabulações através do SIDRA (Sistema IBGE de Recuperação Automática) referentes ao último censo demográfico realizado naquele mesmo ano.

TABELA 3 – Proporção da população brasileira com NEE, NEE severas e SNEE que frequenta escola ou creche segundo grupo etário, Brasil, 2010

Grupo etário	Homens com NEE severas	Homens com NEE	Homens SNEE	Mulheres com NEE severas	Mulheres com NEE	Mulheres SNEE
0 a 4	28,9	37,8	33,7	27,4	37,8	33,6
5 a 9	81,4	93,4	95,1	82,4	94,9	95,3
10 a 14	82,7	93,9	96,5	85,6	95,8	96,9
15 a 19	58,0	68,1	68,2	62,6	70,0	68,3
20 a 24	22,8	26,2	23,2	26,5	29,0	26,4
25 a 29	13,6	14,6	12,6	16,2	17,6	15,4
30 a 39	8,2	9,0	7,9	10,2	11,7	10,5
40 a 49	4,9	5,4	5,3	6,5	7,2	6,8
50+	2,6	3,2	3,2	3,2	4,0	3,8
5-14	82,2	93,7	95,8	84,3	95,5	96,2
5-19	73,2	84,2	86,4	75,9	84,8	73,8

Fonte: SIDRA/IBGE (Censo Demográfico 2010).

A Tabela 3 apresenta dados provenientes do censo demográfico 2010. Nela, observa-se o comportamento de três grupos segundo faixa etária: 1) pessoas com NEE severas, que são aquelas que declararam ter grandes dificuldades para (ou não conseguem de modo algum) ouvir, enxergar ou andar. Ademais, são contabilizados nesse grupo aqueles que apresentam deficiência intelectual. 2) pessoas com NEE, que considera aquelas que afirmam ter alguma dificuldade para ouvir, enxergar ou andar. 3) pessoa SNEE.

Nota-se que o grupo dos que tem NEE e os SNEE apresentam comportamento similar à medida que as idades avançam. O grupo que mais destoa é de fato daqueles com NEE severas. Nitidamente, eles entram no sistema educacional mais tarde e ao longo de todas as idades tendem a apresentar uma frequência escolar mais baixa. Isso é ainda mais preocupante na faixa etária de escolarização obrigatória. A Tabela 3 dá destaque aos grandes

grupos etários 5-14 anos (uma aproximação das idades ideais para cursar o ensino fundamental); e 5-19 anos, faixa em que há maior concentração de alunos com NEE de acordo com os dados do censo escolar. Em ambos os grupos chama a atenção a discrepância entre a proporção dos que frequentam escola quando se contrasta pessoas com NEE e NEE severas. Esses últimos apresentam um gap ao redor de 10% na proporção dos que estão inseridos no sistema escolar quando comparados aos primeiros.

Embora o censo demográfico cumpra seu papel de mensurar a cobertura do sistema escolar, ou seja, quem está dentro ou fora do sistema, seu uso deve ser feito com parcimônia, devido suas limitações de comparação. Dado que o censo demográfico trabalha com categorias diferentes das do censo escolar para contabilizar a população com deficiência, não captando transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação, que compõem do grupo com NEE. Somado a isso, deve-se lembrar que o censo demográfico indaga sobre níveis de dificuldade para enxergar, ouvir ou andar, enquanto no censo escolar todas as variáveis de NEE são dicotômicas, isto é, possui ou não a característica.

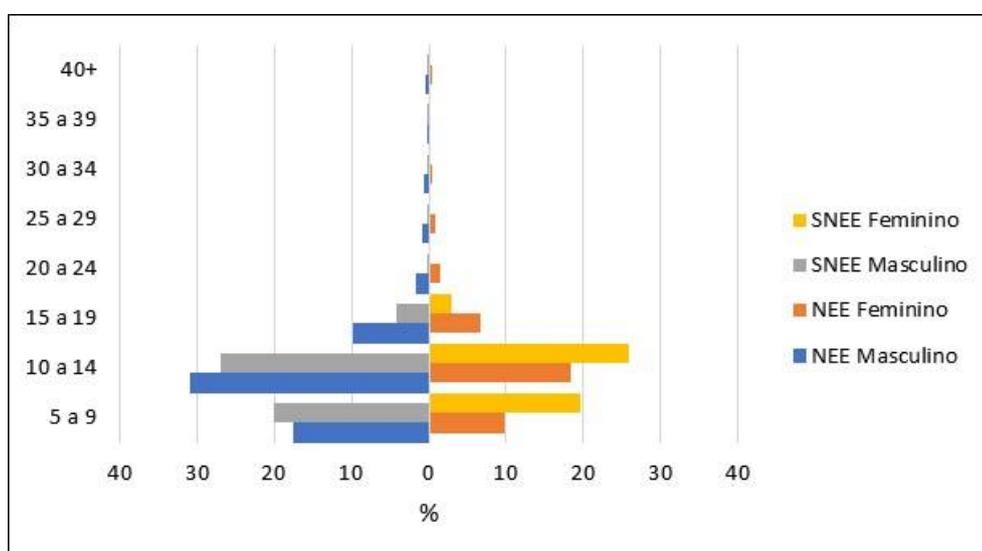
De acordo com o censo escolar de 2010, a prevalência dos estudantes com NEE no total de matrículas é de 1,7%. Isso nos revela que desde o início da implementação da PNEEPEI em 2008, essa prevalência tem aumentado ano a ano até atingir o patamar de 2,8% em 2017. Há duas hipóteses plausíveis e não excludentes para explicar essa tendência: 1) há um aumento da inserção escolar dessas pessoas; 2) está em curso um processo de medicalização, no qual mais e mais estudantes são diagnosticados com transtornos globais do desenvolvimento e deficiências intelectuais.

As pirâmides etárias referentes aos alunos matriculados no ensino fundamental em 2013 e 2017 (Gráficos 1 e 2) apresentam o padrão esperado, com maior concentração de estudantes com NEE e SNEE na faixa etária de 5 a 14 anos, em grande medida compatíveis com as idades ideais para cursar o ensino fundamental. É possível visualizar que os estudantes SNEE deixam o sistema mais cedo, embora não se possa afirmar com base exclusivamente nas pirâmides que isso ocorre porque concluem a escolarização ou se é porque evadem mais rapidamente do sistema por razões de trabalho, formação de família ou qualquer outro motivo. Os Gráficos 1 e 2 nos permitem afirmar que o alunado com NEE é relativamente mais envelhecido do que aquele SNEE. Isso ocorre porque os primeiros entram mais tardiamente no sistema; permanecem nele por mais tempo; podem ser diagnosticados com transtornos globais do desenvolvimento e deficiências intelectuais ou superdotação ao longo de sua

trajetória escolar; ou ainda, adquirir deficiências motoras e sensoriais em decorrência de acidentes ou enfermidades ao longo da vida.

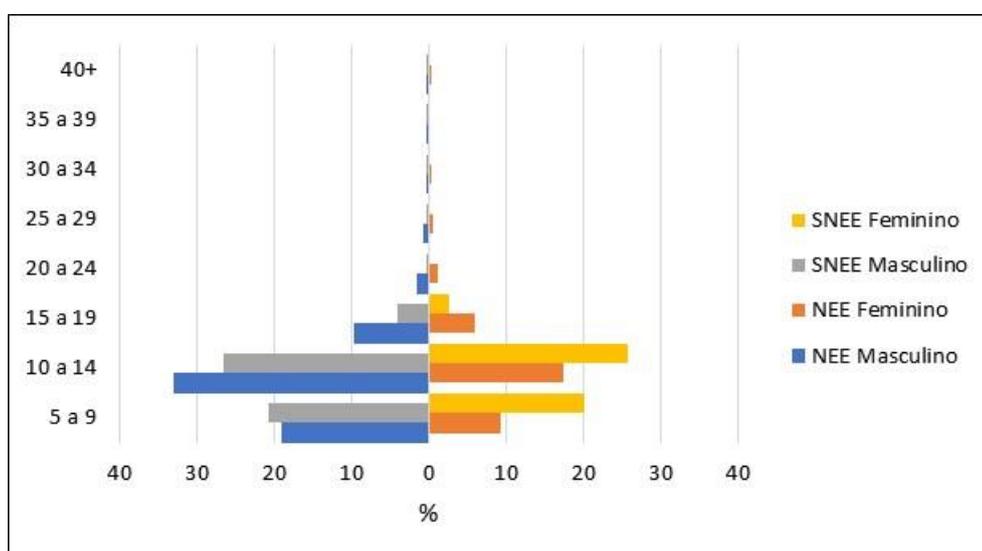
Embora a questão da defasagem escolar seja detalhada posteriormente, as pirâmides etárias também permitem antever que ela afeta mais os alunos com NEE, principalmente no grupo etário de 10-14 anos, onde sua proporção ultrapassa a dos alunos SNEE. A pirâmide etária permite inferir também que a defasagem idade-série é maior entre os estudantes do sexo masculino.

GRÁFICO 1 – Pirâmide etária dos alunos com NEE e SNEE matriculados no ensino fundamental, Brasil, 2013



Fonte: Inep/MEC (Microdados do Censo Escolar de 2013).

GRÁFICO 2 – Pirâmide etária dos alunos com NEE e SNEE matriculados no ensino fundamental, Brasil, 2017



Fonte: Inep/MEC (Microdados do Censo Escolar de 2017).

Entre 2013 e 2017, houve a diminuição de matrículas nas idades superiores a 25 anos entre os alunos com NEE, principalmente entre as mulheres. Quanto à distribuição de matrículas por sexo, observa-se que enquanto entre os alunos SNEE estas são similares, entre aqueles com NEE há uma proporção de matrículas masculinas superiores às femininas, o que leva a pensar em diferentes linhas explicativas possíveis: 1) que elas possuem menor acesso ao ambiente escolar; 2) o sexo masculino é mais propenso a acidentes e, portanto, a mudar da categoria SNEE para NEE; 3) questões comportamentais de gênero relacionadas à indisciplina, podem fazer que mais meninos sejam diagnosticados com algum tipo de TGD.

TABELA 4 – Distribuição percentual de matrículas com NEE e SNEE no ensino fundamental segundo critério raça/ cor, Brasil, 2013 e 2017

Raça/cor	2013				2017				Δ NEE 2013-2017
	NEE	SNEE	Total	Total (N)	NEE	SNEE	Total	Total (N)	
Não declarada	2,0	98,0	100	9.275.673	2,6	97,4	100	7.075.598	32%
Branca	2,4	97,6	100	8.731.595	2,9	97,1	100	8.918.772	24%
Preta	2,7	97,3	100	935.228	3,5	96,5	100	896.237	28%
Parda	2,0	98,0	100	9.940.250	2,8	97,2	100	10.166.255	37%
Amarela	1,9	98,1	100	116.876	2,6	97,4	100	92.926	41%
Indígena	1,0	99,0	100	187.980	1,3	98,7	100	198.292	28%
Total	2,1	97,9	100	29.187.602	2,8	97,2	100	27.348.080	31%

Fonte: Inep/MEC (Microdados do Censo Escolar de 2013 e 2017).

A informação sobre raça/cor proveniente do censo escolar não é de boa qualidade, pois para grande parte dos estudantes ela não é declarada nos dois anos em análise. Entretanto, é possível dizer que houve melhora na declaração em 2017 em relação a 2013, posto que o percentual de matriculados no ensino fundamental de cor desconhecida declinou de 31,8% para 25,9%. A Tabela 4 mostra ainda que houve um incremento maior da prevalência de alunos pretos e pardos com NEE em relação às outras categorias entre 2013 e 2017. Ressalta-se ainda que a variação mais importante na prevalência de estudantes com NEE ocorreu entre os amarelos (incremento de 41%).

TABELA 5 – Distribuição de matrículas NEE e SNEE no ensino fundamental segundo grande região – Brasil, 2013 e 2017

Grande região	2013				2017				Δ NEE 2013-2017
	NEE	SNEE	Total	Total (N)	NEE	SNEE	Total	Total (N)	
Norte	1,6	98,4	100	3.199.598	2,3	97,7	100	3.079.138	42%
Nordeste	1,7	98,3	100	8.840.159	2,6	97,4	100	8.185.230	52%
Sudeste	2,2	97,8	100	11.193.656	2,7	97,3	100	10.349.239	20%
Sul	3,1	96,9	100	3.770.833	3,8	96,2	100	3.607.201	25%
Centro-Oeste	2,4	97,6	100	2.183.356	3,1	96,9	100	2.127.272	28%
Total	2,1	97,9	100	29.187.602	2,8	97,2	100	27.348.080	31%

Fonte: Inep/MEC (Microdados do Censo Escolar de 2013 e 2017).

A Tabela 5 mostra ainda uma concentração das matrículas no ensino fundamental nas regiões sudeste e nordeste do país, acompanhando a distribuição territorial da população em geral. A prevalência de estudantes com NEE aumentou em todas as regiões do país, com destaque para as regiões Nordeste e Norte. Nelas, houve uma variação positiva de 52% e 42%, respectivamente, no número de matrículas desse grupo ao longo do período. Nota-se ainda que a região Sul era a única que já em 2013 apresentava 3% de matrículas de alunos com NEE em sua rede de ensino, mantendo esse comportamento em 2017.

Uma das dificuldades de se trabalhar com a informação sobre transtornos, deficiências e superdotação é que um mesmo aluno pode apresentar mais de uma dessas condições. Quando é identificada mais de uma deficiência, ele deveria ser classificado pelo sistema na categoria “deficiências múltiplas”. Porém, não é isso que se observa nos censos escolares.

TABELA 6 – Prevalência de NEE a cada 100 mil matrículas de estudantes do ensino fundamental, Brasil, 2013 e 2017

NEE	2013	2017
Deficiência intelectual	1483,9	1993,0
Deficiência física	285,7	337,1
Autismo	77,6	233,5
Deficiência múltipla	152,7	198,6
Baixa Visão	172,5	179,4
TDI	92,5	108,4
Deficiência auditiva	85,9	88,6
Surdez	73,3	55,9
Superdotação	30,5	48,2
Asperger	16,1	35,6
Cegueira	16,0	15,6
RETT	4,5	6,4
Surdocegueira	1,5	0,9
Total	2492,6	3301,1

Fonte: Inep/MEC (Microdados do Censo Escolar de 2013 e 2017).

A Tabela 6 traz a prevalência de cada transtorno, deficiência e também de superdotação entre os estudantes do ensino fundamental brasileiro nos anos em análise. Esse indicador foi calculado considerando no numerador o número de matrículas de estudantes com cada uma das NEE mensuradas pelo INEP e, no denominador, o número total de matriculados no ensino fundamental.

Observa-se que o grupo de estudantes que demandam serviços próprios da educação especial é composto majoritariamente por pessoas com deficiência intelectual, seguidas por aquelas com deficiências físicas em ambos os anos em estudo. Em 2013, o terceiro maior grupo de estudantes com NEE era aquele dos indivíduos com baixa visão. Já

em 2017, essa posição passa a ser ocupada pelos autistas. Vale destacar ainda, que no período houve diminuição na prevalência apenas de alunos surdos e com surdocegueira.

Na construção da Tabela 6 foi considerado o número de matrículas de alunos com NEE, que totalizavam 623.826 indivíduos em 2013 e 768.360, em 2017. Ao se contabilizar o número de ocorrências de transtornos, deficiências e superdotação, recuperando a ideia que um mesmo indivíduo pode apresentar mais de uma condição, o nosso N passa a ser 727.523 em 2013 e 902.801 em 2017. A distribuição dessas ocorrências é apresentada na Tabela 7:

TABELA 7 – Ocorrências de NEE entre alunos do ensino fundamental - Brasil, 2013 e 2017

NEE	2013	2017
Deficiência intelectual	59,5	60,4
Deficiência auditiva	11,5	10,2
Autismo	3,1	7,1
Deficiência múltipla	6,1	6,0
Baixa Visão	6,9	5,4
TDI	3,7	3,3
Deficiência física	3,4	2,7
Surdez	2,9	1,7
Superdotação	1,2	1,5
Asperger	0,6	1,1
Cegueira	0,6	0,5
RETT	0,2	0,2
Surdocegueira	0,1	0,0
Total	100,0	100,0

Fonte: Inep/MEC (Microdados do Censo Escolar de 2013 e 2017).

Em 2013, as ocorrências de necessidades especiais se devem majoritariamente a deficiência intelectual, auditiva e baixa visão. Enquanto em 2017, o autismo torna-se mais frequente do que a baixa visão. De maneira geral, nota-se uma tendência de crescimento da representatividade dos transtornos, muito provavelmente em razão da melhora do diagnóstico ou, dependendo da abordagem, uma maior medicalização e controle dos comportamentos.

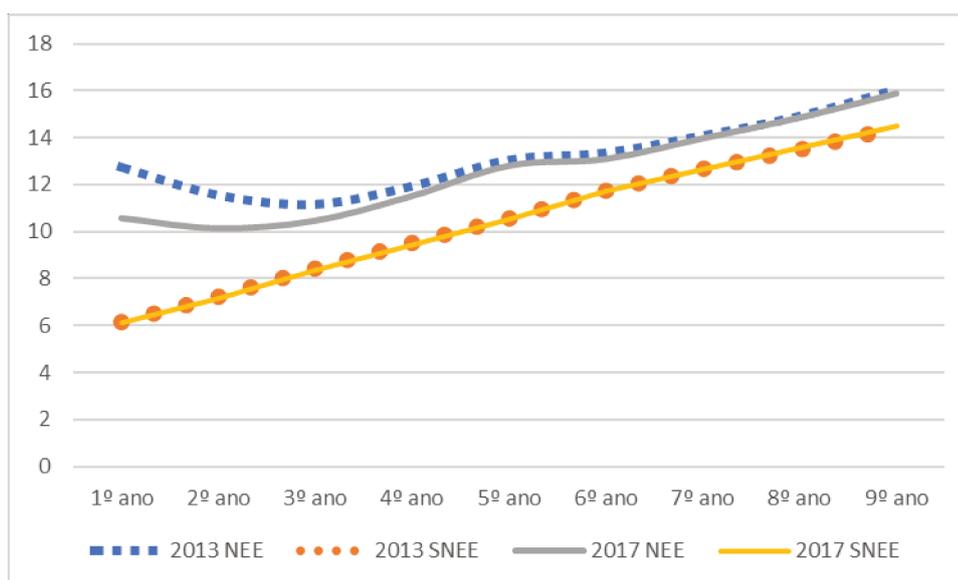
A Tabela 8 condensa a informação referente à presença dos alunos com e sem necessidades educacionais especiais segundo o ano que cursa no ensino fundamental. Observa-se que entre o 1º e o 5º ano a distribuição dos alunos com e SNEE é bastante similar. Os estudantes do segundo ciclo do fundamental (do 6º ao 9º ano) estão relativamente sub representados no alunado. Essa tendência é observada entre aqueles com e sem NEE, mas é bem mais acentuada entre os primeiros.

TABELA 8 – Distribuição de matrículas de alunos com NEE e SNEE no ensino fundamental segundo etapa, Brasil, 2013 e 2017

Etapa	2013			2017		
	SNEE	NEE	Total	SNEE	NEE	Total
1º ano	10,1	12,2	10,1	10,5	10,3	10,5
2º ano	10,4	14,7	10,5	10,6	10,4	10,6
3º ano	11,5	16,1	11,6	11,9	14,4	12,0
4º ano	11,2	13,6	11,3	11,4	13,9	11,5
5º ano	10,8	12,9	10,9	11,4	14,4	11,4
6º ano	12,5	10,7	12,5	12,2	12,4	12,2
7º ano	11,8	8,2	11,7	11,6	9,8	11,5
8º ano	10,9	6,3	10,8	10,6	7,9	10,5
9º ano	10,7	5,3	10,6	9,8	6,5	9,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

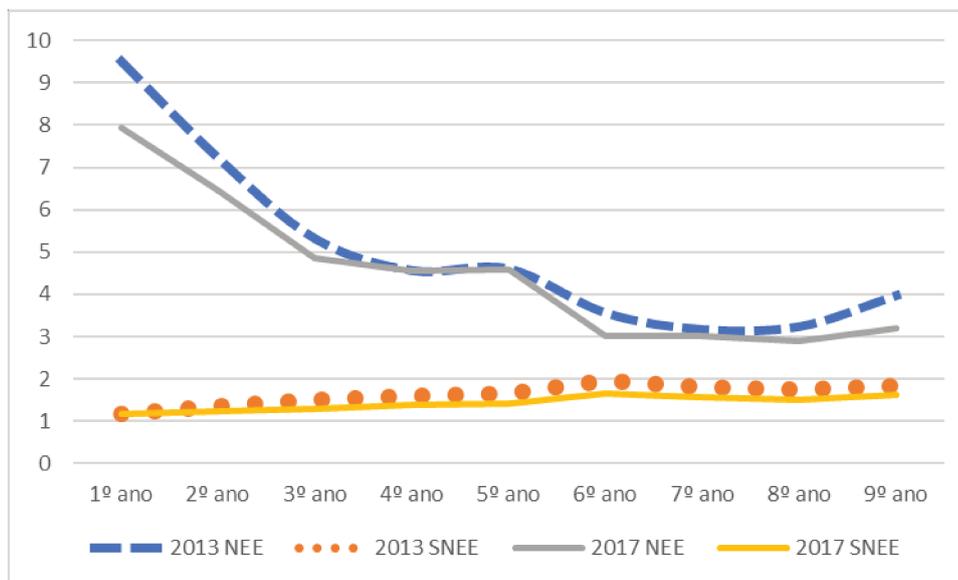
Fonte: Inep/MEC (Microdados do Censo Escolar de 2013 e 2017).

GRÁFICO 3 – Idade média dos matriculados por ano do ensino fundamental, Brasil, 2013 e 2017



Fonte: Inep/MEC (Microdados do Censo Escolar de 2013 e 2017).

GRÁFICO 4 – Desvio padrão das idades médias segundo ano do ensino fundamental, Brasil, 2013 e 2017



Fonte: Inep/MEC (Microdados dos Censos Escolares de 2013 e 2017).

Anteriormente, foram indicadas as possibilidades de que o formato da pirâmide etária estaria associado ao ingresso tardio dos alunos com NEE no sistema escolar e sua maior defasagem em relação aos SNEE. Para verificar essas hipóteses, recorreu-se a diferentes estratégias. A primeira, consistiu em calcular a frequência de matrículas em cada ano segundo o critério ter ou não ter NEE.

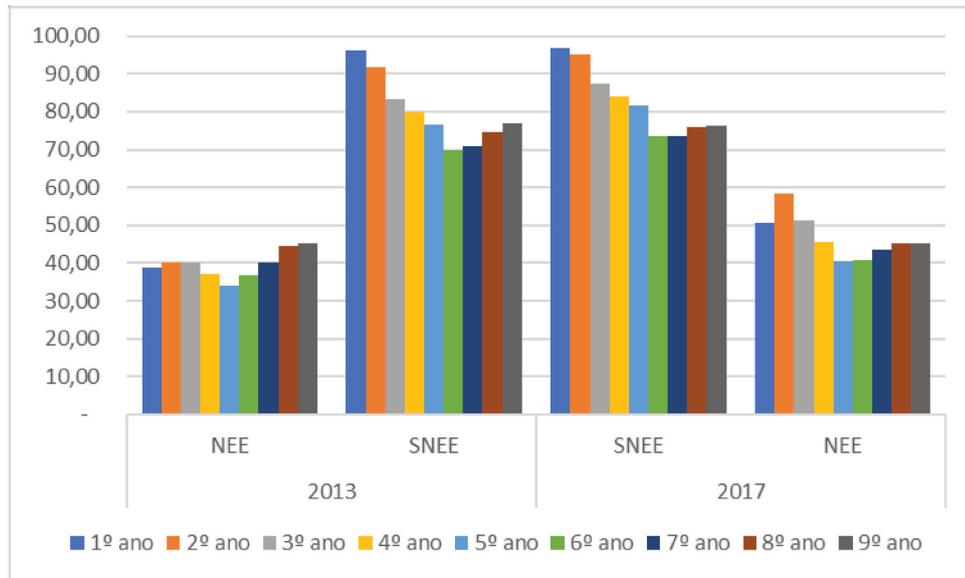
Em seguida, foi analisada a idade média dos alunos em cada ano (Gráfico 3), onde fica evidente a diferença de comportamento entre os dois grupos. Aqueles SNEE tendem cursar cada ano em idades mais próximas da esperada, enquanto seus pares com NEE são consideravelmente velhos. Entretanto, enquanto a idade média dos SNEE se mantém praticamente a mesma nos dois anos analisados, verifica-se que entre os com NEE houve redução da idade média ao cursar o primeiro ciclo do fundamental (1º ao 5º ano) entre 2013 e 2017.

Complementar à idade média, a curva do desvio padrão destas (Gráfico 4) indica elevada variabilidade da idade dos alunos com NEE especialmente no primeiro ciclo do fundamental, tendência que diminui conforme os alunos passam para o segundo ciclo. Destaca-se ainda que a variabilidade das idades tende a diminuir em 2017, convergindo com as evidências anteriores de que há sensível melhora na correspondência idade-ano.

O Gráfico 5 mostra a proporção de estudantes em fase em 2013 e 2017. Nele é evidenciada que a proporção de alunos com NEE em fase é marcadamente inferior à do outro grupo analisado. É certo que houve melhora nesse indicador quando se compara os dois

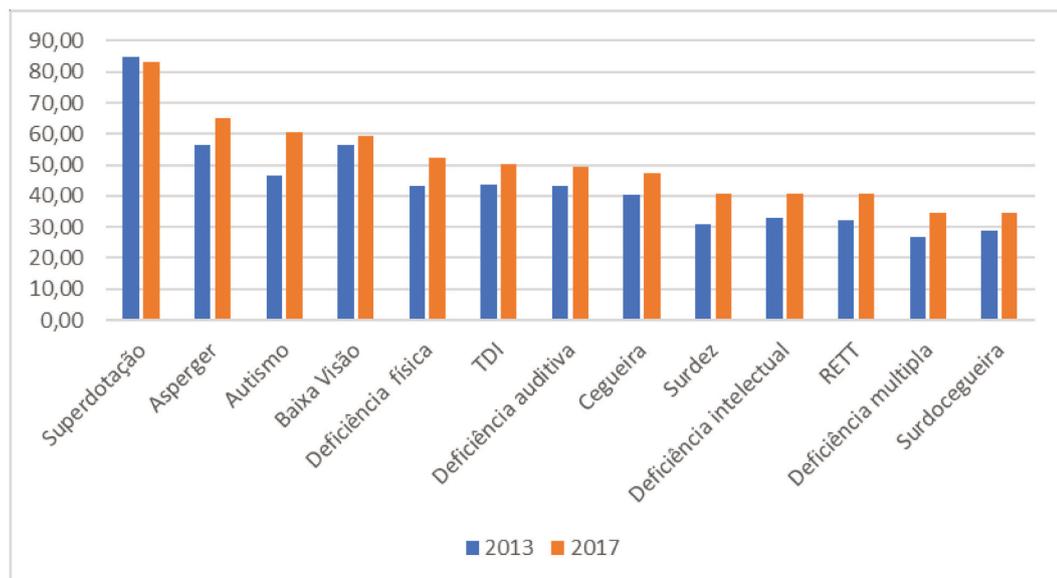
marcos temporais adotados nesse estudo. Entretanto, tais mudanças não foram suficientes para equiparar estudantes com e sem NEE. Os maiores avanços ocorreram no primeiro ciclo (1º ao 5º ano).

GRÁFICO 5 – Proporção de alunos do ensino fundamental em fase segundo o ano escolar, Brasil, 2013 e 2017



Fonte: Inep/MEC (Microdados do Censo Escolar de 2013 e 2017).

GRÁFICO 6 – Proporção de alunos em fase segundo tipo de deficiência, transtorno e superdotação, Brasil, 2013 e 2017

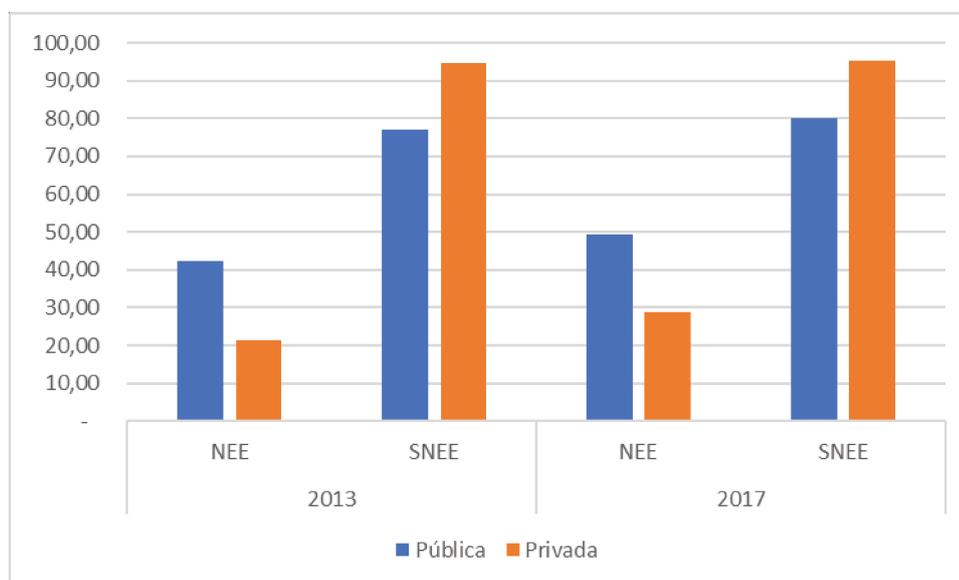


Fonte: Inep/MEC (Microdados do Censo Escolar de 2013 e 2017).

A proporção do alunado em fase aumenta entre 2013 e 2017, independentemente do tipo de deficiência ou transtorno apresentado (Gráfico 6). Entre os que apresentam superdotação ocorreu ligeira redução nesse indicador, porém, esse grupo ainda apresenta melhor desempenho no que diz respeito à correspondência idade-ano escolar.

Outro aspecto a ressaltar é que a proporção de estudantes com NEE em fase é maior na escola pública do que na privada. O inverso se passa no grupo SNEE.

GRÁFICO 7 – Proporção de alunos NEE e SNEE do ensino fundamental em fase segundo dependência administrativa- Brasil, 2013 e 2017



Fonte: Inep/MEC (Microdados do Censo Escolar de 2013 e 2017).

Parte fundamental da PNEEPEI, o acesso dos alunos com NEE às classes comuns do ensino regular melhorou entre 2013 e 2017. Somado ao aumento no número de matrículas desses alunos no sistema como um todo, também foi observada uma queda razoável na proporção daquele segregados em classes especiais nas escolas públicas e privadas. Ainda assim, nas escolas privadas, as classes especiais são predominantes (Tabela 9). Isso provavelmente ajuda a explicar o porquê as escolas privadas apresentam menores proporções de alunos em fase, posto que existe uma associação direta entre classes especiais e defasagem idade-ano escolar, conforme mostra a Tabela 10.

TABELA 9 – Distribuição de matrículas NEE no ensino fundamental segundo modalidade de ensino e dependência administrativa da escola, Brasil, 2013 e 2017

Modalidade	2013		2017	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Turma regular	92,0	24,8	95,2	34,8
Classe substitutiva	8,0	75,2	4,8	65,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Inep/MEC (Microdados do Censo Escolar de 2013 e 2017).

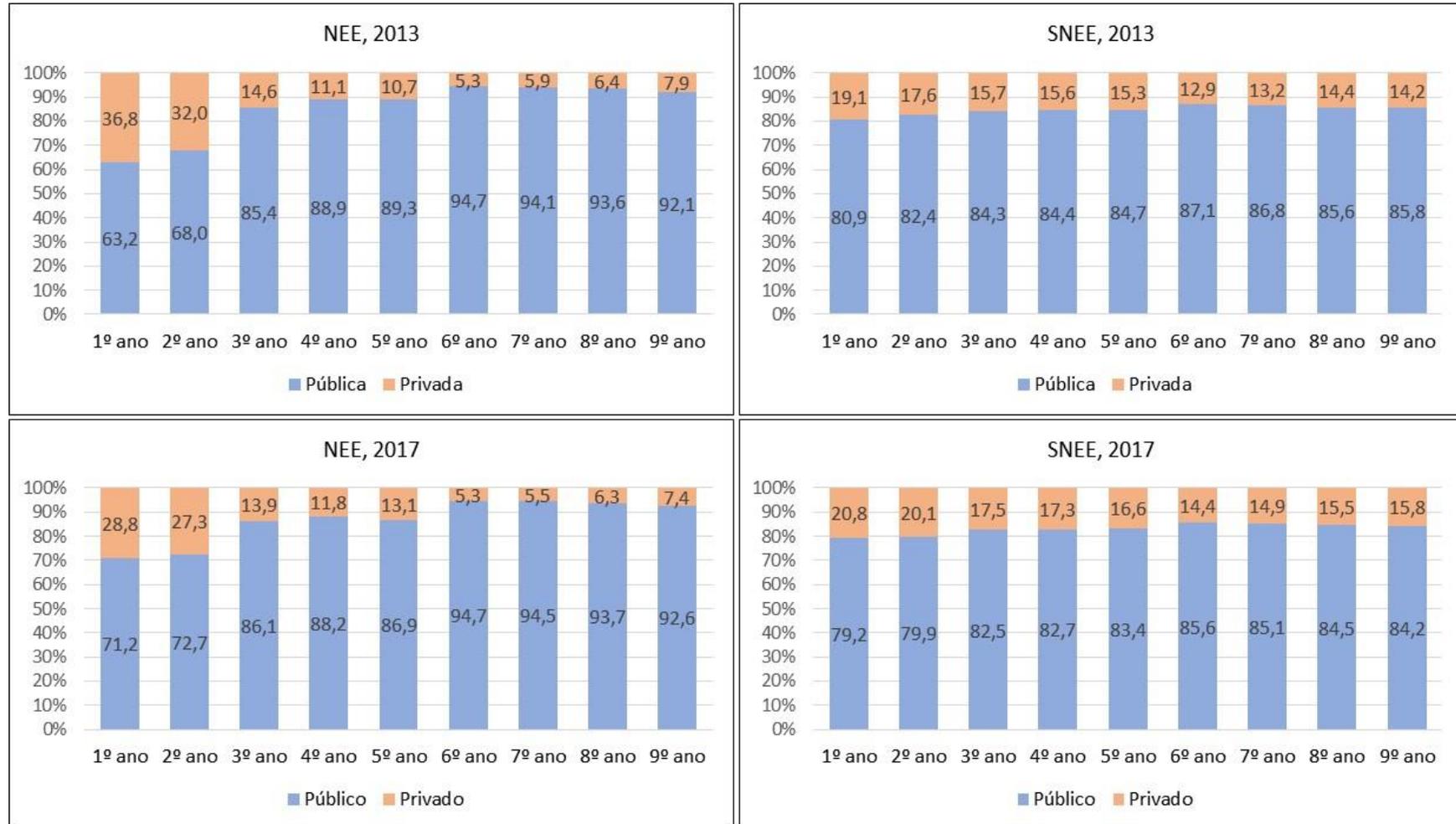
TABELA 10 – Proporção de alunos com NEE em fase segundo modalidade de ensino, Brasil, 2013 e 2017

Ano	Turma regular	Classe especial
2013	45,6	10,7
2017	52,0	10,9

Fonte: Inep/MEC (Microdados do Censo Escolar de 2013 e 2017).

Nos dois primeiros anos do ensino fundamental os estudantes com NEE apresentam maior proporção de matriculados na rede privada do que aqueles SNEE (Figura 1) tanto em 2013 quanto em 2017. A partir do 3º ano, o padrão se inverte. À medida que a escolaridade avança, cresce a importância da escola pública sobretudo para os estudantes com NEE, embora a mesma tendência seja observada entre os SNEE com menor intensidade.

FIGURA 1 – Distribuição de matrículas de alunos com NEE e SNEE em cada ano do ensino fundamental segundo dependência administrativa da escola, Brasil, 2013 e 2017



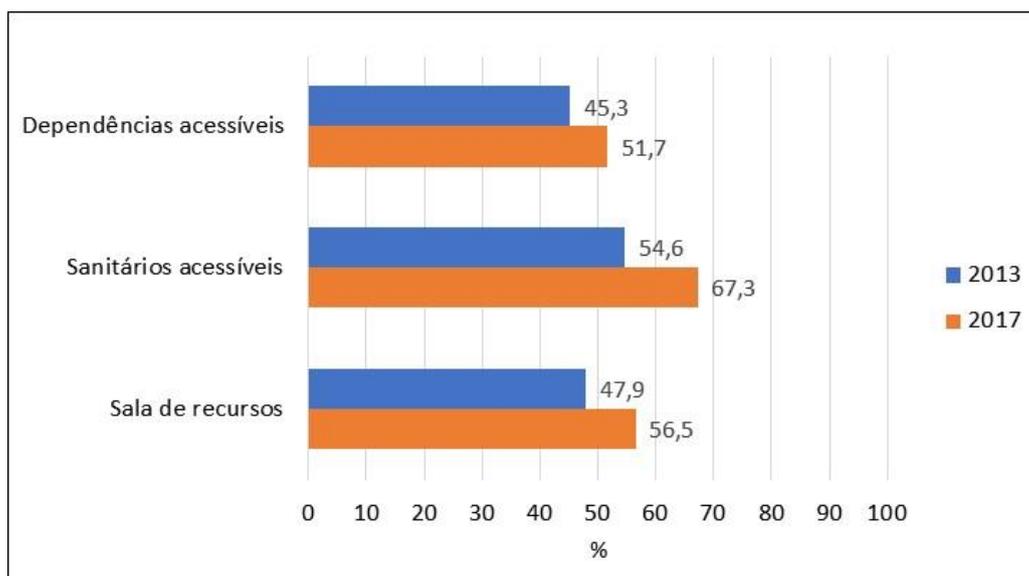
Fonte: Inep/MEC (Microdados do Censo Escolar de 2013 e 2017).

4.2 A escola e seus recursos

Para facilitar a permanência na escola dos alunos com NEE assim como viabilizar o seu processo de ensino-aprendizagem, é de suma importância que sejam dadas as condições para tal. As características materiais passíveis de serem analisadas através do censo escolar são relativas à presença de salas de recursos multifuncionais, a existência de dependências e sanitários acessíveis.

Características que apresentam melhora em 2017 quando comparadas a 2013. Contudo, sobre a acessibilidade, cabe retomar os trabalhos citados no capítulo anterior (GONÇALVES, 1999; CALADO, 2006; ALMEIDA et al., 2015) onde ressalta-se que embora muitas escolas tenham passado por obras de adequação, com a instalação dos recursos de acessibilidade, não necessariamente estes são funcionais ou estão em acordo com as normas da ABNT.

GRÁFICO 8 – Proporção de escolas com salas de recursos, dependências e sanitários acessíveis, Brasil, 2013 e 2017



Fonte: Inep/MEC (Microdados do Censo Escolar de 2013 e 2017).

Assim como foi verificado aumento de escolas com salas de recursos, houve também um incremento naquelas que oferecem o AEE de forma não exclusiva, ou seja, no contraturno, sendo uma porcentagem muito semelhante à das escolas que apresentam salas de recursos.

TABELA 11 – Proporção de escolas que oferecem AEE, Brasil, 2013 e 2017

Ano	Não oferece	Não exclusivamente	Total
2013	52,1	47,9	100,0
2017	45,9	54,1	100,0

Fonte: Inep/MEC (Microdados do Censo Escolar de 2013 e 2017).

4.3 Sobre a formação docente

Em 2013 foram cadastrados 10.727.400 docentes no censo escolar, ao passo que em 2017 esse número foi de 10.861.478. Verificou-se que, no primeiro ano 67,5% deles trabalhavam em escolas com algum aluno com NEE matriculado; enquanto em 2017, esse percentual sobe para 71,0%. Foram considerados para análise da formação docente, como já explicado no Capítulo 3, apenas aqueles que trabalhavam nas escolas com alunos NEE. Apesar das mudanças legislativas referentes à formação docente a partir de 2002, o censo escolar não detalha as informações sobre qual é a formação em educação especial desses profissionais, o que se coloca como uma importante limitação para a avaliação da capacitação docente no caso deste trabalho. Ainda nesse âmbito, considerando a legislação que inclui o ensino de Libras nas grades curriculares das licenciaturas, seria interessante se houvesse informação do conhecimento dos docentes sobre a língua.

Dentro dos limites expostos foram analisadas, portanto, a proporção de docentes com ensino superior completo, com licenciatura e com algum curso em educação especial, conforme mostra a Tabela 12 abaixo:

TABELA 12 – Formação dos docentes que atuam no ensino fundamental em escolas com alunos com NEE- Brasil, 2013 e 2017

Formação	2013		2017	
	N	%	N	%
Ensino Superior	6.718.821	92,8	6.887.484	89,3
Licenciatura	5.980.359	89,0	6.638.588	91,5
Curso educação especial	297.262	4,1	347.455	4,5

Fonte: Inep/MEC (Microdados do Censo Escolar de 2013 e 2017).

Consta, portanto, que houve pouca mudança no perfil dos docentes que atuam em escolas com alunos com necessidades educacionais especiais entre 2013 e 2017. Uma minoria recebe algum preparo para lidar com esse público. Chama atenção, porém, a queda na proporção de professores com ensino superior completo, em

descompasso com a melhora, ainda que muito pequena, na proporção de licenciados³⁵ e com curso de formação continuada em educação especial.

Vale chamar atenção ainda para presença de intérpretes de Libras nas escolas que se mantém praticamente a mesma nos dois anos analisados com 5.604 profissionais em 2013 e 5.571 em 2017. Logo, em média havia 4 alunos surdos por intérprete em 2013 e de 3 por intérprete em 2017 no Brasil. Certamente, há de se tomar em conta ainda a desigual distribuição desses profissionais no espaço em diversas escalas (nacional, local e mesmo dentro da escola, quando há alunos em anos e turmas diferentes demandando acompanhamento), cenário reforça os problemas descritos por Witeze (2016) relativos à sobrecarga desses indivíduos, que precisam ser capazes de traduzir qualquer tipo de aula ou aplicar provas para vários alunos ao mesmo tempo. Qualitativamente se identifica que faltam profissionais com essas habilidades. Como são raros os docentes que dominam esse idioma de acordo com a literatura, a comunicação com estudantes surdos é improvisada e limitada. Entende-se ainda que essas dificuldades e até mesmo resistência que existe em torno do aprendizado e difusão da Língua Brasileira de Sinais em muito se deve à proibição de seu uso descrita no Capítulo I.

4.4 Fatores associados à defasagem escolar no ensino fundamental brasileiro

A análise descritiva apresentada anteriormente sugere que alguns fatores possuem influência sobre a defasagem idade-ano escolar. Com o objetivo de verificar a magnitude dos diferenciais existentes entre os estudantes segundo grupo sociodemográfico de pertença e aprofundar a discussão, recorreu-se à aplicação da regressão logística binária. A partir dela, é possível avaliar não só se existe relação entre as variáveis selecionadas e a defasagem escolar, mas também os contrastes entre as categorias de estudantes e um determinado grupo de alunos assumido como parâmetro pela pesquisadora. Assim, seguindo a lógica utilizada até agora, foram construídos quatro modelos logísticos, dois para 2013 e outros dois para 2017. Para cada ano, há um modelo para os alunos com NEE e outros para os SNEE Os resultados constam nas Tabelas 13 e 14.

³⁵ No caso das licenciaturas foi considerado o percentual válido, uma vez que foi identificado 7,2% de missings em 2013 e 6,0% em 2017.

TABELA 13 – Razões de chance (RC) de estar em defasagem idade-ano entre estudantes com NEE de até 14 anos no ensino fundamental, Brasil, 2013 e 2017

Variável (referência)	Categoria	2013				2017			
		Sig.**	RC	Intervalo de confiança para RC*		Sig.**	RC	Intervalo de confiança para RC*	
				Inferior	Superior			Inferior	Superior
Sexo (ref. Feminino)	masculino	0,00	1,14	1,12	1,15	0,00	1,11	1,09	1,12
Idade (ref. Até 10 anos)	11-14 anos	0,00	5,97	5,89	6,04	0,00	5,82	5,75	5,90
Cor/raça (ref. Brancos)	Pretos	0,00	1,49	1,44	1,55	0,00	1,52	1,47	1,57
	Pardos	0,00	1,19	1,17	1,21	0,00	1,16	1,14	1,18
	Amarelos	0,38	1,05	0,94	1,17	0,03	1,13	1,01	1,25
	Indígenas	0,00	1,45	1,29	1,63	0,00	1,68	1,52	1,85
	Sem declaração	0,00	1,24	1,22	1,26	0,00	1,16	1,15	1,18
Localização (ref. Urbana)	Rural	0,00	1,26	1,24	1,29	0,00	1,14	1,12	1,17
Região (ref. Centro-Oeste)	Norte	0,00	1,40	1,35	1,44	0,00	1,63	1,59	1,68
	Nordeste	0,00	1,35	1,31	1,38	0,00	1,60	1,56	1,64
	Sudeste	0,00	0,72	0,70	0,73	0,00	0,84	0,82	0,85
	Sul	0,00	1,20	1,16	1,23	0,00	1,40	1,37	1,44
Dependência administrativa (ref. Escola pública)	Privada	0,76	1,00	0,98	1,03	0,00	0,89	0,87	0,91
Dependências PNE (ref. Sim)	Não	0,00	1,04	1,03	1,06	0,00	1,13	1,11	1,14
Classe exclusiva (ref. Sim)	Não	0,00	0,14	0,14	0,14	0,00	0,09	0,08	0,09

Fonte: Inep/MEC (Microdados dos Censos Escolares de 2013 e 2017).

Resultados obtidos a partir de regressão logística binária múltipla. RC: razão de chance; *Quando o intervalo de confiança não inclui o 1, a razão de chance é significativa; ** “Sig” corresponde à significância da estatística Wald. Quando inferior a 0,05 a razão de chance é significativa.

TABELA 14 – Razões de chance (RC) de estar em defasagem idade-ano entre estudantes SNEE de até 14 anos no ensino fundamental, Brasil, 2013 e 2017

Variável (referência)	Categoria	2013				2017			
		Sig.**	RC	Intervalo de confiança para RC*		Sig.**	RC	Intervalo de confiança da RC*	
				Inferior	Superior			Inferior	Superior
Sexo (ref. Feminino)	Masculino	0,00	1,79	1,78	1,79	0,00	1,80	1,79	1,80
Idade (ref. Até 10 anos)	11-14 anos	0,00	5,21	5,20	5,23	0,00	5,42	5,40	5,43
Cor/raça (ref. Brancos)	Pretos	0,00	2,36	2,35	2,38	0,00	2,31	2,29	2,33
	Pardos	0,00	1,62	1,61	1,63	0,00	1,57	1,56	1,57
	Amarelos	0,00	1,41	1,38	1,44	0,00	1,38	1,35	1,41
	Indígenas	0,00	3,05	3,01	3,09	0,00	2,86	2,83	2,90
	Sem declaração	0,00	1,63	1,63	1,64	0,00	1,50	1,50	1,51
Localização (ref. Urbana)	Rural	0,00	1,45	1,45	1,46	0,00	1,27	1,26	1,27
Região (ref. Centro-Oeste)	Norte	0,00	1,94	1,93	1,95	0,00	1,89	1,88	1,90
	Nordeste	0,00	1,77	1,76	1,77	0,00	1,80	1,79	1,81
	Sudeste	0,00	0,80	0,80	0,80	0,00	0,91	0,91	0,92
	Sul	0,00	0,98	0,97	0,98	0,00	1,15	1,14	1,16
Dependência administrativa (ref. Escola pública)	Privada	0,00	0,26	0,26	0,27	0,00	0,29	0,29	0,29
Dependências PNE (ref. Sim)	Não	0,00	1,04	1,04	1,04	0,00	1,05	1,04	1,05

Fonte: Inep/MEC (Microdados dos Censos Escolares de 2013 e 2017).

Resultados obtidos a partir de regressão logística binária múltipla. RC: razão de chance; *Quando o intervalo de confiança não inclui o 1, a razão de chance é significativa; ** “Sig” corresponde à significância da estatística Wald. Quando inferior a 0,05 a razão de chance é significativa.

Nos quatro modelos, as razões de chance (RC) apontam que os meninos têm maior chance de estar em defasagem escolar do que as meninas. Essa tendência é mais proeminente entre os alunos SNEE em 2017, onde os meninos têm 80% a mais de chance de estar em defasagem do que as meninas. Por outro lado, entre o alunado com NEE, essa diferença é bem menor. Os meninos têm 11% a mais de chance de estar em defasagem quando comparados às meninas em 2017. Isso sugere que, ao menos no que diz respeito à defasagem escolar, as questões de gênero possuem um impacto menor na população com NEE do que na SNEE. De maneira geral, nota-se ainda que não houve uma variação muito importante do contraste entre garotos e garotas entre 2013 e 2017, desde que observada sua pertença ao grupo SNEE e NEE.

Quanto à idade, os alunos foram divididos em dois grupos, aqueles com até 10 anos e os entre 11 e 14 anos, que correspondem às faixas etárias em que se espera que sejam cursados o primeiro e o segundo ciclo do ensino do fundamental, respectivamente. Para o grupo com NEE, tanto em 2013 quanto em 2017, na faixa etária de 11 a 14 anos os estudantes têm quase seis vezes mais chance de estar em defasagem escolar do que aqueles com idade de até 10 anos. Entre aqueles SNEE, as diferenças entre os dois grupos etários também são grandes, mas levemente menores do que entre os com NEE. Em todo o caso, o grupo etário mais velho sempre apresenta maiores chances de estar em defasagem escolar. Esse comportamento é claramente compatível com o mostrado na análise descritiva, que indicava um aumento da defasagem na passagem para o fundamental II. É interessante notar também que enquanto entre os alunos com NEE a razão de chance de estar em defasagem decresce entre 2013 e 2017, no grupo SNEE a variação aumenta, isto é, o risco de estar em defasagem escolar no grupo mais velho está cada vez maior em relação ao grupo mais novo entre os SNEE.

Quanto ao quesito raça/cor dos alunos, tomou-se como categoria de referência os brancos. Tal como era esperado, levando em conta as características históricas e socioeconômicas do país, esta parcela apresenta chance menor de estar em defasagem do que quaisquer dos demais grupos não-brancos existentes. Fica evidente o quanto as questões raciais têm maiores efeitos sobre a população SNEE, onde alunos pretos apresentam mais do que o dobro de chance de estarem defasados em relação aos brancos tanto em 2013 quanto em 2017. Já os indígenas, quase três vezes mais chance se encontrarem em situação de defasagem se comparados aos brancos. Entretanto, há

leve tendência de queda dos diferenciais segundo raça/cor entre 2013 e 2017 no grupo SNEE. Já entre os com NEE, os diferenciais entre pretos e indígenas em relação aos brancos sofrem sensível aumento. Vale destacar que a categoria amarela em 2013 para o grupo com NEE foi a única que não apresentou significância estatística (Sig. = 0,38), ou seja, não se podia afirmar que se comportavam de forma diferentes dos brancos. Porém, em 2017, o diferencial entre amarelos e brancos com NEE passa a ser significativo, assim como é para os SNEE nos dois anos.

As chances de estar em defasagem é sempre maior entre os alunos do meio rural quando contrastados a seus pares residentes em áreas urbanas nos quatro modelos analisados. Mas deve-se reconhecer que a brecha entre os estudantes de escolas urbanas e rurais estão se estreitando, posto que as RC diminuem cerca de 18% para os SNEE e cerca de 12% para os com NEE entre 2013 e 2017.

No que tange aos diferenciais regionais do país, o Sudeste é a região que apresenta menor chance de defasagem em relação à região Centro-Oeste e, o Norte, a maior nos quatro modelos expostos acima.

Quanto à dependência administrativa, os resultados da regressão indicam que, quando consideradas as demais variáveis inseridas no modelo, ela não foi significativa para explicar a defasagem escolar entre os alunos com NEE em 2013, mas passa a ser em 2017. Já entre os SNEE, ela foi relevante em ambos os anos em análise. A regressão logística indica que os estudantes com NEE que frequentavam as escolas privadas possuíam 11% menos chances de estar em defasagem do que os estudantes de escolas públicas, ao contrário do mostrado pela análise descritiva. Já entre os SNEE os alunos da rede privada apresentam aproximadamente 70% menor de estarem defasados do que seus pares da rede pública.

Constam no modelo, também, as características arquitetônicas das escolas que indicam adequação ao Plano Nacional de Educação que estabelece parâmetros para que uma escola seja acessível a pessoas com restrições de mobilidade. Chama atenção, que estudantes que frequentam escolas que não possuem acessibilidade têm maiores chances de estarem em defasagem escolar, independente deles próprios terem ou não NEE. Contudo, a intensidade do impacto da ausência de acessibilidade mostrou-se maior entre os estudantes com NEE em 2017, quando é possível afirmar que estudantes com NEE matriculados em escolas sem acessibilidade apresentavam 15% mais chances

de estarem em defasagem escolar do que estudantes com as mesmas características matriculados em escolas com acessibilidade nos moldes propostos pelo PNE.

Por fim, foi avaliado para os alunos com NEE, o impacto de estar matriculado em classes exclusivas para pessoas com necessidades educacionais especiais. Os resultados indicam que em 2013 os estudantes com NEE que estavam em classes regulares tinham uma chance 86% menor de estarem em defasagem escolar do que aqueles que estavam em classes exclusiva para pessoas com NEE. Em 2017, a tendência era a mesma, aqueles que estavam em classes regulares tinham uma chance 92% menor de estarem defasados do que aqueles em classes exclusivas. Essas evidências vão na contramão do que mostraram as estatísticas descritivas. Mas, deve-se recordar que os modelos logísticos foram construídos considerando estudantes de até 14 anos, enquanto as análises descritivas apresentadas na primeira parte desse capítulo consideraram alunos de todas as idades matriculados no ensino fundamental. Deve-se ter em mente que as evidências expostas nesse tópico final visam expor os diferenciais sociodemográficos e a influência de certas características das escolas sobre o risco de defasagem escolar entre estudante de até 14 anos, idade ideal para se estar caminhando para a integralização do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação buscou discutir uma das principais medidas de inserção social da pessoa com deficiência no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), política que abrange um grupo populacional bastante heterogêneo, pois na verdade abarca além das pessoas com deficiência, aquelas diagnosticadas com algum tipo de transtorno ou com altas habilidades/superdotação. Como destacado ao longo do texto, definir as pessoas com deficiência ou aquele grupo mais amplo com necessidades educacionais especiais não é nada trivial e, por isso, permanece como um conceito em aberto, passando por modificações constantes a depender das circunstâncias sociais e, principalmente, políticas.

Embora exista o esforço de mensurar a inserção dessa população no sistema escolar, vimos como é difícil estabelecer critérios de classificação e identificação. Apesar dos obstáculos teóricos e práticos, muito se avançou no debate a respeito do público com NEE desde os anos 1970, primeiro com aqueles com deficiências sensoriais, físicas e intelectuais e depois com o reconhecimento de diferentes tipos de transtornos que requerem adaptações na vida e no cotidiano escolar. Desde então, documentos internacionais e a própria legislação nacional a partir da Constituição Federal de 1988 atentam aos direitos desses indivíduos como cidadãos e população-alvo de políticas públicas.

Ao longo desta dissertação foi argumentado que a PNEEPEI tem alcançado alguns sucessos, principalmente no que diz respeito ao aumento de matrículas de alunos com NEE não só no sistema escolar como um todo, mas principalmente nas classes comuns, em detrimento das matrículas em classes especiais. Porém, quando verificado o percentual da população que frequenta a escola através do censo demográfico de 2010, ficou claro que o grupo com NEE severas, que possui maior correspondência com os critérios utilizados pelo censo escolar, têm menor acesso ao sistema do que os SNEE. Logo, permanece pendente a tarefa de aumentar os índices de acesso.

A complexidade em que a análise da educação especial está envolta fica clara já na desagregação das matrículas segundo tipo de NEE. Nela, vê-se a associação entre o aumento de matrículas e o incremento na parcela de alunos com autismo e

outros transtornos. Movimento que leva a questionar, como dito na própria análise, se o que está em jogo é o aumento das matrículas ou dos diagnósticos e da medicalização. São várias as tensões presentes na execução da educação especial. Sabendo disso, houve a preocupação em apresentar estudos qualitativos que trouxessem a voz daqueles que estão na linha de frente da política: professores e gestores.

Quanto à defasagem escolar dos alunos com NEE no ensino fundamental, confirmou-se aquilo que já era esperado, sua maior incidência em relação aos alunos SNEE. É importante salientar que essa hipótese não teve a ver com o entendimento de que pessoas com deficiências e ou transtornos possuem menores capacidades do que aqueles que não apresentam essas características, mas sim de que elas enfrentam maiores barreiras ao desenvolvimento de suas potencialidades, principalmente por esses entraves terem dimensões físicas, sociais e até mesmo psicológicas.

Devido ao seu caráter quantitativo, esse estudo pôde avaliar apenas as dimensões de acessibilidade arquitetônica relacionadas à defasagem escolar. Assumiu-se que essa variável era de melhor qualidade quando comparada a outras existentes no banco de dados. Ter acessibilidade arquitetônica, ou seja, adaptar os espaços a pessoas com dificuldades de mobilidade é um indicador (uma proxy, no jargão estatístico) de que há preocupação com a diversidade.

Sobre a acessibilidade escolar especificamente (existência de banheiros adaptados, vias adaptadas entre outras adequações), verificou-se que mesmo com uma legislação específica sobre o tema, ainda há muito a ser feito, mesmo com a melhora observada entre 2013 e 2017. A necessidade de voltar atenção à acessibilidade decorre não apenas por imposição da lei, mas principalmente por dependências acessíveis serem fundamentais para assegurarem o direito de ir e vir da população em geral, se mostrando, portanto, como uma variável importante também para mensurar a qualidade dos investimentos realizados.

Verificou-se ainda que existem algumas características menos associadas à defasagem escolar, ou seja, pode-se dizer que funcionam como “proteção” frente ao risco de o estudante estar frequentando uma série/ano incompatível com a sua idade, são elas: residir na região sudeste, ser mulher, branca, matriculada em classes regulares de escolas públicas com dependências acessíveis.

Ainda que tenham sido conquistados direitos importantes, vê-se que muitos destes se encontram sob ameaça dentro de um cenário voltado cada vez mais para os interesses e ideais do mercado educacional transnacional. Nesse sentido, defende-se que embora a educação inclusiva seja uma política moldada por organismos multilaterais internacionais, no atual momento do capitalismo ela passa a ser entendida como onerosa para o Estado, abrindo caminho para discursos anteriormente superados, tal como o ensino domiciliar, a defesa pela matrícula em escolas especiais ou, aumentar o número de classes especiais, passando os alunos com NEE matriculados nas classes comuns para essas, sob o pretexto de que essas atendem melhor às necessidades do alunado.

Ainda que existam grandes problemas e limitações na execução da PNEEPEI, essas não são fruto apenas das dificuldades dos alunos ou do desinteresse dos professores e gestores, mas principalmente da estrutura do sistema escolar, pautada em critérios avaliativos, meritocráticos e econômicos, que impõe disputas entre docentes, escolas e alunos, deslocando o foco do aprendizado para os resultados. Essa conjunção de fatores, torna pouco provável que o professor – já sobrecarregado, responsável por turmas enormes, muitas vezes sem recursos de trabalho – acredite que ensinar a todos é factível, convença-se de que a educação inclusiva é alcançável. As condições dadas não propiciam a ruptura com o senso comum de que o aluno com NEE não pode aprender com a mesma profundidade dos demais e de que ele está na escola apenas para se socializar.

No percurso dessa dissertação ficou clara a dificuldade de se tratar de um tema de alta complexidade, com tantos impasses e variáveis como a educação especial. Apesar de acreditar que este texto traz contribuições para as discussões já realizadas e em curso, de maneira alguma ele as esgota, pois, cada capítulo possui inúmeros aspectos que fugiam ao escopo e a exequibilidade desse trabalho no tempo previsto para um mestrado. De todas as formas, aqui, foram analisados critérios gerais das informações disponíveis, criando-se um contexto favorável para o estudo mais detalhado dos fatores que impactam sobre cada NEE. Uma segunda linha investigativa pode legitimamente discutir a qualidade e propostas de correção dos dados disponíveis, pois esses se constituíram como importante fator de limitação deste trabalho. Uma terceira linha investigativa pode se ocupar das discussões educacionais que se

apropriem das técnicas de ensino-aprendizagem utilizadas e das lacunas que podem ser preenchidas através da discussão pedagógica.

Do ponto de vista propriamente demográfico, a grande contribuição deste trabalho é pensar uma agenda de pesquisa que tenha como objeto de estudo a população infantil com deficiência/necessidades educacionais especiais, pensando sobre diferentes aspectos que recaem sobre elas e como esses afetam a sua trajetória educacional e de vida, rompendo ou reforçando a exclusão social desses indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ABNT. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/pessoa-com-deficiencia/acessibilidade-a-edificacoes-mobiliario-espacos-e-equipamentos-urbanos/>.
- AFONSO, A. J. A crise do Estado-nação e as políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 75, p. 15-32, 2001.
- ALMEIDA, K. M. et al. O espaço físico como barreira à inclusão escolar. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, SP, v. 23, n. 1, p. 75-84, 2015.
- AMIRALIAN, M. L. et al. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, SP, v. 34, n. 1, p. 97-103, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v34n1/1388.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>.
- ANTUNES, K. C. V. Uma leitura crítica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da inclusão. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 188-203, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2499>. Acesso em: 23 dez. 2019.
- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 3, n. 2, p. 63-70, 1995. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.
- BAPTISTA, E. A.; RIGOTTI, J. I. R. Minas Gerais e sua população de deficientes: um estudo a partir dos Censos Demográficos de 2000 e 2010. **Cadernos de Geografia**, Belo Horizonte, MG, v. 24, n. 41, p. 98-118, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3332/333229407008.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- BAUMLE, A. K. (ed.). **International handbook on the demography of sexuality**. Houston: Springer, 2013.
- BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (ed.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: EDUR, 2011. p. 23-34.
- BERCOVICH, A. People with disability in Brazil: a look at 2000 census results. **Research in Social Science and Disability**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 131-158, 2006.
- BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. C. Em busca da flor viva: para uma crítica do ideário inclusivista em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 34, n. 123, p. 573-588, 2013.
- BOTELHO, L.; PORCIÚNCULA, K. Os desafios para a produção de indicadores sobre pessoa com deficiência: ontem, hoje e amanhã. In: SIMÕES, A.; ATHIAS, L.; BOTELHO, L. (org.). **Panorama nacional e internacional de produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo**. Rio de Janeiro,

RJ: IBGE, 2018. p. 114–167. (Estudos e Análises. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 6).

BOWE, F. **Demography and disability: a chartbook for rehabilitation**. Fayetteville: University of Arkansas, 1983. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid&db=eric&AN=E D236338&site=ehost-live&scope=site>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRACHO, T. Exclusão educacional como mecanismo de exclusão social. In: OLIVEIRA, M. C. (org.). **Demografia da exclusão social**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Perguntas frequentes**. [Online]. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/perguntas-frequentes2>. Acesso em: fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Censo Escolar da educação básica 2017**. Brasília, DF, 2020b. (Caderno de Instruções). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/caderno_de_instrucoes_censo_escolar_2017_v.2.pdf. Acesso em: fev. 2020.

BRASIL, R. F. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência/lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Viver sem limite: plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL, R. F. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília, DF, 1989.

CALADO, G. C. **Acessibilidade no ambiente escolar: reflexões com base no estudo de duas escolas municipais de Natal- RN**. 2006. 191f. Dissertação (Mestrado) –Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2006.

CASTANEDA, L.; CASTRO, S. S.; BAHIA, L. Construtos de incapacidade presentes na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD): uma análise baseada na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, RJ, v. 31, n. 2, p. 419-429, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v31n2/a09v31n2.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

CHAIMOWICZ, F. A saúde dos idosos brasileiros às vésperas do século XXI:

problemas, projeções e alternativas. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, SP, v. 31, n. 2, p. 184-200, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v31n2/2170.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

CUNHA, J. M. P. et al. Demografia e educação: incursões preliminares. **Textos NEPO 38**, Campinas, SP, 2000. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/textos_nepo/textos_nepo_38.pdf. Acesso em: 02 ago. 2019.

DAINÊZ, D. Algumas implicações sobre a educação especial no sistema neoliberal. **Comunicações**, Piracicaba, SP, v. 16, n. 2, p. 31-45, 2009.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SAÚDE COLETIVA, 7., 2003, Brasília, DF. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: ABRASCO, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15250>. Acesso em: 05 jun. 2019.

DINIZ, E. M. V. O Censo Escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 80, n. 194, p. 156-163, 1999.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Tradução: Lorí Viali. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FLETCHER, P. R.; RIBEIRO, S. C. **Modeling education system performance with demographic data an introduction to the profluxo model**. Paris: UNESCO, 1989.

FRANÇA, T. H. P. M. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, SP, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular. **PDE, FAFIPA**, [S. l.], p. 1462-1468, 2008.

GARCIA, V. G.; MAIA, A. G. Características da participação das pessoas com deficiência e/ou limitação funcional no mercado de trabalho brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, RJ, v. 31, n. 2, p. 395-418, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v31n2/a08v31n2.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação (UFES)**, Santa Maria, RS, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reeducacao/article/view/678/487>. Acesso em: 23 mar. 2018.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2012.

GONÇALVES, R. D. C. A arquitetura escolar como materialidade do direito à educação. **Ponto de vista**, Florianópolis, SC, v. 1, n. 1, p. 47-57, 1999.

GONZÁLEZ, D.; STANG, F. Las personas con discapacidad en América Latina a 20 años de los consensos de El Cairo: la necesidad de información para políticas y programas. **Notas de Población**, Santiago de Chile, Chile, n. 99, p. 67-106, 2014. Disponível em:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37634/np99067132_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 jul. 2019.

GRABOIS, C. et al. **Em defesa da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008)**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2018. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>.

HAIR JR., J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2009.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, RJ, 2010.

INEP/MEC. **Microdados dos Censos Escolares de 2017**. Brasília, DF, 2017.

INEP/MEC. **Microdados dos Censos Escolares de 2013**. Brasília, DF, 2013.

JANNUZZI, P. D. M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 36, n. 1, p. 51-72, 2002. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6427>. Acesso em: 29 jun. 2019.

LANNA JR., M. C. M. (ed.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEIJOTO, C. P. **Registro do público da Educação Especial no Censo Escolar: deficiência intelectual em destaque**. 2015. 71f. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Campus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2015.

LENZI, M. B. Os dados sobre Deficiência nos Censos Demográficos brasileiros. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 18., 2012, Águas de Lindóia, SP. **Anais...** Belo Horizonte, MG: ABEP, 2012. Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/ST35\[845\]ABEP2012.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/ST35[845]ABEP2012.pdf).

LIVI-BACCI, M. **Introducción a la demografía**. Barcelona: Ariel, 1993.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 36, n. 2, p. 210-219, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84827901009.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2020.

LUTZ, W.; KEBEDE, E. Education and health: redrawing the preston curve. **Population and Development Review**, New York, NY, v. 44, n. 2, p. 343-361, 2018. Disponível em: <http://pure.iiasa.ac.at/id/eprint/15177/13/padr.12141.pdf>.

LUTZ, W.; CUARESMA, J. C.; ABBASI-SHAVAZI, M. J. Demography, education, and democracy: global trends and the case of Iran. **Population and Development Review**, New York, NY, v. 36, n. 2, p. 253-281, 2010. Disponível em: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1728-4457.2010.00329.x>. Acesso em: 22 mar. 2019.

LUTZ, W.; CUARESMA, J. C.; SANDERSON, W. Economics: the demography of educational attainment and economic growth. **Science**, v. 319, n. 5866, p. 1047-1048, 2008. Disponível em: <http://science.sciencemag.org/content/sci/319/5866/1047.full.pdf>.

LYNCH, S. M.; BROWN, S. J.; TAYLOR, M. G. Demography of disability. In: UHLENBERG, P. (ed.). **Handbook of population ageing**. Houston: Springer, 2015. p. 567-582.

MACIEL, C. E. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos **InterMeio – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 15, n. 30, p. 32-54, 2009.

MADANS, J. H.; ALTMAN, B. M.; RASCH, E. K. **Washington group position paper**: proposed purpose of an internationally comparable general disability measure. [S. l.], 2004. p. 1-12. Disponível em: <http://www.washingtongroup-disability.com/methodology-and-research/the-purposes-of-disability-measurement/>. Acesso em: 13 ago. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo, SP: Summus, 2015.

MASSÉ, G. M. ; RODRÍGUEZ GAUNA, M. C. La discapacidad en América Latina: reflexiones en torno a la medición de un fenómeno complejo en una región demográfica heterogénea. **Notas de Población**, Santiago de Chile, Chile, v. 42, n. 100, p. 195-222, 2016. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/38528>. Acesso em: 29 jul. 2019.

MATOS, S. T. S. Conceitos primeiros de neoliberalismo. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, PR, v. 13, n. 1/2, p. 192, 2008.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014.

MELLO, H. B. P. Uma visão socio-histórica da demografia das pessoas com deficiência visual no Brasil. In: CINTEDI, 3., 2018. **Anais...** Campina Grande, PB: Editora Realize, 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV110_MD1_SA6_ID366_07082018231927.pdf. Acesso em: 20 set. 2007.

MINTO, W. **Banco Mundial e Educação**: verbete. Campinas, SP: FE/UNICAMP, s.d.

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

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. política de (con)formação de professores para o atendimento educacional especializado: estratégias de governamentalidade neoliberal. 2013. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina, PR. **Anais...** Bauru, SP: Abpee, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-026.pdf>.

OLIVEIRA, J. S. **“Brasil mostra tua cara”**: imagens da população brasileira nos Censos Demográficos de 1872 a 2000. Rio de Janeiro, RJ: ENCE, 2003. (Textos para Discussão, n. 6)

OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Censo 2010**: pessoas com deficiência. Brasília, DF: SDH-PR/SNPd, 2012. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>.

OLIVEIRA, M. C. (org.). **Demografia da exclusão social**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

OLIVEIRA, R. C. Os (des)caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, SP, v. 15, n. 42, p. 07-21, 2000.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista**, Florianópolis, SC, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**. Lisboa, 2004.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Vitória, ES: Ministério Público do Trabalho, 2014.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convention on the rights of persons with disabilities**. New York, NY, 2006.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. New York, NY, 1999. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#guatemala.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Normas sobre equiparação de oportunidades. Resolução n. 48/96**. New York, NY, 1993. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#normas1.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1991.

PINO, I. R. et al. A educação básica brasileira em risco. **Educacao & Sociedade**, Campinas, SP, v. 39, n. 143, p. 259-264, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n143/1678-4626-es-39-143-259.pdf>.

RIOS-NETO, E. Demografia e educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

RIOS-NETO, E. L. G.; MARTINE, G.; ALVES, J. E. D. **Oportunidades perdidas e desafios críticos: a dinâmica demográfica brasileira e as políticas públicas**. Belo Horizonte, MG: ABEP, 2009. (Demografia em Debate, v. 3). Disponível em: http://igepp.com.br/uploads/arquivos/igepp_-_gestor_t10_demografia_em_debate_volume3_marcelo_medeiros_180613.pdf.

RIOS-NETO, E. L. G.; RIANI, J. L. R. (ed.). **Introdução à demografia da educação**. Belo Horizonte, MG: ABEP, 2004.

ROSA, M. P.; BRIDI, F. R. S. Permanência das classes especiais : contextualizando o diagnóstico clínico. In: SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM DISCUSSÃO, 1., 2017, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre, RS: PUCRS, 2017a. Disponível em: <http://editora.pucrs.br/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-1/completo-5.pdf>.

ROSA, M. P.; BRIDI, F. R. S. Classes especiais: fatores que contribuem para a sua

permanência em tempos de inclusão escolar. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luís, MA. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2017B. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_1046.pdf. Acesso em: 9 nov. 2019.

SALVINI, R. R. et al. Avaliação do impacto do atendimento educacional especializado (AEE) sobre a defasagem escolar dos alunos da educação especial. In: ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA, 23., 2018, Fortaleza, CE. **Anais...** Niterói, RJ: ANPEC, 2018.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. Inclusão em educação : processos de avaliação em questão. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 25, n. 96, p. 632-651, 2017.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** [S. l.], 2017. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão. Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, SP, v. 10, n. 57, p. 8-16, 2007a.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão. Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, SP, v. 10, n. 57, p. 8-16, 2007b.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** 2. ed. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2013.

SILVA, M. C. V.; MELETTI, S. M. F. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: Prova Brasil e enem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 20, n. 1, p. 53-67, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a05v20n1.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

SILVA, R. H. R.; MACHADO, R.; SILVA, R. N. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655755>.

SILVA, V. C.; LUCAS, M. F. F.; MOREIRA, L. C. Classe especial e escola comum: enaminamentos e percalços pedagógicos para inclusão escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina, PR. **Anais...** Londrina, PR: Universidade Estadual Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/110.pdf>.

SMART, J. F.; SMART, D. W. The racial/ethnic demography of disability. **Journal of Rehabilitation**, Alexandria, v. 63, n. 4, p. 9-15, 1997. Disponível em: <https://search.proquest.com/docview/236278146?pq-origsite=gscholar>. Acesso em: 23 ago. 2019.

SOARES, S.; SÁTYRO, N. **O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005.** Brasília, DF: INEP, 2008. (Texto para Discussão, 29).

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, Fortaleza, CE, v. 2, n. 1, p. 84-90, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523>.

TANNURE, M. C. et al. Perfil epidemiológico da população idosa de Belo Horizonte, MG, Brasil. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 63, n. 5, p. 817-822, 2010.

UNESCO. **The Salamanca statement**: on principles, policy and practice in special needs education. Paris, 1994.

UNESCO. Año internacional de las personas con discapacidad. **Declaración de Sundberg**. Paris, 1981.

VELANGA, C. T.; BARBA, C. H. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, RJ**, v. 14, n. 35, p. 314-340, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3237/1664>. Acesso em: 01 ago. 2019.

VERGER, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 14, n. 1, p. 9-33, 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12987>. Acesso em: 30 jun. 2019.

WITEZE, E. M. **Processos de inclusão/exclusão escolar**: análise do impacto da Prova Brasil na escolarização do público-alvo da educação especial. 2016. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2016. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=123739361&lang=pt-br&site=ehost-live>.

YATES, J. R. **Demography as it affects special education**. [S. l.], 1988. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED298700>. Acesso em: 23 ago. 2019.

ANEXOS

ANEXO1 – Conceitos e definições da educação especial utilizadas pelo INEP

Tipos de Necessidades Educacionais Especiais

Deficiência Física

Consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções, de acordo com Decreto n. 5.296/2004.

Deficiência auditiva

Consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz, de acordo com Decreto n. 5.296/2004.

Surdez

Consiste na perda auditiva acima de 71 decibéis (dB), aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Deficiência visual

Consiste na perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, variando o nível ou a acuidade visual da seguinte forma: **Cegueira:** acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão até a perda de percepção luminosa, de acordo com Decreto n. 5.296/2004. **Baixa visão:** acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo de visão em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores, de acordo com Decreto n. 5.296/2004.

Deficiência intelectual

Caracteriza-se por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.

Deficiência múltipla

Consiste na associação de duas ou mais deficiências, de acordo com Decreto n. 5.296/2004.

Surdocegueira

Trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitante. Além disso, cabe destacar que essa condição apresenta outras particularidades além daquelas causadas pela deficiência auditiva, surdez, baixa visão e cegueira.

Estudantes com transtornos globais de desenvolvimento

Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância.

Autismo

Prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação; pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem; naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática; repertório restrito de interesses e atividades; interesse por rotinas e rituais não funcionais. Manifesta-se antes dos 3 anos de idade. Prejuízo no funcionamento ou atraso em pelo menos uma das três áreas: interação social; linguagem para comunicação social; jogos simbólicos ou imaginativos.

Síndrome de Rett

Transtorno de ordem neurológica e de caráter evolutivo, com início nos primeiros anos de vida; desaceleração do crescimento do perímetro cefálico; perda das habilidades voluntárias das mãos adquiridas anteriormente, e posterior desenvolvimento de movimentos estereotipados semelhantes a lavar ou torcer as mãos; diminuição do interesse social após os primeiros anos de manifestação do quadro, embora possa haver desenvolvimento tardio; prejuízo severo do desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva; primeiras manifestações após os primeiros 6 a 12 meses de vida; prejuízos funcionais do desenvolvimento dos 6 meses aos primeiros anos de vida; presença de crises convulsivas.

Síndrome de Asperger

Prejuízo persistente na interação social; desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Tem início mais tardio do que o Autismo ou é percebido mais tarde (entre 3 e 5 anos); atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser percebidos antes dos 6 anos; diferentemente do Autismo, podem não existir atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo, na linguagem, nas habilidades de autoajuda apropriadas à idade, no comportamento adaptativo, à exceção da interação social, e na curiosidade pelo ambiente na infância.

Transtorno Desintegrativo da Infância

Regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento caracterizada pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no Autismo. Em geral, essa regressão tem início entre os 2 e os 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade para relações sociais, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, com comportamentos estereotipados e instabilidade emocional. Trata-se de um transtorno de frequência rara.

Estudantes com altas habilidades/superdotação

Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual,

acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Atividades do Atendimento Educacional Especializado

Para os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades/superdotação, matriculados em turmas de atendimento educacional especializado (AEE) deve ser informado o tipo de atendimento que o aluno recebe, dentre as opções:

Desenvolvimento de funções cognitivas

Consiste na organização de estratégias que visam ao desenvolvimento da autonomia e à independência do aluno diante de diferentes situações no contexto escolar. A ampliação dessas estratégias para o desenvolvimento dos processos cognitivos possibilita maior interação entre os alunos, o que promove a construção coletiva de novos saberes na sala de aula comum.

Desenvolvimento de vida autônoma

Consiste no desenvolvimento de atividades, realizadas ou não com o apoio de recursos de tecnologia assistiva (TA), visando à fruição, pelos alunos, de todos os bens sociais, culturais, recreativos, esportivos, entre outros, e de todos os serviços e espaços disponíveis no ambiente escolar, com autonomia, independência e segurança.

Enriquecimento curricular

Consiste na organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo, que objetivam o aprofundamento e a expansão nas diversas áreas do conhecimento com o desenvolvimento de projetos de trabalho, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras. Tais estratégias podem ser efetivadas pela articulação dos serviços realizados na escola, na comunidade, nas instituições de educação superior, na prática da pesquisa e no desenvolvimento de produtos.

Ensino da informática acessível

Consiste no ensino das funcionalidades e da usabilidade da informática como recurso de acessibilidade à informação e à comunicação para promover a autonomia do aluno. São exemplos desses recursos: leitores de tela e sintetizadores de voz, ponteiras de cabeça, teclados alternativos, acionadores, softwares para a acessibilidade, dentre outros:

Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras)

O ensino de Libras consiste no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a aquisição das estruturas gramaticais e dos aspectos linguísticos que caracterizam essa língua.

Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua

Desenvolvimento de atividades e estratégias de ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, para alunos usuários de Libras, voltadas à observação e à análise da estrutura da língua, seu sistema linguístico, funcionamento e variações, tanto nos processos de leitura como na produção de textos.

Ensino das técnicas de cálculo no Soroban

Consiste na utilização de técnicas de cálculo que possibilitem ao aluno a realização de operações matemáticas com o uso do Soroban.

Ensino do Sistema Braille

Consiste na definição e utilização de métodos e estratégias para que o aluno se aproprie desse sistema tátil de leitura e escrita.

Ensino de técnicas de orientação e mobilidade

Consiste no ensino de técnicas e desenvolvimento de atividades para a orientação e mobilidade do aluno com deficiência visual, proporcionando-lhe o conhecimento dos diferentes espaços e ambientes, viabilizando a sua locomoção, com segurança e autonomia.

Ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA)

Consiste na organização de atividades que ampliem os canais de comunicação com o objetivo de atender às necessidades comunicativas de fala, leitura e escrita dos alunos. Alguns exemplos de CAA são: cartões de comunicação, pranchas de comunicação com símbolos, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador, quando utilizado como ferramenta de voz e comunicação.

Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos

Ensino das funcionalidades dos recursos ópticos e não ópticos para o desenvolvimento de estratégias para a promoção da acessibilidade nas atividades de leitura e escrita. São exemplos de recursos ópticos: lupas manuais ou de apoio, lupas eletrônicas, lentes específicas bifocais, telescópios, dentre outros, que possibilitam a ampliação de imagens. São exemplos de recursos não ópticos: iluminação, plano inclinado, contraste, ampliação de caracteres, cadernos com pauta ampliada, caneta de escrita grossa, recursos de informática, dentre outros, que favorecem o funcionamento visual.

Recursos necessários para avaliações do Inep

Auxílio leitor

Serviço especializado de leitura de material didático ou de prova/avaliação para pessoas com cegueira, baixa visão, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista (TEA).

Auxílio transcrição

Serviço especializado de preenchimento de atividades didáticas em sala de aula, de provas/avaliações objetivas e de redação para alunos impossibilitados de escrever ou preencher o cartão de respostas.

Guia-intérprete

Profissional especializado em formas de comunicação e técnicas de tradução, interpretação e guia para mediar a interação e o processo de ensino-

aprendizagem das pessoas com surdocegueira durante as atividades em sala de aula e na realização de provas/avaliações.

Tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Profissional habilitado na tradução e interpretação de libras para a língua portuguesa e vice-versa. Dessa forma, realiza a mediação da comunicação entre surdos e ouvintes e auxilia as pessoas surdas na compreensão de materiais escritos em língua portuguesa em sala de aula e durante a realização de provas/avaliações.

Leitura labial

Serviço de apoio às pessoas com deficiência auditiva que não se comunicam por Libras na compreensão de palavras, expressões, orações e textos escritos em língua portuguesa em sala de aula e durante a realização de provas/avaliações.

Prova ampliada (fonte 16)

Prova/avaliação impressa com fonte em tamanho 16, com imagens ampliadas e outras adaptações para facilitar a leitura por pessoas com baixa visão.

Prova ampliada (fonte 20)

Prova/avaliação impressa com fonte em tamanho 20, com imagens ampliadas e outras adaptações para facilitar a leitura por pessoas com baixa visão.

Prova ampliada (fonte 24)

Prova/avaliação impressa com fonte em tamanho 24, com imagens ampliadas e outras adaptações para facilitar a leitura por pessoas com baixa visão.

Nenhum

O aluno não necessita dos recursos listados anteriormente para uso em sala de aula e para participar de avaliações do Inep (Saeb).

ANEXO 2 – Percurso legal das políticas de educação inclusiva

Ano	Diretriz
1994	Declaração de Salamanca
1996	Lei de Diretrizes Básicas (LDB)
2001	Decreto 3.956
2002	Resolução CNE/CP n.1/2002
2004	<i>O Acesso de Estudantes com Deficiência às escolas e Classes Comuns da Rede Regular</i>
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)
2008	Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)
2009	Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado(AEE)
2011	Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência
2012	Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)
2015	Lei Brasileira de Inclusão (LBI)