

Panorama da inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino brasileiras¹

Carolina Rodrigues Corrêa Ferreira²

Janaína de Carvalho Oliveira³

Resumo: Embora a Constituição brasileira de 1824 garantisse a instrução primária e gratuita a todos, seu artigo 8º privava as pessoas com deficiência (PCDs) desse direito, sendo o início da mudança apenas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, determinando que o aluno com deficiência deveria ser incluído no sistema educacional quando apto. Esse processo resultou uma baixa inclusão persistente. Todavia, o acesso à educação e qualificação profissional são fatores indispensáveis para a verdadeira inclusão e possibilidade de autonomia para as PCDs, se tornando aptas a produzir, gerar renda e se sentir parte da sociedade. Nesse contexto, esta pesquisa busca, a partir de dados do Censo Escolar e o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2007 a 2022, avaliar a inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino brasileiras. Os resultados mostram um aumento considerável no número de matrículas de PCDs nos últimos anos. Entretanto, os valores não refutam a baixa inclusão das pessoas com deficiência quando comparada ao total da população com deficiência em idade escolar e população sem deficiência. A persistência de barreiras físicas, atitudinais, comunicativas e sociais nos ambientes acadêmicos prejudicam a acessibilidade do indivíduo com deficiência e a permanência dele. Assim, demanda-se políticas governamentais mais assertivas, capacitação profissional e maior empenho das instituições educacionais, privadas ou públicas, na integração efetiva, para que então se amplie o acesso dessa população.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência. Inclusão. Educação.

Abstract: Although the Brazilian Constitution of 1824 guaranteed free primary education to all, Article 8 deprived people with disabilities (PWDs) of this right, and change only began in 1961, with the Law of Guidelines and Bases of national education, determining that students with disabilities should be included in the education system when able. This process has resulted in persistent low inclusion. However, access to education and professional qualifications are indispensable factors for true inclusion and the possibility of autonomy for people with disabilities, enabling them to produce, generate income and feel part of society. In this context, using data from the School Census and the Higher Education Census of the Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research (INEP) from 2007 to 2022, this study aims to assess the inclusion of people with disabilities in Brazilian educational institutions. The results show a considerable increase in the number of people with disabilities enrolled in recent years. However, the figures do not refute the low inclusion of people with disabilities when compared to the total disabled population of school age and the non-disabled population. The persistence of physical, attitudinal,

¹ Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelos recursos destinados à execução deste trabalho.

² Doutora em Economia Aplicada pelo PPGEA/DER/UFV. Professora do departamento de economia da Universidade Federal de Juiz de Fora, campus Governador Valadares. Pesquisadora do Econúcleo – Estudos Socioeconômicos. E-mail: carolina.correa@ufjf.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4205-8190>.

³ Graduanda do curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus Avançado Governador Valadares. E-mail: 12673352708@estudante.ufjf.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2551-3691>.

communicative and social barriers in academic environments hampers the accessibility and permanence of people with disabilities. This calls for more assertive government policies, professional training and a greater commitment from educational institutions, both private and public, to effective integration, in order to increase access for this population.

Keywords: People with disabilities. Inclusion. Education.

Área: Desigualdade, pobreza e políticas sociais.

JEL code: I24; I28.

1. Introdução

Nos anos 1990, dois dos principais marcos para a universalização da educação foram lançados: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e o Encontro de Salamanca (Espanha, 1994). Ambos discutiram sobre a liberação em cadeia do acesso ao ensino, e os países que aderiram a esse movimento, como o Brasil, se comprometeram a desenvolver projetos para incentivar a matrícula e permanência da população nas escolas. Embora o enfoque dessas ações não fosse a inclusão de pessoas com deficiência (PCDs), elas serviram, junto ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes pelas Nações Unidas (1981), como catalisadores para uma reformulação do sistema educacional que impactaram de maneira significativa a forma como estes se integram ao sistema de ensino mundial (Sasaki, 2007).

Ressalta-se que, embora a Constituição brasileira de 1824 garantisse a “instrução primária e gratuita a todos”, seu artigo 8º privava PCDs desse direito, sendo alterada apenas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, determinando que o aluno com deficiência deveria ser “preferencialmente” incluído no sistema educacional, se fosse considerado “apto” a isso. Grande parte dos trâmites que se vê hoje nas instituições de ensino voltados para as PCDs surgiu na resolução do Conselho Nacional de Educação em 2001, que instituiu uma operação sistemática de aplicação de recursos humanos e econômicos para a estruturação de um ambiente de ensino acessível, como o Programa Incluir, que foi desenvolvido com o intuito de desenvolver ações institucionais que garantam o pleno acesso de PCDs às instituições federais de ensino superior (Brasil, 2013; Oliveira, 2022).

Ainda que a discussão acerca desse tema tenha evoluído, assegurar a matrícula e a permanência na escola não garante os meios necessários para garantir um processo acessível de aprendizagem para PCDs, nem a permanência destes no sistema educacional (Meletti; Bueno, 2011). Cabe reconhecer ao se analisar a questão da Educação Inclusiva, seja no âmbito básico ou superior, que se trata de uma questão profundamente complexa, marcada por preconceitos, desigualdades e iniquidades, e que envolve diferentes segmentos e fatores sócio-político-econômicos brasileiros (Castro; Leite; Silva, 2018). Segundo Castro e Almeida (2014), o cenário atual é pautado pelo desafio de integrar políticas públicas de acessibilidade a conscientização popular e pedagógica das necessidades desse grupo, saindo dos planos e agindo de forma prática.

Os desafios são ainda maiores a depender do tipo de deficiência. Aponta-se que PCDs físicas tendem a ter uma experiência menos onerosa no ambiente acadêmico por necessitarem menos recursos financeiros e humanos para sua adaptação, enquanto deficientes visuais, auditivos e cognitivos enfrentam mais dificuldades para inclusão (Farias, 2017; Martins; Leite; Lacerda, 2015). Outra questão levantada foi a reticência de docentes, que não se sentiam preparados para transmitir seu conhecimento a esses indivíduos (Castro; Almeida, 2014). A questão da

vulnerabilidade também foi apontada por pais e pesquisadores, como a consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) Windyz B. Ferreira (2008), que alegou que o estigma social atrelado a deficiência muitas vezes torna esse grupo de indivíduos alvos de violências sistêmicas, como as psicológicas e sexuais, em ambientes escolares que muitas vezes não são denunciadas, ou são desacreditadas.

Esse ambiente cria um cenário, muitas vezes, desestimulante para PCDs no ambiente escolar, fato que é corroborado pela Pesquisa Nacional de Saúde (IBGE/PNS, 2022) realizada em 2019. Segundo os achados, 67,6% da população brasileira com algum tipo de deficiência não têm o ensino fundamental completo, em oposição aos 30,9% daqueles sem deficiência.

Tal panorama é, em certo grau, espelhado por outros países em desenvolvimento: o estudo *Disability gaps in educational attainment and literacy* de 2017, realizado pelo Banco Mundial em 19 países, expôs que 3 em cada 10 crianças deficientes nunca chegavam a frequentar a escola. O relatório apontou que o acesso à escola para crianças com deficiência é muitas vezes limitado por fatores como pela falta de recursos humanos, instalações adaptadas e recursos de aprendizagem. Deve-se reconhecer também que a exclusão social e o capacitismo são correlacionados com o déficit educacional dessas crianças (Male; Wodon, 2017).

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo, através de uma análise descritiva de dados, avaliar a inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino brasileiras, nos contextos do ensino básico e superior. Constrói-se a hipótese de que o grupo populacional de PCDs apresenta baixa inclusão quando comparada ao total da população PCD em idade escolar, e ainda menor se comparada com a inclusão de pessoas sem deficiência.

Por se tratar de uma temática em constante evolução e desenvolvimento em conjunto com a sociedade, acredita-se que a relevância desta pesquisa se dá ao contribuir para esse acervo, assim como pela necessidade de mais estudos direcionados para a questão da acessibilidade escolar que abordem tanto o ensino básico quanto o ensino superior, para que assim seja possível o desenvolvimento de políticas públicas que permitam inclusão e independência à PCD.

Além desta introdução, a segunda seção aborda o referencial teórico-empírico, que introduz a discussão acerca dos alicerces legais de entrada e os determinantes psicossociais que determinam a permanência das pessoas com deficiência no sistema educacional. A terceira seção apresenta a metodologia, a quarta os resultados e, por fim, a conclusão.

2. Aspectos teóricos e empíricos

De modo a melhor desenvolver a pesquisa, esta seção será dividida em duas partes. Na primeira parte, faz-se uma síntese da legislação brasileira voltada para a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional. Enquanto na segunda, exploram-se determinantes da permanência pós ingresso das pessoas no meio acadêmico. Sendo assim, buscou-se trabalhar na questão da problemática da baixa inclusão e adesão das pessoas com deficiência na educação, buscando entender as dificuldades enfrentadas por esse grupo.

2.1 A legislação pró-inclusão educacional de PCDs no Brasil

A vigente Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece o direito à educação como direito fundamental democrático do cidadão brasileiro e, tal qual demais direitos, este deve ser protegido, garantido e efetivado. Cabendo a todas as esferas do governo desempenharem seu papel promulgando e fiscalizando políticas públicas voltadas a efetivação desse direito. A importância de tal evento no contexto da luta pela escolarização das pessoas com deficiência se dá

principalmente quando se pensa no processo histórico que abrangeu todo o percurso percorrido até o acesso a esse direito.

A primeira constituição do Brasil, promulgada em 1824 estabelecia a instrução básica como um direito para todos, com única exceção dos deficientes físicos e “morais”, sendo nessa época função da família ou de instituições filantrópicas de cuidados, como o Instituto Imperial dos Meninos Cegos fundado 1854, a escolha de suprir ou não as necessidades deste grupo (Curry, 1999; Oliveira, 2011).

As primeiras ondas de real mudança vieram apenas nos anos 1950, com o investimento governamental não na educação especial, mas na divulgação de campanhas sociais voltadas para o bem-estar da população com deficiência, cuja maior efetividade foi incentivar o desenvolvimento de novas tecnologias aos deficientes auditivos. Em 1954 foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instituição criada para proporcionar a PCDs acesso a saúde e educação livre de custos, que na época recebia fomento governamental para realizar suas atividades (Oliveira, 2011). As ações realizadas na APAE serviram como determinantes à primeira e segunda Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional, LDB n.4024/1961 e LDB n.9394/1996 respectivamente. Nos documentos é incentivada a inserção da PCD no sistema geral de ensino, “se fosse possível”, sendo a escolha de cunho da instituição, caso se considere apta a receber esses indivíduos e suas peculiaridades. Na maioria das vezes os indivíduos que apresentavam qualquer tipo de deficiência não física eram relegados a alas mal planejadas de instituições voltadas ao cuidado, não educação, desses grupos (Januzzi, 2004; Oliveira, 2011).

Nas décadas seguintes mais avanços seriam realizados. Em 1973 foi criado o primeiro órgão destinado à educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (Oliveira, 2011). Já em 1986, é criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Em 1988 foi promulgada a já citada Constituição Brasileira, cujos valores foram reafirmados pela criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), que tem como principais funções: “*propor, acompanhar e avaliar as políticas relativas aos direitos da pessoa com deficiência, com capacidade de interiorização das ações, dispondo de autonomia administrativa e financeira*” (Brasil/CONADE, 2007). Outro marco importante foi o Decreto n. 3.298, de 1999, que estabeleceu a matrícula compulsória no ensino público e privado de pessoas com deficiência aptas à integração no sistema (Oliveira, 2011).

O ideal do documento foi reafirmado novamente na segunda diretriz Conselho Nacional de Educação (CNE, 2001). As Diretrizes Curriculares para a Educação Especial foram desenvolvidas por Resolução da CNE, com intuito de estabelecer propostas para o desenvolvimento de um sistema de acesso mais operacional à educação inclusiva, principalmente através da liberação de recursos financeiros para demandas relativas ao ensino da PCD. Ainda em 2001, foi lançada a segunda resolução, CNE/CEB nº. 02/2001, que estabeleceu as diretrizes nacionais para a Educação Especial no Educação Básica (Brasil/MEC, 2001; Oliveira, 2011), afirmando mais uma vez a obrigatoriedade da matrícula compulsória da pessoa com deficiência, além de reforçar o dever das escolas de se adaptarem às necessidades desses estudantes e não o contrário. Posteriormente, foi aprovado o plano nacional de educação, Lei nº. 10.172/2001 (Brasil/PNE, 2001) que determinou o estabelecimento de metas e objetivos para o incentivo à educação da PCD, com bastante foco no fornecimento de recursos pedagógicos e formação de professores capacitados.

O processo continuou a ocorrer e outros decretos foram regulamentados a favor dos direitos educacionais das PCDs, como a Lei nº. 4857/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua oficial dos surdos brasileiros. Também houve a nova Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2007), objetivando assegurar a inclusão e permanência escolar das

pessoas com deficiência a partir da promoção do acesso à aprendizagem em ambiente comum (escolas não especiais) e oferecimento de atendimento educacional especializado no contra turno voltada nas necessidades psicossociais e de aprendizagem (Oliveira, 2011; Teixeira, 2010).

Para a educação profissional, o panorama se manteve durante muitos anos centrada em programas de incentivo, como os programas “Educação profissional especializada da associação de pais e amigos dos excepcionais”, "Deficiência e Competência" do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TecNep), entre outros (Silva, 2011). Deste modo, observa-se que a grande regulamentação criada para o fomento da inserção das pessoas com deficiência no âmbito do ensino superior se deu a partir das legislações primariamente estabelecidas para o ensino básico, graças a uma demanda crescente por parte de certos segmentos da sociedade. Após o estabelecimento da constituição de 1988 houve o envio do Aviso Circular nº 277/MEC/GM/1996, aos reitores das Instituições de Ensino Superior, instruindo-os a elaborar adaptações em suas instituições com o intuito de proporcionar maior acessibilidade aos futuros ingressantes. O aviso circular, embora documento governamental, foi composto principalmente de sugestões voltadas ao processo classificatório, como meio de maximizar as chances de ingresso das PCDs (Garcia; Bacarin; Leonardo, 2018).

O mais recente e principal marco legal da luta pela inclusão da pessoa com deficiência no Brasil se deu em 2015 com a aprovação da Lei 13.146 (Brasil, 2015), também conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Um dos principais avanços que a LBI implementou foi a própria mudança na definição de pessoa com deficiência reconhecida legalmente: substituiu-se a ideia das PCDs, principalmente os indivíduos com acometimentos intelectuais, como absolutamente incapaz, para, com a LBI, ser considerado plenamente capaz para os atos de vida civil (Gadelha et al, 2022). Em consonância com os direitos humanos básicos estabelecidos pela constituição (Brasil, 1988), a Lei 13.146 defende o direito e garantias sociais das pessoas com deficiência na sociedade devidos a qualquer cidadão brasileiro, embora antes resguardado da comunidade, entre estes, observa-se o desenvolvimento da discussão acerca do direito à educação, mais especificamente no capítulo IV, onde a lei trata da problemática do acesso das PCDs à educação. Entre os avanços advindos da nova legislação ressalta-se a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade.

Desse modo, entende-se que os alicerces legais para o ingresso de pessoas com deficiência no meio acadêmico foram estabelecidos, cabendo então às instituições de ensino se adaptarem para o ingresso e formação desses indivíduos. Todavia, o processo de adaptação dessas entidades apresenta problemas que interferem negativamente nos processos de ingresso e permanência da PCD nesses ambientes. Para Faria e Cruz (2019), essa interferência negativa se manifesta principalmente em consequência da mudança legislativa não se refletir em mudança significativa no “cotidiano” dos alunos. Como consequência desse fenômeno o que se constata é o insucesso das instituições educacionais em integrar esses alunos ao seu ambiente.

2.2 Determinantes do ingresso e permanência da PCD no meio acadêmico

Conforme exposto, o movimento de adaptação do sistema educacional clássico para o modelo mais inclusivo, fundamentado nos princípios democráticos de igualdade, equidade e diversidade, ainda é um processo em transição. A instituição dos instrumentos legais para a defesa dos direitos das pessoas com deficiência a ter o acesso à educação, embora importantes, por si só não garantem práticas inclusivas nesse meio, e por consequência, permanência da PCD no sistema (Moreira; Bolsanello; Seger, 2011).

Embora as políticas públicas tenham garantido o acesso à educação, a manutenção das práticas educativas clássicas, da estrutura e da cultura tradicionais faz com que a escola ofereça um ensino rígido, que não se adequa às necessidades específicas de certos grupos de alunos. Para que o sistema escolar se torne um ambiente plenamente inclusivo, primeiro estabelece-se a necessidade de superar as barreiras inerentes a esses ambientes: estrutura física, profissionais despreparados, recursos pedagógicos inadequados, *bullying*, entre outros. Quando não são apresentadas as condições adequadas o que se observa é um processo de inclusão muito distante de modelo teórico estabelecido pela legislação. Os insucessos do sistema educacional se encaixam predominantemente em categorias sociais marginalizadas, como indivíduos de baixo poder aquisitivo e deficientes, cuja a dificuldade de se integrar levam a consequências na aprendizagem: falta de interesse, dificuldade de absorver a matéria, sucessivas repetências, e ainda, o abandono da escola (Gomes; Souza, 2009; Moreira; Bolsanello; Seger, 2011).

No que abrange o ensino básico e fundamental, Lenskij (2006) aponta o Direito à Permanência na Escola, instituído pela Constituição Federal de 1988, como uma das principais contribuições de cunho jurídico para o combate às altas taxas de infrequência nas escolas públicas. Esse marco, tornou a tarefa de fiscalizar e desenvolver ações pró permanência, uma ação conjunta entre instituições de ensino, conselho tutelar e ministério público. Foram desenvolvidos a partir dessa vertente, programas sociais de fomento à permanência e leis que visavam melhor amparar os jovens do país. Sendo, de modo geral, percebido nos anos 2000, que a questão socioeconômica era o principal influenciador das desistências estudantis, foram estabelecidos três principais eixos de trabalho: o incentivo à frequência, o resgate dos infrequentes e a punição aos responsáveis. Cada uma destas centradas em diferentes variáveis sociais do problema, mas que muitas vezes atuavam em conjunto, como no caso do Programa Bolsa-Escola, a criação dos passes escolares para transporte público e as campanhas de fiscalização da Lei 8.069/1990 que proíbe o trabalho laboral por menores até os 16 anos, salvos exceções previstas em lei (Brasil, 1991).

Tais ações acabaram se mostrando relativamente frutíferas. Nos últimos anos, houve aumento no número de matrículas e rematrículas, de crianças e jovens no sistema educacional brasileiro assim como, um maior contingente que optou por seguir o caminho acadêmico até as instituições de ensino superior no país (Garcia; Bacarin; Leonardo, 2018; Laplane, 2014). No que se refere a educação de PCDs, também foi observado aumento nos índices obtidos no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica (2021), tanto para as categorias de ensino básico, fundamental e superior (Brasil/INEP, 2020). É importante ressaltar que houve o aumento ocorreu principalmente na rede pública e nas classes comuns de ensino. Os índices também se mantêm altos majoritariamente nos anos iniciais do percurso acadêmico, demonstrando que os alunos não têm progredido para as etapas subsequentes do ensino e que a evasão escolar da PCD continua a ocorrer de maneira exacerbada (Brasil/INEP, 2021).

Nos âmbitos do ingresso e da permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) acreditam que as discussões acerca dessa inserção ainda são recentes, portanto, não existindo tantos dados da efetividade da legislação. Como supracitado, houve um pequeno aumento nos índices de matrícula de PCDs no ensino superior, mas os valores foram pouco expressivos. Na maioria dos casos foi observado uma maior permanência de indivíduos em instituições que buscaram mais arduamente suprir as necessidades educacionais dos alunos, sejam elas adaptações arquitetônicas, recursos e materiais especiais, pessoal capacitado e ações de conscientização social. Observa-se também que dos tipos, a deficiência intelectual praticamente não é abordada nesse contexto, demonstrando-se a permanência de uma barreira para introdução do grupo nesse ambiente (Brasil/INEP, 2020; Moreira; Bolsanello; Seger, 2011).

Rocha e Miranda (2009), afirmaram que para a construção de uma educação inclusiva seria necessária uma reestruturação dos sistemas educacionais brasileiros em vigor com o intuito de organizar respostas às questões, principalmente de cunho social, que tem a anos determinando o desenvolvimento acadêmico da maioria dos estudantes. Pressupõe-se então, que ao tratar da questão do ingresso e permanência da PCD no ensino, muito mais do que encontrar um modo de encaixar e adequar o indivíduo ao sistema, a mentalidade necessária seria de como adequar o sistema.

Infere-se então, a partir do estabelecido, que a integração de PCDs no processo educacional é possível e viável, tendo seu principal impedimento nos trâmites sociais e administrativos das instituições de ensino. Reitera-se também o impacto social que o atraso em tal processo resulta, a luta pela universalização da educação adveio do movimento de humanização da pessoa com deficiência, buscando promover a autonomia deste grupo social, que ao longo da história teve sua capacidade de se desenvolver socialmente lesada. Deste modo, estabelece-se o caráter de necessidade das instituições de ensino a tratar das reivindicações dos direitos dos indivíduos PCDs, possibilitando a inserção e participação no meio acadêmico.

3. Metodologia

Tal estudo trata-se uma análise descritiva de dados, corroborada com a literatura existente, com o intuito de apresentar uma perspectiva ampla acerca da integração de PCDs nas redes brasileiras de ensino, básico e superior, ao longo do período de 2007 a 2022. Tal questão foi observada principalmente através da variável do número de matrículas realizadas ao sistema de indivíduos com deficiência. Os dados observados foram adquiridos através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira, em referência, os arquivos do Censo Escolar e do Censo do Ensino Superior. Estes foram estabelecidos como os principais instrumentos estatísticos de coleta de informações acerca do sistema educacional brasileiro e são colhidos anualmente (Brasil, 2017).

De tal modo, estabelece-se o caráter do Censo Escolar (Brasil/INEP, 2021) como base de informações da educação básica com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Englobando diferentes etapas educacionais:

- Ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e médio);
- Educação especial – escolas e classes especiais;
- Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- Educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional).

Tal sistema formula um perfil relativamente fidedigno da situação educacional do país, o que por sua vez permite o delineamento e a supervisão da efetividade de ações afirmativas tanto governamentais, quanto privadas, no âmbito acadêmico (Brasil, 2017).

Para o desenvolvimento do Censo Escolar são realizadas duas etapas, sendo a primeira voltada para o recolhimento de informações acerca de do estabelecimento, profissionais do serviço e alunos, enquanto a segunda etapa, realizada ao final do ano letivo, apura os dados relativos ao rendimento e desenvolvimento dos alunos (Brasil/INEP, 2021). Os trâmites de recolhimento, processamento e análise das informações coletadas são sistematizados a partir de instrumentos normativos e de procedimentos padronizados aplicados aos responsáveis aptos. Reitera-se, ainda, que o envio dos dados é realizado anualmente e tem caráter obrigatório para as instituições acadêmicas (Brasil/INEP, 2017).

De modo similar, o Censo da Educação Superior, é o instrumento de pesquisa que compila as informações referentes às instituições de educação superior. Sendo utilizadas as informações do cadastro do Sistema e-MEC, onde se matem os dados relativos a alunos, docentes e pendências administrativas gerais das instituições de ensino superior, sejam estas de carácter privado ou público (Brasil/MEC, 2017; Brasil/INEP, 2022).

Embora ambos os censos sejam administrados e analisados pelo INEP e disponibilizados em bancos de dados similares, deve-se observar que existem diferenças pontuais entre os instrumentos que impactam diretamente com a qualidade e variedade das variáveis obtidas a partir de cada um (Brasil, 2017).

Tendo-se em vista os objetivos almejados no presente estudo destacam-se as diferenças no processo de obtenção dos dados para o censo e as variáveis analisadas. Ambos os pontos sendo melhor trabalhados no Censo Escolar que, em divergência do Censo da Educação Superior, tem um processo mais rigoroso de recolhimento, o Sistema e-MEC é sujeito a falhas, atrasos e sub-notificações (Brasil/MEC, 2017). Ademais, o Censo da Educação Superior teve sua primeira coleta de dados em 1995, um ano antes do Censo Escolar, mesmo assim a coleta, síntese e arquivamento dos dados ligados a educação de pessoas com deficiência se mostrou mais atrasada do que sua contraparte responsável pela educação básica, tendo só em meados da década de 2010 passado a esquematizar de forma funcional a presença de PCDs no sistema (Brasil /INEP, 2021; Brasil/INEP, 2022).

O Censo Escolar e o Censo da Educação Superior utilizam da nomenclatura “Educação Especial” para se referir às vagas utilizadas por PCDs, mas não exclusivamente a eles, como assim estabelecido na Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013): “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Assim, a partir dos dados estabelecidos na literatura e nas informações extraídas do banco de dados do INEP, estabelecem-se as bases para a análise da evolução do processo de inclusão das pessoas com deficiência no meio acadêmico, no período entre 2007 e 2022. No caso da educação superior, a coleta se deu a partir de 2011 visto que não foram coletados dados em 2008 e 2009 e a metodologia mudou em 2011. A coleta de dados foi realizada no período entre janeiro e março de 2023.

4. Resultados

Neste segmento serão apresentados os principais resultados obtidos a partir do coletado relativo à educação de PCDs. Para melhor visualização, os resultados foram compilados em duas seções: Educação Básica e Educação Superior.

4.1 Educação Básica

A Tabela 1 apresenta a evolução no número de matrículas de pessoas com deficiência, em instituições públicas e privadas de ensino básico, assim como sua variação percentual, em relação ao número total de matrículas efetivadas.

Tabela 1 - Número de matrículas total, na educação especial e percentual relativo, realizadas de 2007 a 2022, Brasil

<i>Matrículas na Educação Básica</i>

<i>Ano</i>	<i>Total</i>	<i>Educação Especial</i>	<i>%</i>
2007	53.028.928	654.606	1.23%
2008	53.232.868	695.699	1.33%
2009	52.580.452	639.718	1.22%
2010	51.549.889	702.603	1.36%
2011	50.972.619	752.305	1.48%
2012	50.545.050	820.433	1.62%
2013	50.042.448	843.342	1.69%
2014	49.771.371	897.489	1.80%
2015	48.796.512	930.683	1.91%
2016	48.817.479	971.372	1.99%
2017	48.608.093	1.178.266	2.42%
2018	48.455.867	1.064.989	2.20%
2019	47.874.246	1.124.529	2.35%
2020	47.295.294	1.176.963	2.49%
2021	46.668.401	1.350.921	2.89%
2022	47.382.074	1.397.712	2.95%

Fonte: elaboração própria com dados do MEC/Inep/Deed, 2007-2022, Censo Escolar.

Ressalta-se que em 2019, a já citada Pesquisa Nacional da Saúde (IBGE/PNS, 2021), estimou em cerca de 17,3 milhões o número de pessoas com deficiência no Brasil no ano de 2019, aproximadamente 8,4% da população geral do Brasil. Deste contingente, 49,4% se caracterizava como idosos, sendo que dentro da faixa de idade escolar, dos 2 aos 17 anos, foram identificados aproximadamente 899.600 indivíduos, cerca de 5,25%. Embora os números de matrículas de PCDs na educação básica se mostrem em uma crescente, nota-se, em contrapartida, uma baixa frequência escolar bruta de indivíduos com deficiência. Em indivíduos de 15 a 17 anos o que se observou é uma taxa de frequência de PCDs de 72,4%, já para os mais jovens, entre 6 a 14 anos, os indivíduos com mais de uma deficiência, ou deficiência física relativa aos membros inferiores, respectivamente 59,3% e 66,3%, que demonstraram os menores valores de frequência escolar.

É possível observar um crescimento significativo no número de matrículas a partir do início da década de 2010, à medida que a legislação de incentivo à educação de PCDs começou a ser mais amplamente desenvolvida e efetivada, em especial a Lei Brasileira da Inclusão (LBI, 2015). Segundo as estimativas do INEP, as projeções são animadoras e um maior crescimento é esperado nos anos futuros.

Destaca-se o observado entre os anos de 2016 a 2018, onde o percentual de matrículas de PCDs obteve um aumento de 0,43%, seguido de um declínio de 0,22% no ano seguinte. Por outro lado, ao se observar o número total de matrículas efetuadas no território brasileiro o que se percebe

é a queda consistente nos números, ocorrência que tem sido associada a transição demográfica e consequente envelhecimento da população.

O aumento de 0,40% percebido entre 2020 e 2021, pode ser creditado como um possível efeito da introdução tardia de certas crianças à vida acadêmica em decorrência da pandemia do Novo Coronavírus, que se iniciou no final de 2019 (Brasil/INEP, 2022).

É importante destacar que no período em análise, de 2007 a 2022, foram apontadas melhorias estruturais e operacionais no sistema educacional para melhor facilitar a integração do indivíduo com deficiência e o meio acadêmico. Como apontado por Meletti e Bueno (2022), a década de 2010 marcou os primeiros passos sendo dados e a mudança nas perspectivas do ensino a PCDs, mas ainda é preciso de muito trabalho para que se chegue a um cenário ideal.

Tabela 2 - Evolução no percentual de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, entre 4 a 17 anos, que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado) ou classes exclusivas, Brasil, 2007-2022

<i>Matrículas na Educação Básica</i>			
<i>Ano</i>	<i>Total</i>	<i>Classes exclusivas %</i>	<i>Classes Comuns %</i>
2007	654.606	53,23%	46,77%
2008	695.699	45,98%	54,02%
2009	639.718	39,49%	60,51%
2010	702.603	31,06%	68,94%
2011	752.305	25,77%	74,23%
2012	820.433	24,33%	75,67%
2013	843.342	14,50%	85,50%
2014	897.489	12,90%	87,10%
2015	930.683	11,60%	88,40%
2016	971.372	10,50%	89,50%
2017	1.178.266	9,10%	90,90%
2018	1.064.989	8,00%	92,00%
2019	1.124.529	7,30%	92,70%
2020	1.176.963	6,80%	93,20%
2021	1.350.921	6,50%	93,50%
2022	1.397.712	5,80%	94,20%

Fonte: elaboração própria com dados do MEC/Inep/Deed, 2007-2022, Censo Escolar.

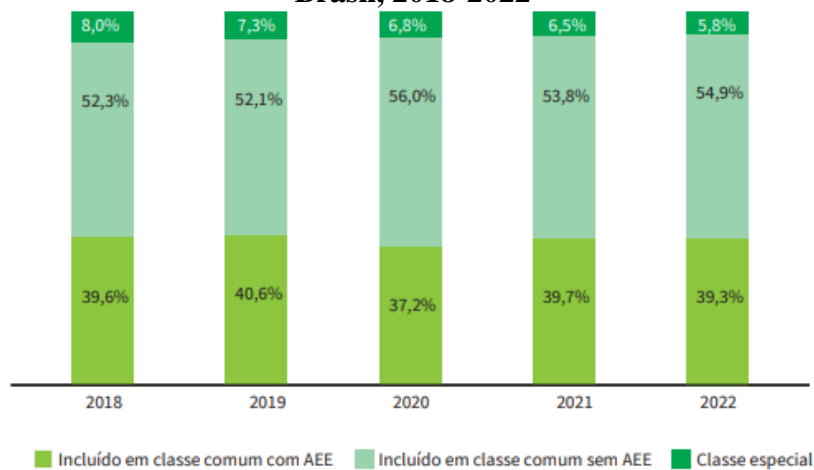
Pode-se notar, em conformidade com a Tabela 2, que houve uma transição no perfil das classes frequentadas por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação, entre 4 a 17 anos. Em 2007, embora os números fossem bastantes equilibrados, havia uma preferência pelo ensino em classes exclusivas, ambiente onde os indivíduos com deficiência dividem o meio e o processo de aprendizagem apenas com outros indivíduos PCDs. Cerca de 15 anos depois, o panorama atual apresenta um sistema majoritariamente centrado nas classes comuns, onde indivíduos com deficiência, e sem, compartilham o ambiente e o ensino ocorre conjuntamente.

As classes especiais surgem em meados do século 19, como as primeiras tentativas de introduzir pessoas com deficiência, principalmente aqueles com acometimentos mentais, a educação. Com o tempo, entretanto, essas classes, e posteriormente as escolas especiais, passaram a funcionar como áreas de segregação de alunos vistos como “indesejáveis” (Borges; Campos, 2018). Hoje, o que se define acerca da questão é estabelecido pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pela Lei Brasileira da Inclusão (LBI, 2015), que determinam que a participação em classes comuns sempre deveria ser tida como prioritária na forma de integração da pessoa com deficiência ao ambiente escolar, tendo-se em vista que a existência de classes exclusivas é historicamente associada a segregação deste grupo social. Entretanto, o assunto se perpetua como uma controversa em vista do caráter não determinista da afirmativa, tornando deste modo a lei passível a subversão (Borges; Campos, 2018).

Os dados da Figura 1 corroboram com este perfil, mostrando a evolução do percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades que frequentam classes comuns, com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas, entre 2018 e 2022.

Figura 1 - Evolução no percentual de matrículas, de alunos de 4 a 17 anos, com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado - AEE) ou classes especiais exclusivas, Brasil, 2018-2022



Fonte: MEC/Inep/Deed, Censo Escolar, 2022.

A transição de perfil de classes da PCD é melhor exemplificada na tabela acima, com a distinção entre as classes exclusivas, as com AEE e as sem AEE.

O desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado ocorreu em meados de 2008, tendo como função estabelecida identificar necessidades, elaborar soluções e organizar

recursos em prol da eliminação de barreiras ao desenvolvimento pedagógico e da integração social das PCDs (Brasil/MEC, 2008). Sendo assim, ao ingressar em um ambiente acadêmico o indivíduo com necessidades especiais deveria ter a sua disposição qualquer reforma necessária para que aquele ambiente pudesse acolhê-lo.

A partir dos dados, atenta-se que, na prática, o sistema AEE é principalmente integrado na realidade dos estudantes com deficiências sanadas por recursos pedagógicos, como a deficiência intelectual e visual, que necessitam maior acomodação de recursos. Por exemplo, materiais em braile, um intérprete, um assistente social. Essa realidade se desdobra como uma consequência direta da falta de investimento ou de interesse em alocar recursos neste setor de modo que, mesmo munidos de respaldo jurídico, ainda se tenha dificuldade para obter o acesso aos recursos necessários para se implementar certas ações. Assim, privilegiam-se o requerimento das necessidades de maior valor e, em privado, trabalham paralelamente para sanar as de menor valor. O efeito dessas ações em arquivos documentais, como o Censo, se dá pelo modo que muitas instituições elaboram e implementam recursos para minimizar barreiras para PCDs, mas lançam suas informações de maneira incorreta, como Classes sem Atendimento Educacional Personalizado.

Como Orsati (2014) pontuou, a falta de recursos disponíveis leva, muitas vezes, o sistema educacional a uma encruzilhada: a busca pela adaptação e auxílio de baixo custo, ou a inação diante das demandas que surgem. Cenário que reforça os valores vistos na Tabela 3, e a predominância das classes sem AEE.

4.2 Educação Superior

Como supracitado, deve-se pontuar que o Censo da Educação Superior teve sua primeira coleta de dados em 1995, um ano antes do Censo Escolar, mesmo assim, foi apenas na década de 2010, que seus organizadores optaram por introduzir a análise da variável das pessoas com deficiência no seu sistema (Brasil/INEP, 2022).

A tabela 4 visa proporcionar uma visão geral do número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, realizadas entre os anos de 2011 e 2021. Em tal esquema, observa-se o crescimento gradual, ao longo dos anos, espelhando (embora com menor proporção), o aumento de alunos com deficiência observado no Censo Escolar.

Tabela 4 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, Brasil, 2011-2021

Ano	Número de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades	Percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação
2011	22.367	0,33%
2012	26.483	0,38%
2013	29.034	0,40%
2014	33.377	0,43%

2015	37.927	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%
2020	55.829	0,64%
2021	63.404	0,71%

Fonte: elaboração própria com dados do MEC/Inep/Deed, Censo da Educação Superior.

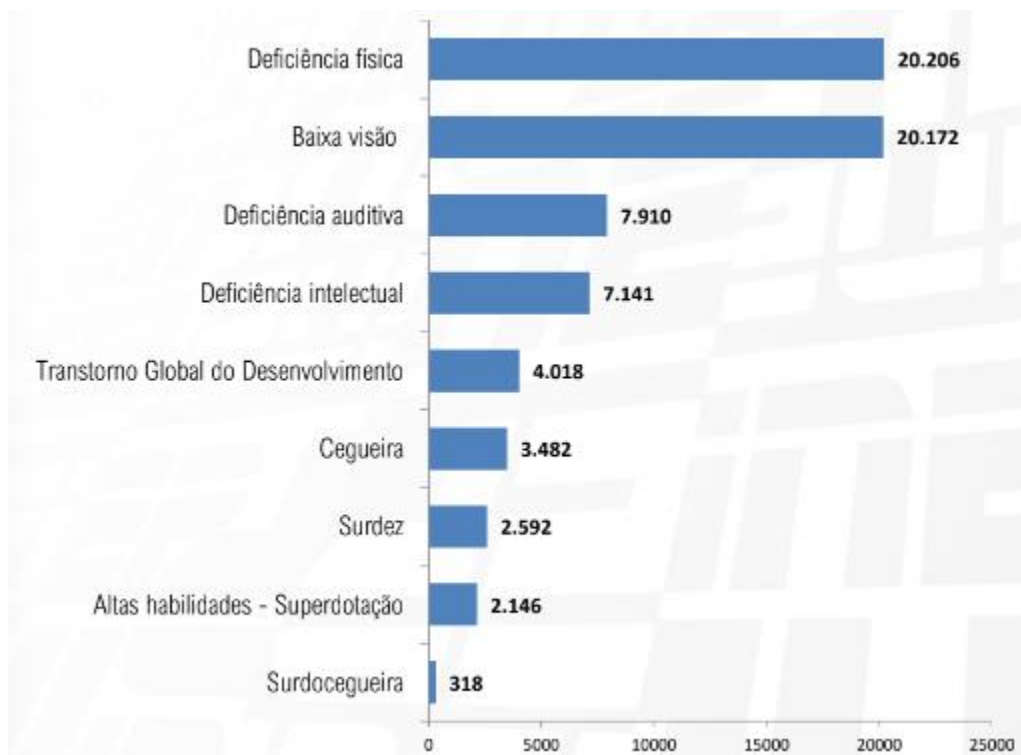
Ademais, constata-se a existência de um fenômeno similar ao da Tabela 1 onde em decorrência do Novo Coronavírus se observou um aumento no número de matrículas após um período onde foi recomendada quarentena em decorrência da pandemia (Brasil/INEP, 2022). Na educação superior, entretanto, o fenômeno parece amortecido pelo fomento massivo de instituições de ensino a distância de capital particular que tiveram o seu pico junto ao vírus como apontado pelo Censo educacional de 2020.

De acordo com os relatórios do Censo a maioria das instituições de ensino superior (privado ou público) do país, apresentam condições mínimas para o recebimento de indivíduos que apresentem qualquer tipo de deficiência, entretanto é ressaltado que cursos da área da tecnologia seriam, em prática, os mais bem preparados para lidar com as barreiras de acessibilidade. No documento do Censo da Educação Superior de 2011, já se afirmava que 80,7% dos cursos de graduação do país poderiam ser cursados integralmente por pessoas com deficiência.

Tais dados, entretanto, não se encontram inteiramente em conformidade com o trabalho de Castro e Almeida (2022), que afirmam que a acessibilidade oferecida por essas instituições seria, em prática, muito mais simbólica do que funcional, citando, por exemplo, que mais instituições têm projetos financiados como o Programa Incluir do Ministério da Educação (MEC) do que intérpretes de libras trabalhando nas instituições. Essa afirmação é corroborada por Garcia, Bacarin e Leonardo (2018). Em ambas as pesquisas se reitera que o estudante com deficiência física é o que mais encontraria a oportunidade de permanecer no ensino superior de acordo com as condições oferecidas, embora haja um acordo de que as condições têm melhorado exponencialmente com o tempo.

Na Figura 2, que mostra o número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, por tipo de deficiência, vê-se principalmente indivíduos com deficiência física como o principal contingente de PCDs que integram o ambiente escolar, em seguida vem baixa visão. Como apontado no parágrafo acima e na sessão anterior, ambas as deficiências podem ser auxiliadas por recursos estruturais e organizacionais, menos burocráticos de serem atendidos, e muitas vezes priorizados.

Figura 2 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, por tipo de deficiência, 2021



Fonte: MEC/Inep/Deed, Censo da Educação Superior, 2021.

A partir dos dados coletados pode-se observar uma elevação nos números de matrículas de indivíduos com deficiência, nos âmbitos básico e superior, nos últimos anos. Tais valores representam uma evolução social quanto a integração destes indivíduos na sociedade, mas não devem, porém, mascarar as falhas ainda presentes no sistema. O ambiente educacional apresenta às PCDs barreiras estruturais, metodológicas e atitudinais que prejudicam suas oportunidades para entrada, permanência e progressão neste meio. Segundo dados da Pesquisa Nacional da Saúde (IBGE/PNS, 2021), a taxa de conclusão do ensino superior por pessoas com deficiência é de aproximadamente 5%.

Como demonstrado pelos dados da Pesquisa Nacional da Saúde (IBGE/PNS, 2021), entre cerca de 17,3 milhões de pessoas com deficiência no Brasil no ano de 2019, mais de 67% das PCDs não completaram o ensino fundamental. Quando analisados os valores por grupos étnicos, percebe-se que as menores taxas de conclusão, aproximadamente 34,0%, pertence ao grupo de indivíduos de sexo biológico masculino, com deficiência, que se identificavam como de cor/raça preta ou parda. Para a conclusão no ensino médio e do ensino superior, respectivamente, 16% e 5%, os que conseguiram.

Portanto, estabelece-se tal acréscimo, observado nos índices escolares, como uma pequena vitória dentro de um grande contexto em constante trabalho. Para que se obtenha valores ainda mais expressivos nos dados no futuro, o que se deve buscar são medidas e programas governamentais mais assertivos, profissionais mais capacitados, instituições educacionais, privadas ou públicas, dispostas a integrar as PCDs em seu meio, de modo a contribuir para maximizar o poder de acesso dessa população.

Conclusão

A atual integração da pessoa com deficiência ao sistema educacional é fruto de um longo processo evolutivo da luta dos movimentos sociais por uma maior acessibilidade de recursos e experiências. Nesse contexto, esta pesquisa busca delinear, a partir de dados concretos, a modificação dos panoramas educacionais observados na população de PCDs e assim contribuir para o entendimento e desenvolvimento da discussão.

De tal modo, procedeu-se uma análise descritiva de dados disponibilizados pelo Censo Escolar e o Censo da Educação Superior, desenvolvidos e continuados pela autarquia federal, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2007 a 2022.

Os dados obtidos demonstraram um aumento considerável no número de matrículas de PCDs nos últimos anos, em especial nos números vistos do Censo Escolar. Entretanto, esses valores, embora demonstrativos de uma melhoria nas políticas públicas e nas ações sociais, não refutam a baixa inclusão das pessoas com deficiência quando comparada ao total da população com deficiência em idade escolar. Inclusão esta que se torna ainda menor se comparada com a inclusão de pessoas sem deficiência.

Em relação ao analisado referente a literatura existente e os dados do Censo Escolar é importante destacar que no período em análise, de 2007 a 2022, fatores como melhorias estruturais e operacionais no sistema educacional, foram apontadas como catalisadores para estimular, não apenas a entrada do indivíduo com deficiência ao meio acadêmico, como também a integração deste ao convívio social neste ambiente. Esse ponto é corroborado pelo aumento expressivo no número de matrículas de PCDs nas classes comuns, o que demonstra além de participação desses indivíduos no meio acadêmico, como também simboliza o fim de um sistema historicamente associado à segregação dessa comunidade.

O que se observa a partir da evolução dos dados relativos ao Censo da Educação Superior e ao estabelecido pelos autores analisados é um claro aumento da participação da população de PCDs ingressando no ensino superior, sendo estes principalmente indivíduos com deficiência física e visual. Tais classes de deficiência são apontadas como as menos burocráticas de serem atendidas, logo sendo priorizadas no sistema. Ressalta-se ainda que, embora os relatórios do Censo educacional afirmem que a maioria das instituições nacionais de ensino superior, de caráter privado ou público, apresentam condições mínimas para o recebimento de indivíduos que apresentem qualquer tipo de deficiência, na realidade muitas vezes tal acessibilidade não é encontrada.

Em suma, os dados avaliados se mostraram positivos quanto às perspectivas de integração acadêmica das pessoas com deficiência, mas não abrandam as falhas do sistema e o persistente número de PCDs que ainda não têm acesso a esse meio. A persistência de barreiras físicas, atitudinais, comunicativas e sociais nos ambientes acadêmicos prejudicam a acessibilidade do indivíduo com deficiência e a permanência dele. Assim, demanda-se políticas governamentais mais assertivas, capacitação profissional e maior empenho das instituições educacionais, privadas ou públicas, na integração efetiva, para que então se amplie o acesso dessa população.

Propôs-se, para a evolução dessa pesquisa, realizar um amplo estudo de casos nacionais e internacionais de políticas e práticas de sucesso na inclusão educacional, elaborando assim um acervo de sugestões para o país. Tal proposta já vem sendo executada no âmbito deste projeto em 2024.

Referências

BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. de F. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva. Revista Brasileira De Educação Especial, v. 24, p. 69–84, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400006>.

BRASIL. Censo da Educação Básica. Resumo Técnico: Dados Estatísticos por região. Brasília: INEP, 2022.

BRASIL. Censo da Educação Especial de 2020: evolução da educação especial no Brasil. Dados Estatísticos por estado das matrículas na educação especial. Brasília: INEP, 2020.

BRASIL. Censo da Educação Superior. Dados Estatísticos por região. Brasília: INEP, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. Diretrizes para Criação de Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília: CONADE, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 91, de 02 de fevereiro de 2017. Torna público os princípios fundamentais e boas práticas que orientam a produção e divulgação das estatísticas educacionais oficiais produzidas pelo Inep. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 fev. 2017a. Seção 1, p. 14.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse estatística da pesquisa resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil - Educação Básica 2ed. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: . Acesso em: 17 jan. 2023

BRASIL. Lei n. ° 12.796. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da república, Brasília, DF, 04 de abril de 2013.

BRASIL. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 03 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). PORTARIA Nº 21, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2017. Presidência da República, Brasília, DF, 3 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192#:~:text=Considera%2Dse%20p%C3%BAblico%2Dalvo%20do>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Orientador Programa Incluir. Brasília: SECADI/SESu, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

CASTRO, J. G. H. DE; LEITE, E. X.; SILVA, M. G. H. A Inclusão Escolar de alunos com Deficiência no contexto das Escolas de Tempo Integral da Rede Pública. ID on line Rev. Mult. Psic. v. 12, n. 41, p. 991–1005, 29 jul. 2018 - ISSN: 1981-1179. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1276>>. Acesso em: 17 out. 2022.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. Rev. Bras. de Educação Especial. v. 20, n. 2, p. 179-194, 2014 - ISSN: 1980-5470. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003>>. Acesso em: 17 out. 2022.

CURY, C. R. J. Direito à diferença: um reconhecimento legal. Educação em revista, Belo Horizonte, n. 15, 1999.

DE OLIVEIRA, J. B. G. A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 4, n. 6, 5 mar. 2022. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2250>>. Acesso em: 3 out. 2022.

ESPANHA. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Genebra: UNESCO.

FARIAS, E. R. S.; CRUZ, G. C. A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular: vozes e significados. Rev. Ibero-Americana de Estudos em Edu., v. 14, n. 3, p. 1139–1151, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11777>>. Acesso em: 15 out. 2022.

FERREIRA, W. B. Vulnerabilidade à violência sexual no contexto da escola inclusiva: reflexão sobre a invisibilidade da pessoa como deficiência. REICE, v. 6, n. 2, p. 120–136, 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160210>>. Acesso em: 18 out. 2022.

GADELHA, HS.; CASTRO FILHO, HM.; ALMEIDA, RS de.; MACIEL, JCF.; MEDEIROS, RF de.; SANTOS, SA dos.; MAIA, AG.; MARQUES, A. Lei brasileira de inclusão de pessoas com deficiência: mudanças no código civil e conquistas sociais. Investigação, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 11, n. 2, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i2.25444. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25444>. Acesso em: 18 jun. 2023.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. Psicologia Escolar e Educacional [online]. v. 22, p. 33-40, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>>. ISSN 2175-3539.

GOMES, C; SOUZA, V. L. T. Fracassos, representações e exclusões no processo de permanência na escola. *Rev. Psicopedagogia*. n. 26(79), p.41-47, 2009.

IBGE/PNS. Pesquisa Nacional de Saúde: Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil, 2019 - Coordenação de População e Indicadores Sociais. IBGE, 2022. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101964>>.

Acesso em: 9 out. 2022.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 243 p. (Coleção educação contemporânea).

LAPLANE, A. L. F.. CONDIÇÕES PARA O INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA. *Cadernos CEDES* [online]. v. 34, n. 93, p. 191-205, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200004>>. ISSN 1678-7110.

LENSKIJ, T. Direito à permanência na escola: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares. 2006. Tese (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2006. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/8738>>.

MALE, C.; WODON, Q. T. Disability gaps in educational attainment and literacy. The price of exclusion: disability and education Washington, D.C.: World Bank Group. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/396291511988894028/Disability-gaps-in-educational-attainment-and-literacy>>. Acesso em: 3 out. 2022.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. *Ensaio: Aval. e Pol. Púb. em Edu.*, v. 23, n. 89, p. 984–1014, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/kthK5F8TxS7Q49BpLnJLFvp/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 13 out. 2022.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *Linhas Críticas*, v. 17, n. 33, p. 367–384, 13 dez. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc.v17i33.3739>>. Acesso em: 3 out. 2022.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*. n. 41, 2011, p. 125-143. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300009>>. ISSN 1984-0411.

ORSATI, F. T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. *Rev. Temas sobre Desenvolvimento*. V. 19 (107), p.213-22, 2013.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, v. 22, n. 34, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. *Revista Nacional de Reabilitação*, n. 58, set./out., p.20-30, 2007. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>>.

SILVA, I. M. A. Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência. Dissertação (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, 20 abr. 2011.

TEIXEIRA, Marina Codo Andrade. Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.