

# A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: CAMINHOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Louise Moraes <sup>I</sup>

Armando Amorim Simões <sup>II</sup>

Kalinca Léia Becker <sup>III</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/9788578630669.ceppe.v1a1>

---

## RESUMO

O presente estudo enfoca o debate sobre educação especial no Brasil e utiliza como premissa estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Com base em dados do Censo Demográfico de 2010, identificam-se o atendimento e a demanda escolar da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência no País, além do momento da trajetória educacional em que ocorre a evasão. Traz ainda estatísticas descritivas baseadas no Censo Escolar da Educação Básica de 2016, revelando as características do atendimento educacional especializado para o público-alvo da Meta 4 do PNE: pessoas em idade escolar com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Apresenta e discute: o reduzido acesso e a acentuada evasão escolar da população com deficiência, sendo a maior parcela da exclusão

---

<sup>I</sup> Louise Moraes é doutora em fisiologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atuando na Diretoria de Estudos Educacionais (Dired).

<sup>II</sup> Armando Amorim Simões é PhD em educação pela Universidade de Sussex, no Reino Unido. É da carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental em exercício no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atuando na Diretoria de Estudos Educacionais (Dired).

<sup>III</sup> Kalinca Léia Becker é doutora em economia aplicada pela Universidade de São Paulo (Esaq/USP) e professora no Departamento de Economia e Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Maria (Deri/UFSM).

educacional ocupada pelos que nunca frequentaram a escola, a associação entre baixa renda e deficiência, bem como entre esta e as reduzidas oportunidades educacionais, e as contradições da inserção do público-alvo da educação especial nas escolas regulares sem a infraestrutura e os serviços adequados.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; educação especial; acesso escolar; atendimento educacional especializado; pobreza.

---

## INTRODUÇÃO

---

A educação é um dos direitos fundamentais do ser humano, cuja conquista se deve a um longo percurso de transformações políticas e sociais. Nesse contexto mutável, o sistema educacional brasileiro, tradicionalmente adaptado aos moldes da escola excludente, tem se reorganizado nas últimas décadas com base em políticas inclusivas (Mantoan, 2001). Pautada pelo direito à educação de qualidade para todos, a educação inclusiva busca atender aos diferentes tipos de alunos e às suas necessidades básicas de aprendizagem. Assim, a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, cujo foco é a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE) para o público-alvo da educação especial (Brasil, 2014), reafirma os esforços para sedimentar os princípios inclusivos que permeiam a política educacional brasileira recente.

Além de metas a serem atingidas no campo educacional brasileiro, o PNE apresenta a necessidade de estudos avaliativos e de indicadores para garantir o atendimento educacional adequado ao público-alvo da educação especial. Entre as estratégias para o atingimento da Meta 4, incluem-se a obtenção de informações detalhadas sobre o perfil do público-alvo da educação especial de 0 a 17 anos, a ser promovida pelo Ministério da Educação por meio dos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes – Estratégia 4.15 –, e o monitoramento do seu acesso à escola e ao AEE – Estratégia 4.9 (Brasil, 2014). O guia de educação inclusiva para crianças com deficiência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) argumenta no mesmo sentido e adverte sobre o risco de desenvolver políticas de educação especial a olhos vendados:

Educational policies are frequently developed without a good understanding of the needs of children with disabilities, their parents and families, and without understanding the strengths and weaknesses of the current school system. This situation diminishes the possibility of meeting these needs appropriately. In addition, policies and plans are made without knowing which kinds of training are most appropriate for quality teaching, or even without knowing how many

teachers and experts are available. If policy makers, schools and other service providers had access to how many children with disabilities there were in the country, how many went to school and how many did not, and, of course, why this is the case, much better policies could be written and implemented in the future. (Unesco, 2009).

Recomenda-se que no levantamento desse cenário sejam fornecidas informações por subgrupos, como raça, gênero e renda (WHO, 2011). Assim, com base em dados do Censo Demográfico (2010) e do Censo Escolar da Educação Básica (2016), o presente trabalho oferece informações à sociedade e aos formuladores de políticas públicas, apontando, entre outros aspectos, a pobreza como um fator de alta relevância no cenário educacional da população com deficiência. Sabe-se que tanto nos países em desenvolvimento quanto nos desenvolvidos há uma relação bidirecional entre a pobreza e a deficiência (Elwan, 1999; Yeo, 2001; Peters, 2009). Dito de outra maneira, a presença de uma aumenta o risco para a outra. Nesse contexto, as análises buscam identificar e dimensionar os problemas, chamando a atenção para a necessidade de ocupação de maior espaço dessas minorias nas arenas sociais.

A compreensão de quem constitui o público-alvo da educação especial e dos seus direitos é fundamental para que o leitor entenda os diversos aspectos e recortes considerados neste trabalho. Assim, a primeira seção trata da contextualização legal e conceitual em torno da temática desenvolvida. As seções seguintes buscam responder estas questões: Como se apresenta a demanda da educação especial no Brasil? Que fração do público-alvo da educação especial é atendida e em que momento da trajetória escolar ocorre a sua evasão? Há desigualdade de acesso escolar entre a população com e sem deficiência? Como se caracteriza a oferta da educação especial no Brasil? A pobreza está associada à deficiência e ao processo de escolarização de pessoas com deficiência? As respostas a tais indagações pretendem fundamentar a tomada de decisões diante do novo paradigma escolar que se desponta.

## **1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS LEGAIS E CONCEITUAIS**

A educação, atividade prioritária do Estado e fator crítico para o desenvolvimento econômico, político e social de qualquer nação, é um dos direitos sociais mais reconhecidos em todo o mundo, sendo prevista em numerosas constituições e documentos internacionais (Barcellos, 2004). No Brasil, a atual Constituição Federal define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). A Carta Constitucional é um importante referencial para as propostas inclusivas, preconizando a igualdade de condições de acesso e permanência na escola

e garantindo atendimento ao público com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

No contexto internacional, prescrições oficiais resultantes de duas convenções se destacam como fonte de inspiração para a legislação que sustenta os direitos dos indivíduos com deficiência: a Declaração Mundial de Educação para Todos, derivada da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtiem, e a Declaração de Salamanca, um marco da educação inclusiva, proveniente da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Permanência (1994). O primeiro documento estabelece objetivos e metas para suprir as necessidades educacionais da população em idade escolar, buscando em especial assegurar a educação básica de forma equitativa. O segundo texto reforça esses princípios, introduzindo a educação inclusiva como estratégia para a educação diante da exclusão social. A partir daí, entende-se que todos devem frequentar o mesmo ambiente de aprendizagem, independentemente das suas diferenças.

No mesmo período, o Brasil implementa o modelo integracionista como forma de superar a segregação, conforme a Política Nacional de Educação Especial (Unesco, 1994; Garcia, 2009). Entretanto, o sistema permanece excludente na medida em que condiciona a inserção do aluno nas aulas regulares à sua capacidade de adaptação. Ainda na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garante o AEE na rede pública, competindo aos sistemas de ensino o fornecimento de condições, como recursos pedagógicos específicos, que levem em consideração as peculiaridades do alunado (Brasil, 1996). Ao final do período, o Decreto nº 3.298/1999 regulamenta a Lei nº 7.853/1989, que determina a transversalidade da educação especial e a sua complementaridade ao ensino regular (Brasil, 1999).

Em 2001, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala), promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001 (Brasil, 2001a), repercute fortemente na educação especial, influenciando as políticas públicas sob a perspectiva inclusiva. No mesmo ano, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica traduzem na legislação vigente os princípios inclusivos presentes no debate internacional e transferem para as escolas a responsabilidade de adaptação ao atendimento dos alunos com deficiências, devendo os sistemas de ensino matricular todos (Brasil. MEC, 2001; Garcia, 2009). Também em 2001, atribui-se aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a elaboração de planos decenais com base no PNE (2001-2010), realizando-se avaliações periódicas para o acompanhamento das metas e a correção de distorções (Brasil, 2001b).

Associada aos direitos constitucionais de ir e vir e de acesso à educação, a Lei nº 10.098/2000 garante, entre outras providências, o estabelecimento de normas gerais e critérios básicos para promoção de acessibilidade (Brasil, 2000). Ressalta-se que os obstáculos dificultam ou impossibilitam não só a locomoção, mas também o acesso à informação, devendo o cumprimento da norma incluir aqueles com deficiências

auditiva e/ou visual. Em relação a esse público, a Portaria nº 2.678/02 normatiza o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino (Brasil. MEC, 2002).

Em relação à população com deficiência auditiva, são fundamentais a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 que a regulamenta, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e incluindo-a como parte do currículo nos cursos de formação de professores, além do ensino de português como segunda língua para alunos surdos e da organização da educação bilíngue no ensino regular (Brasil, 2002; Brasil, 2005). A efetivação desses direitos se beneficia mais tarde pela Recomendação nº 001/2010 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência a todas as instituições de ensino brasileiras, salientando a sua obrigação de disponibilizar intérpretes de Libras para esses alunos, e pela Lei nº 12.319/2010, que regulamenta o exercício da profissão desses profissionais (Brasil, 2010).

Em 2009, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovado pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgado pelo Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), reconhece que a deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre os indivíduos com deficiência e as barreiras ambientais e atitudinais, que impedem a plena e efetiva participação igualitária em sociedade. Essa convenção supera a visão centrada no modelo médico, focado na necessidade de reparação/reabilitação do corpo, e redefine a deficiência como um conceito relacional, interativo e contextual em desenvolvimento, reiterando o modelo inclusivo e ampliando as possibilidades de inclusão de grupos antes excluídos.

Destinada à orientação do AEE na educação básica, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 institui diretrizes operacionais para tal atendimento, a ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais e no turno inverso à escolarização regular (Brasil. MEC. CNE, 2009). Essa resolução estabelece também que o professor do AEE, com formação continuada em educação especial, deve elaborar, executar e avaliar o plano de AEE do aluno, que inclui: a identificação das suas habilidades e necessidades educacionais, a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade, o cronograma, a carga horária e o tipo de atendimento. O Decreto nº 7.611/2011, entre outras providências, atribui ao poder público o papel de prestar apoio técnico e financeiro para tais adequações (Brasil, 2011).

A Meta 4 do atual PNE prevê a universalização do atendimento escolar para o público-alvo da educação especial em idade escolar, com a garantia de acesso ao sistema educacional inclusivo e ao AEE (Brasil, 2014). O público ao qual o PNE se refere inclui alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (AH/SD). Segundo as definições utilizadas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, indivíduos com deficiência experienciam impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, que em interação

com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições. Já aqueles com TGD frequentemente vivenciam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação – estudantes com Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância (Brasil. MEC. CNE, 2009). Indivíduos com AH/SD tendem a apresentar elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse, além de demonstrarem potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, artes e psicomotricidade (Brasil. MEC. CNE, 2009).

Embora o agrupamento dessas categorias tenha aplicação prática em termos de legislação e de estudos avaliativos, é importante ter em mente que elas diferem entre si e cada uma possui especificidades intrínsecas. Por outro lado, esses grupos podem se sobrepor, isto é, as AH/SD podem se manifestar associadas a outras condições, como deficiência e TGD (Fernandes; Viana, 2009). Também é válido destacar que as experiências limitantes vivenciadas por esses grupos não decorrem de lesão ou da variação corporal, mas são consequências da estrutura social incapaz de responder a tal diversidade (Mello; Nuernberg, 2012).

A uniformidade conceitual nunca foi atingida no âmbito da deficiência, sendo os termos mutáveis de acordo com a época e os valores vigentes (Sasaki, 2002; 2003). As definições na era da inclusão buscam exprimir com dignidade a realidade da deficiência, sem camuflá-la ou diluí-la, além de contemplar simultaneamente a valorização da diversidade e a defesa da igualdade entre as pessoas com e sem deficiência em termos de direitos (Sasaki, 2002). A organização mundial de saúde recomenda a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), uma referência universal fundamentada na abordagem biopsicossocial de deficiência (WHO, 2011).

A diversidade de conceitos no âmbito da deficiência não só influencia a forma de interação social, mas também impacta diretamente a formulação das políticas públicas (WHO, 2011). A relevância da terminologia na esfera jurídica pode ser exemplificada pela possibilidade de ampliação ou redução do público-alvo de determinada política por meio da definição conceitual, abrangendo parcelas pouco representativas da população e ocasionando a falta de assistência, seja pela inclusão desnecessária de indivíduos, seja pela exclusão equivocada daqueles que demandam serviços ou benefícios (Mendes, 1995). A própria legislação brasileira em educação especial diverge quando descreve seu público-alvo, passando a se referir àqueles com deficiência, TGD e AH/SD em 2008, no documento orientador *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (Brasil. MEC, 2008), embora utilize o termo “alunos com necessidades especiais” (Garcia; Michels, 2011), atualmente em desuso.

Ainda que contínua e necessária, a procura por termos afinados com o tempo e o espaço gera confusão e limita a integração de sistemas de informação e bases de dados, o monitoramento/avaliação das políticas e a realização de pesquisas que promovam o conhecimento sobre o público-alvo da educação especial e o grau de efetivação

dos seus direitos. Fundamentado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Decreto nº 8.954 institui o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência (Cadastro-Inclusão), que tem entre seus objetivos a padronização e a homogeneidade semântica dos dados sobre indivíduos com deficiência, de forma a possibilitar a integração de sistemas de informação e bases de dados (Brasil, 2017).

Em suma, compreende-se que a deficiência é um conceito em evolução, cuja problemática tem seu foco removido do indivíduo e redirecionado às barreiras encontradas por eles em sociedade. Buscando minimizar essas barreiras, a legislação brasileira contemporânea incorpora o paradigma educacional inclusivo, devendo o público-alvo da educação especial ser matriculado na rede regular de ensino e no AEE no contraturno, com ambientes, professores e recursos pedagógicos específicos. A acessibilidade, o uso do sistema Braille e a disponibilização de intérpretes de Libras nas escolas, entre outros, são também garantidos pelas normas vigentes. Destaca-se ainda que a legislação ratifica a relevância da coerência terminológica e da disponibilidade de dados concretos que revelem a escala real da deficiência no País.

O presente trabalho se vale das principais e mais recentes bases de dados que contêm informações sobre a população com deficiência: o Censo Escolar da Educação Básica (2016) e o Censo Demográfico (2010). Embora em sua Estratégia 4.15 o PNE aponte a necessidade de obtenção de informações detalhadas sobre o perfil das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD em idade escolar (Brasil, 2014), o esforço normativo ainda não se refletiu nos sistemas estatísticos nacionais. Assim, os resultados apresentados são limitados pelas fontes utilizadas, cujas dificuldades incluem: a identificação e a diferenciação das categorias inseridas no público-alvo da educação especial; a periodicidade dos levantamentos; o superdimensionamento das deficiências; a imprecisão e a carência de dados, especialmente sobre alunos com TGD e AH/SD (Meletti; Bueno, 2010; Garcia, 2009; Dias; Silva, 2014; Brasil. Inep, 2016b; Moraes, 2017).

Ressalta-se que, além de decenal, o Censo Demográfico não oferece informações sobre pessoas com TGD e AH/SD, de modo que a maioria das análises se refere a alunos com deficiência. Contudo, é preciso lançar mão dos dados disponíveis, já que a falta de monitoramento da situação e dos resultados educacionais do público envolvido pode ocasionar a falta de atendimento das suas demandas. Busca-se fazer uso dessas informações para subsidiar o planejamento da educação especial no País e fornecer elementos de feedback e de controle das ações já implementadas.

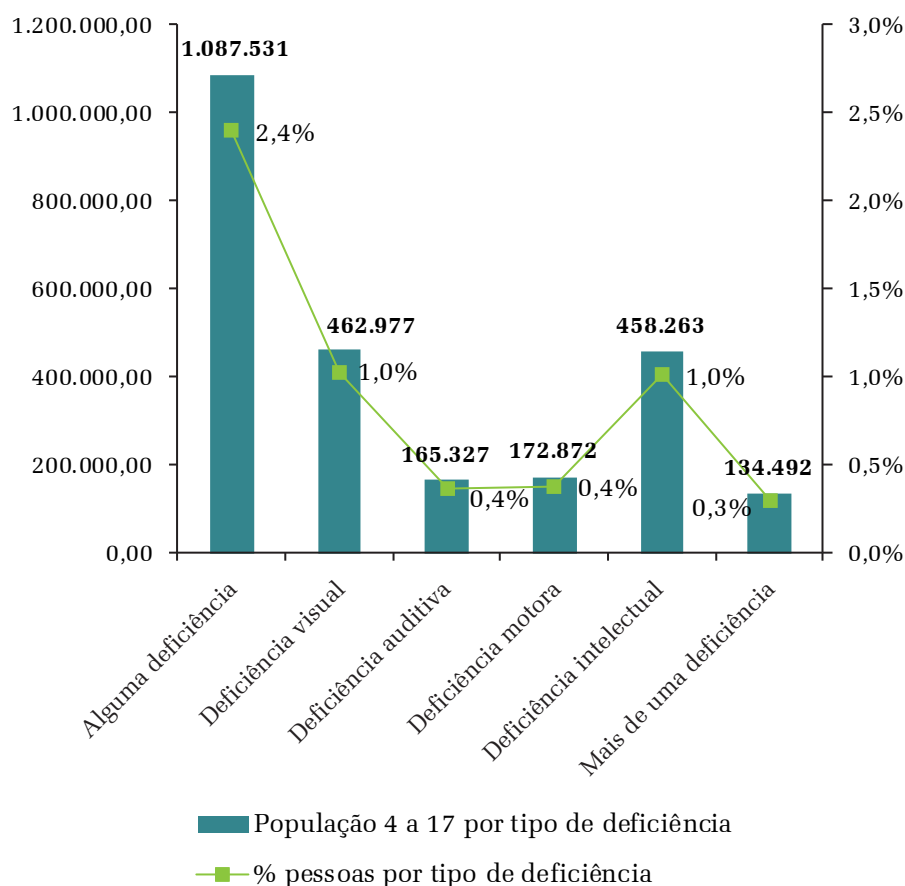
## **2 DEMANDA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

---

Esta seção quantifica e caracteriza a demanda da educação especial no Brasil, segundo os preceitos da Meta 4 do atual PNE, com base nas variáveis utilizadas pelo Censo Demográfico de 2010 (pessoas que não conseguem de modo algum ou têm

grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar/subir degraus e/ou possuem alguma deficiência intelectual permanente que limita suas atividades habituais). A análise não inclui, portanto, todo o público-alvo da educação especial.

A população em idade escolar (4 a 17 anos) com deficiência é estimada em 2010 em cerca de um milhão de crianças e jovens, representando 2,4% dos indivíduos na faixa etária de educação obrigatória (Gráfico 1). Embora os diferentes recortes e formas de coleta dificultem o cotejo de dados, se comparamos esse valor ao apresentado por países de alta renda em 2004, notamos que ele se aproxima da taxa de deficiência severa para população de 15 a 59 anos de idade (2,3%) e está muito acima do encontrado para a faixa de 0 a 14 anos de idade – 0,4% (World Bank, 2004 apud WHO, 2011). Considerando ainda que países desenvolvidos tendem a coletar informações mais completas, além da longevidade e da maior capacidade diagnóstica (Elwan, 1999), constata-se que o Brasil precisa fazer um longo percurso para minimizar situações que levam à deficiência.



**GRÁFICO 1**

**ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR (4 A 17 ANOS) COM DEFICIÊNCIA, SEGUNDO O TIPO DE DEFICIÊNCIA - BRASIL - 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados de amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).



Entre os tipos de deficiência levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – visual, auditiva, motora e intelectual –, as maiores prevalências na população em idade escolar ocorrem para a deficiência visual (1%) e intelectual (1%), seguidas da motora (0,4%) e da auditiva (0,4%). Os indivíduos que possuem mais de uma deficiência representam 0,3% daqueles em idade escolar. Conforme visto na seção anterior, essa população faz parte do público-alvo potencial da educação especial e deve, segundo a Meta 4 do PNE, ser matriculada preferencialmente na rede regular de ensino e ter acesso ao AEE, atendendo assim a política de inclusão.

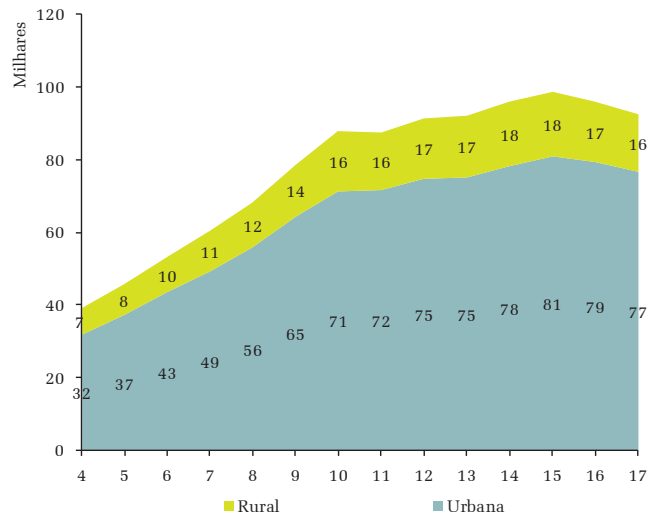
De acordo com o Censo Demográfico de 2010, a prevalência de alguma deficiência é maior para os meninos (2,6%) do que para as meninas (2,2%). Eles representam 55% do total de pessoas com deficiência, totalizando cerca de 600 mil, e elas representam 45% dessa população, somando cerca de 490 mil. Conforme descrito por Elwan (1999), esse é um padrão típico de países subdesenvolvidos, em que taxas de deficiências inferiores para o sexo feminino ocorrem possivelmente porque elas ficam “abaixo do radar” ou recebem menos cuidados e morrem mais cedo. Essa relação, entretanto, não é unânime entre os estudos (WHO, 2011; Chirinda; Chen, 2017) e pode variar com a faixa etária: nos países em desenvolvimento, a deficiência tende a se concentrar nos grupos femininos em idade fértil, devido a problemas de saúde resultantes de complicações na gravidez, falta de cuidados médicos, má nutrição e saúde inadequada (Elwan, 1999).

Segundo os dados do IBGE, a maior parte das crianças e jovens brasileiros em idade escolar com alguma deficiência reside nos centros urbanos (82%), totalizando 890 mil. A prevalência relativa da deficiência por idade entre crianças e jovens não apresenta diferenças significativas entre as zonas rural e urbana, sendo a média de toda a população equivalente a 2,4% (Gráficos 2 e 3). Embora nas áreas urbanas existam fatores de risco (lesões por acidentes e empregos sedentários) e fatores de atração (instituições e cuidados médicos), além da possibilidade de mendicância (Harriss-White, 1999), a maioria dos estudos relata taxas mais elevadas de deficiência entre os residentes rurais, presumivelmente por fatores ambientais, sociais, econômicos e de saúde (WHO, 2011; Von Reichert; Greiman; Myers, 2014; Chirinda; Chen, 2017). Assim, é possível que ocorra nos dados encontrados o mesmo efeito observado no caso do gênero: indivíduos com deficiência das áreas rurais não foram devidamente contabilizados ou morreram precocemente, o que se refletiria nas taxas de prevalência estimadas para a zona rural.

A distribuição da população com alguma deficiência não é equitativa em relação ao nível de renda de suas famílias. O Gráfico 4 mostra que a prevalência de deficiência é maior nos quintis mais baixos de renda, variando de 1,6% entre os 20% mais ricos a 2,7% entre os 20% mais pobres. Dois terços das crianças e jovens com alguma deficiência e em idade escolar se concentram nos dois primeiros quintis de renda familiar *per capita*, somando cerca de 700 mil (Gráfico 5).

A associação entre a prevalência da deficiência e o nível de renda familiar ocorre em todos os tipos de deficiência, sendo que o primeiro quintil de renda apresenta um

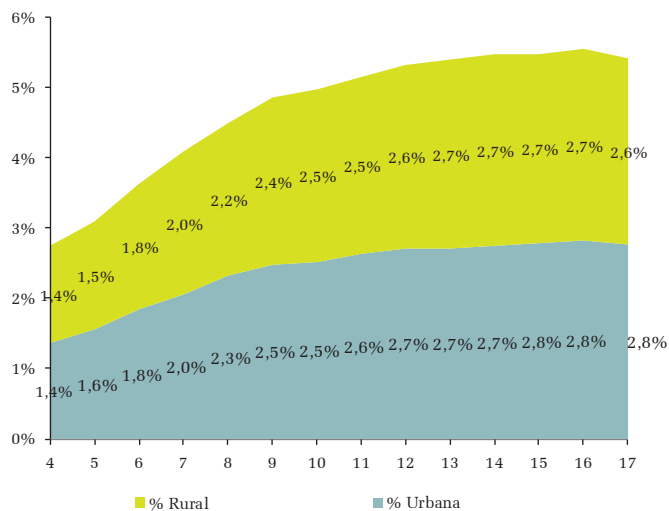
número absoluto de pessoas com deficiência cerca de cinco vezes maior em comparação ao quinto quintil. Tais resultados se alinham aos encontrados por Filmer (2008) para Índia e Indonésia. Ao analisar um conjunto de 14 países em desenvolvimento, apenas nesses dois países o autor constata maior prevalência da deficiência nos menores quintis de nível socioeconômico familiar na população de 6 a 17 anos, embora observe essa relação na idade adulta para oito dos países analisados (Filmer, 2008).



**GRÁFICO 2**

**NÚMERO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DE 4 A 17 ANOS, POR IDADE E ZONA DE RESIDÊNCIA - BRASIL - 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados da amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).



**GRÁFICO 3**

**PERCENTUAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DE 4 A 17 ANOS, POR IDADE E ZONA DE RESIDÊNCIA - BRASIL - 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados da amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

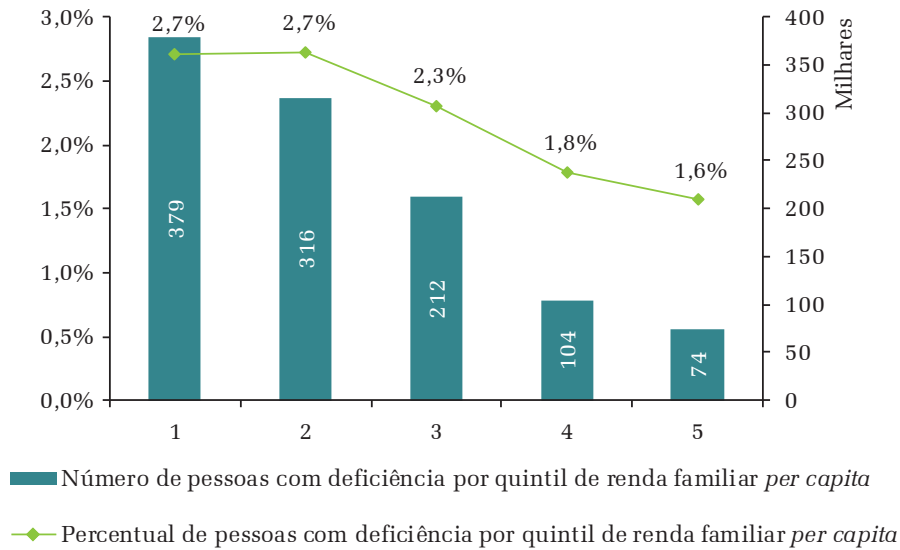


GRÁFICO 4

**NÚMERO E PERCENTUAL DE PESSOAS DE 4 A 17 ANOS COM ALGUMA DEFICIÊNCIA, SEGUNDO O QUINTIL DE RENDA FAMILIAR PER CAPITA – BRASIL – 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados da amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

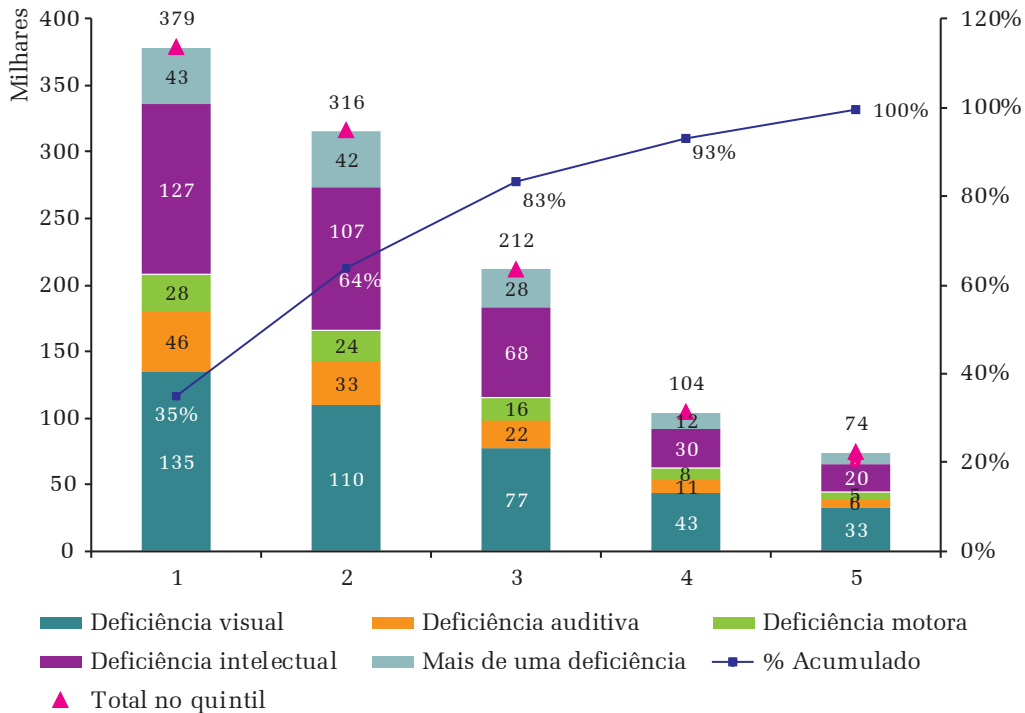
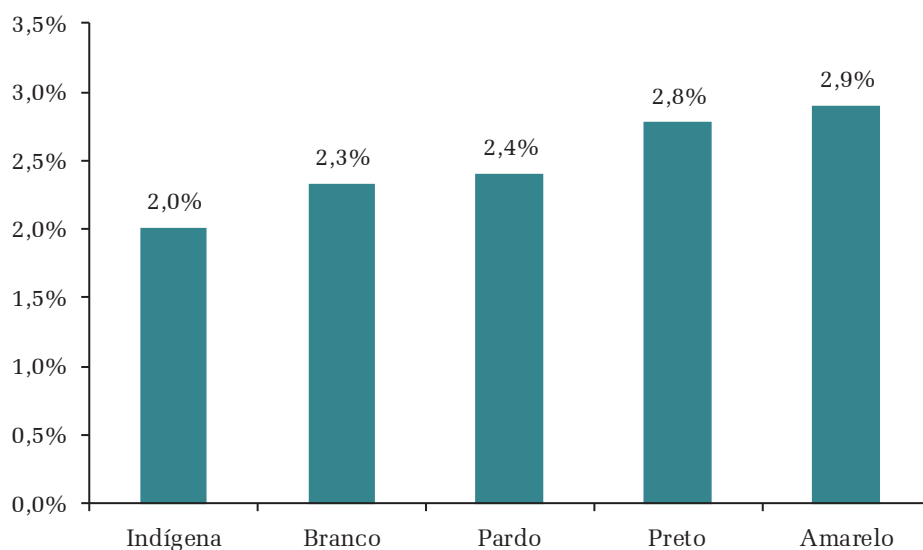


GRÁFICO 5

**NÚMERO DE PESSOAS DE 4 A 17 ANOS COM ALGUMA DEFICIÊNCIA E PERCENTUAL ACUMULADO, SEGUNDO O QUINTIL DE RENDA FAMILIAR PER CAPITA – BRASIL – 2010**

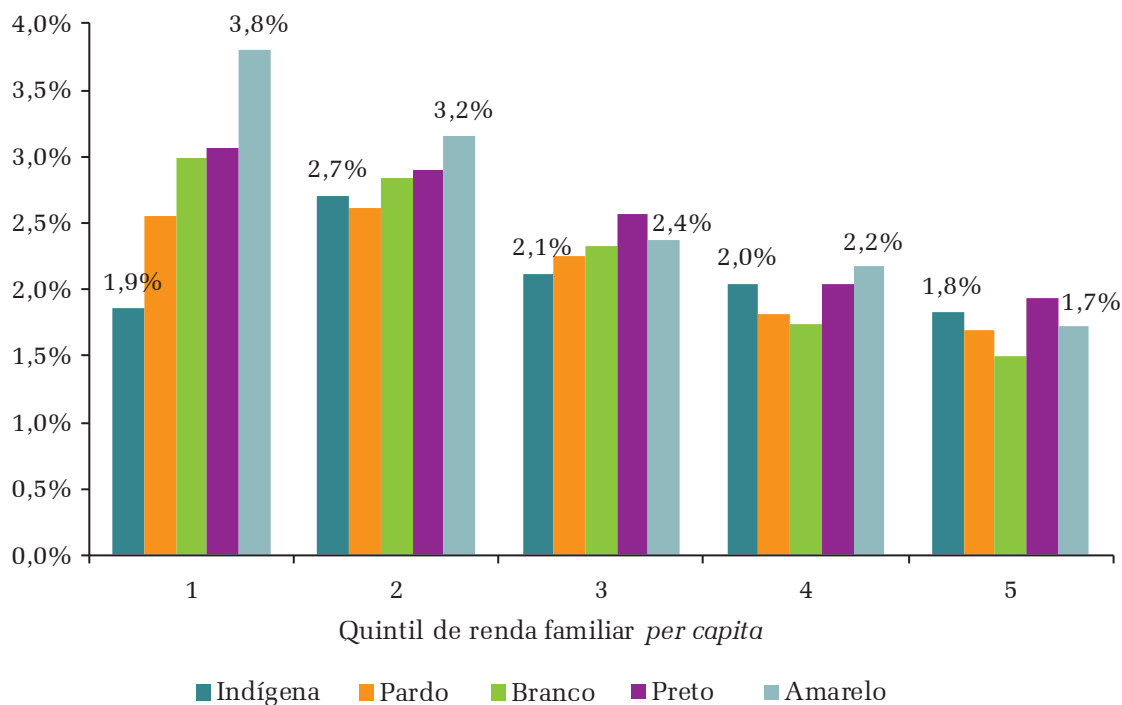
Fonte: Elaboração própria com base em dados da amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).



**GRÁFICO 6**

**PERCENTUAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DE 4 A 17 ANOS, SEGUNDO A COR/RAÇA – BRASIL – 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados da amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).



**GRÁFICO 7**

**PERCENTUAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DE 4 A 17 ANOS, SEGUNDO A COR/RAÇA E O QUINTIL DE RENDA FAMILIAR PER CAPITA – BRASIL – 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados da amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

A prevalência de deficiência em crianças e jovens de 4 a 17 anos também se diferencia por cor/raça, como aponta o Gráfico 6. A população indígena apresenta a menor prevalência (2,0%), seguida de brancos (2,3%), pardos (2,4%), pretos (2,8%) e amarelos (2,9%). O percentual de indivíduos com deficiência por raça/cor tende a aumentar para os grupos de renda mais baixos (Gráfico 7), exceto para o grupo indígena, cuja diferença aparece apenas para o segundo quintil. A diferença da prevalência de deficiência entre os quintis extremos da distribuição de renda é maior para os amarelos – 2,1 pontos percentuais (p.p.) –, seguida dos brancos (1,5 p.p.), pretos (1,1 p.p.) e pardos (0,9 p.p.). A prevalência da deficiência por raça/cor se diferencia em maior grau no primeiro quintil de renda.

Entre as regiões geográficas (Gráfico 8), o Nordeste tem o maior percentual de população em idade escolar com alguma deficiência (2,8%). Em termos absolutos, a região possui o mesmo número estimado de pessoas com deficiência que o Sudeste (389 mil). Já os estados com menor percentual de indivíduos com deficiência são da região Centro-Oeste (Mato Grosso e Mato Grosso do Sul).

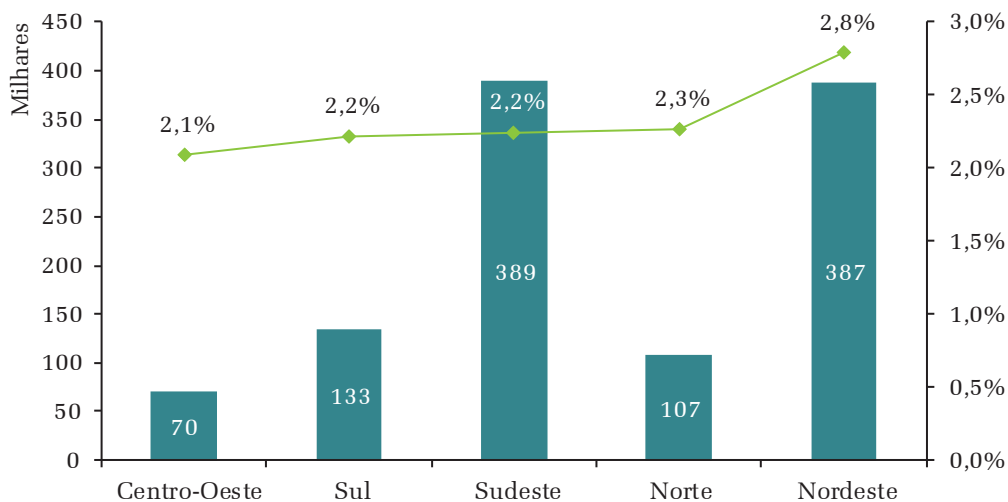


GRÁFICO 8

**PERCENTUAL E NÚMERO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DE 4 A 17 ANOS, POR REGIÃO GEOGRÁFICA - BRASIL - 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados da amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

O Gráfico 9 traz a associação entre a linha de tendência decrescente para a renda familiar *per capita* média das famílias com crianças de 4 a 17 anos em cada unidade da Federação (UF) e a tendência de aumento na prevalência de alunos em idade escolar com deficiência, ou seja, o percentual de pessoas com deficiência tende a subir na medida em que a renda cai. A exceção é o Distrito Federal, que apresenta uma renda média elevada e figura ao lado dos estados do Nordeste, Piauí e Paraíba, em termos de população com deficiência.

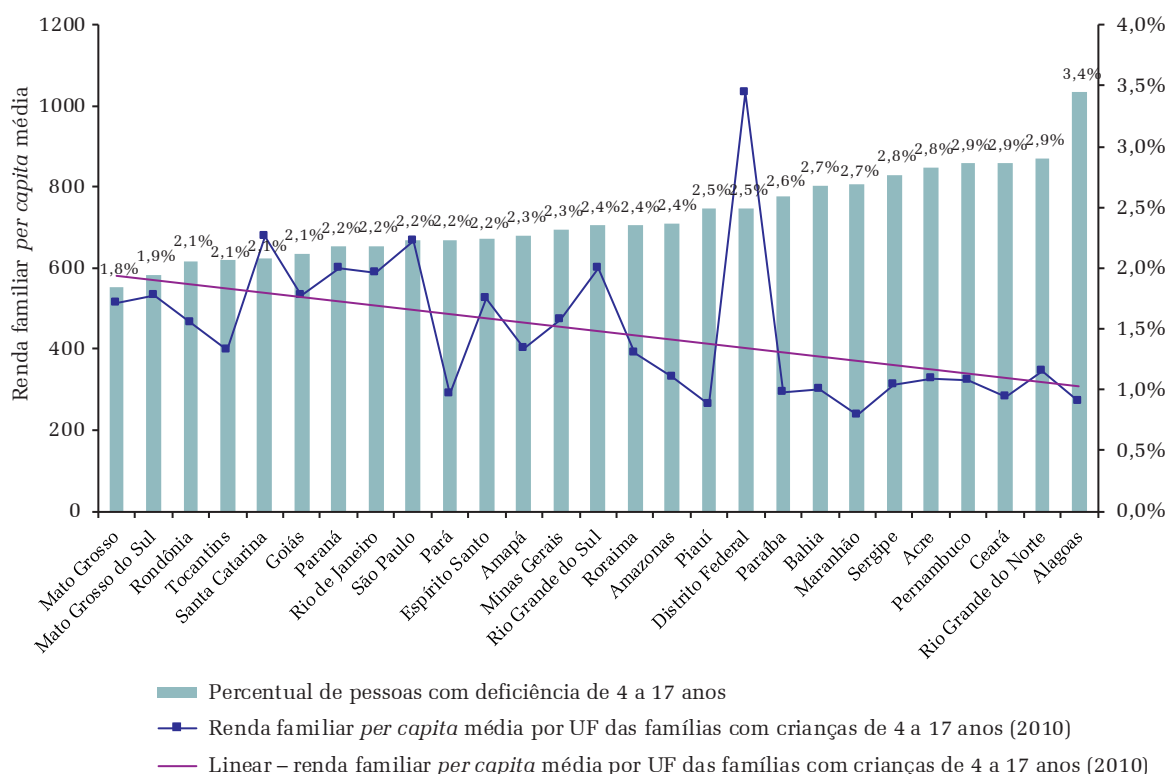


GRÁFICO 9

PERCENTUAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DE 4 A 17 ANOS E RENDA FAMILIAR PER CAPITA MÉDIA, POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO – BRASIL – 2010

Fonte: Elaboração própria com base em dados da amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

Os dados anteriores apontam a associação entre a prevalência de deficiências e a baixa renda no Brasil. As UFs com menor renda familiar *per capita* e os primeiros quintis de renda familiar *per capita* são os maiores concentradores de jovens em idade escolar com alguma deficiência. Além disso, os resultados levam a refletir sobre a forma como a existência de diversas e complexas dimensões de exclusão/discriminação além da deficiência – como as de gênero, raça/cor e renda – podem se somar na produção do quadro de desigualdade.

Diversos estudos indicam que aqueles com deficiência e suas famílias têm maior propensão a viver na pobreza que o resto da população (Yeo, 2001; WHO, 2011), sendo quatro entre cinco crianças com deficiência residentes de países em desenvolvimento (Unesco, 2010). Tal situação é agravada pelos custos adicionais associados a essas condições (Peters, 2009; Mitra *et al.*, 2017), muitos dos quais resultantes de ambientes pouco acessíveis, podendo os pais de crianças com deficiências gastar cerca de três vezes mais com a provisão dos meios de vida (WHO, 2011).

A probabilidade de estar em situação de pobreza também é maior em famílias chefiadas por pessoas com deficiências (Unesco, 2010). Os gastos aumentam com a severidade da deficiência e nos casos em que esses indivíduos vivem sozinhos ou em famílias pequenas (Mitra *et al.*, 2017). É importante ter em mente, entretanto, que a deficiência não leva inevitavelmente à pobreza. Conforme será discutido nas seções seguintes, é a falta conjunta de oportunidades sociais, econômicas e políticas que conduz continuamente as pessoas com deficiências em direção à pobreza ao longo de suas vidas (Yeo; Moore, 2003).

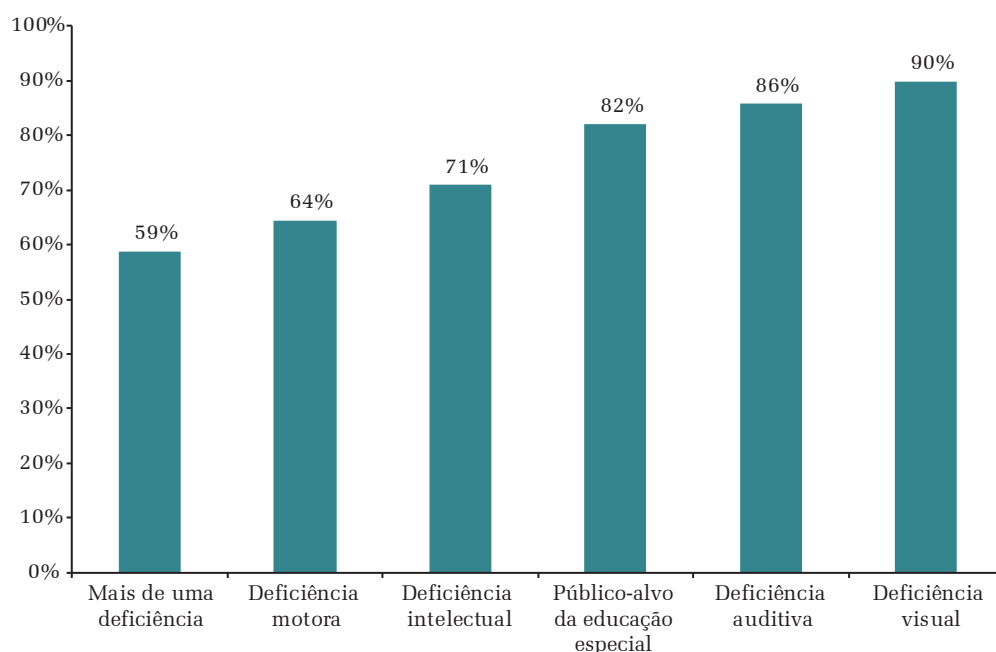
### 3 ATENDIMENTO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

---

Esta seção identifica a fração do público-alvo da educação especial atendida nas escolas e investiga se há desigualdade de acesso escolar entre a população com e sem deficiência no Brasil. Embora indivíduos com deficiência sejam agrupados na legislação, a forma como as limitações são vivenciadas é diversa, tanto em relação ao tipo de deficiência quanto a sua severidade. Da mesma forma, o atendimento escolar varia segundo o tipo de deficiência, como exposto nos Gráficos 10 e 11. Nesses resultados, foram consideradas em cada grupo pessoas que possuem determinada deficiência, porém, não necessariamente de forma exclusiva. Assim, alguns alunos da barra ou linha relativa à deficiência auditiva, por exemplo, podem também apresentar deficiência visual ou outras. Há ainda um grupo específico para aqueles que possuem mais de uma deficiência.

O Gráfico 10 aponta que a população com deficiência visual apresenta a maior taxa de cobertura educacional (90%) e as pessoas com mais de uma deficiência a menor (59%). A cobertura daqueles que possuem alguma deficiência severa atinge 82%. Esse índice é 10 p.p. inferior à taxa de cobertura da população sem deficiência em idade escolar, que em 2010 era de 92%. Esses dados se alinham aos encontrados para 14 países em desenvolvimento, cujas populações com deficiência de 6 a 11 anos de idade possuem menores chances de frequentar a escola em comparação aos não deficientes, chegando a atingir 60 p.p. na Indonésia (Filmer, 2008).

A taxa de cobertura para cada tipo de deficiência também varia com a idade (Gráfico 11). A cobertura cresce entre 4 e 9 anos, momento em que atinge o ápice para todos os tipos de deficiência, e passa a decair aos 13 anos de idade. Esses dados corroboram a concentração de matrículas nas primeiras séries do ensino fundamental para esse público, relatada por Meletti e Ribeiro (2014). A maior cobertura, independentemente da idade, ocorre para aqueles com deficiência visual e a menor para as crianças e jovens com mais de uma deficiência.



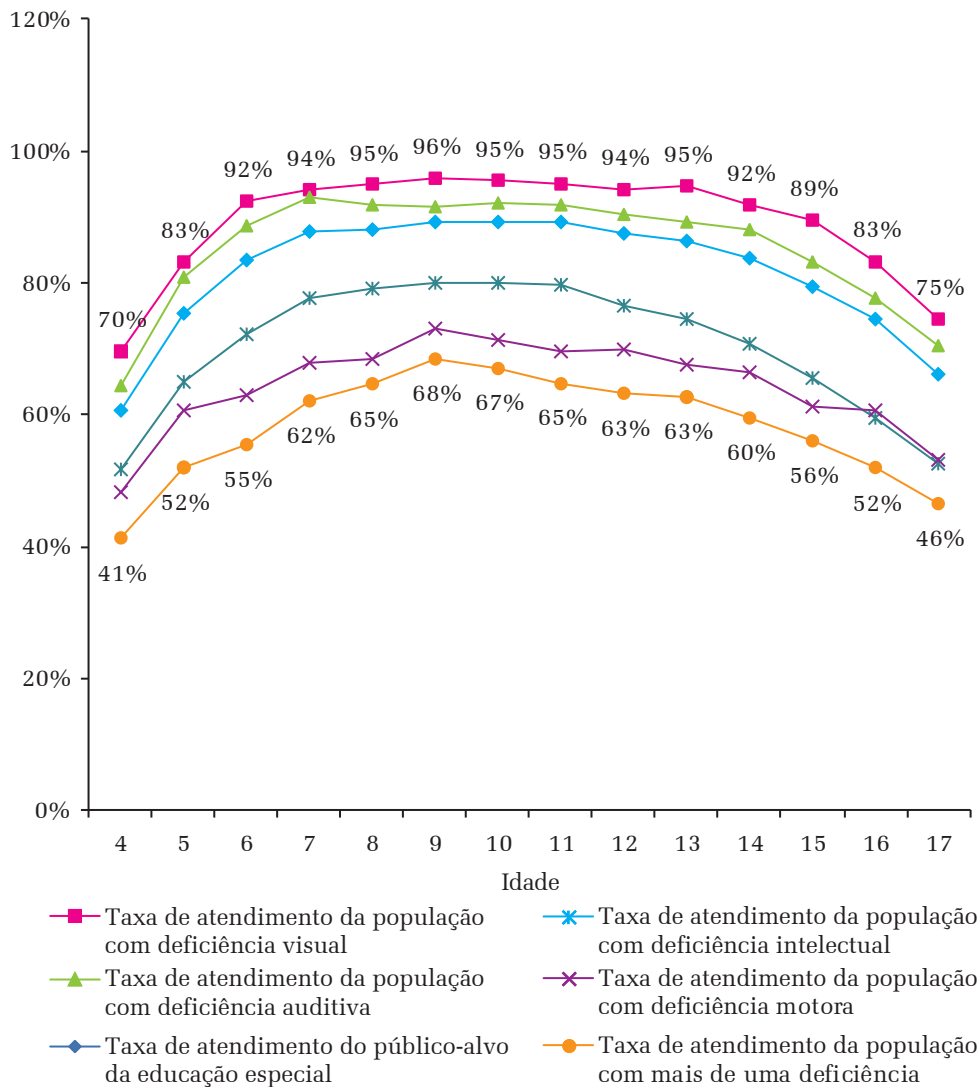
**GRÁFICO 10**

**TAXA DE ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR (4 A 17 ANOS) COM DEFICIÊNCIA, SEGUNDO O TIPO DE DEFICIÊNCIA - BRASIL - 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados de amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

No Gráfico 11, chama atenção o fato de a curva de cobertura das pessoas com deficiência motora estar situada abaixo da dos demais tipos de deficiência, com exceção da existência de mais de um tipo de deficiência. A deficiência motora, como tratada neste estudo, identifica apenas os indivíduos que não caminham ou sobem degraus, ou ainda o fazem, mas com grande dificuldade. Não inclui, por exemplo, incapacidades ou dificuldades relativas ao uso dos membros superiores do corpo. Nesse caso, a primeira hipótese que surge é a de que a baixa cobertura estaria associada à falta de acessibilidade aos cadeirantes, o que não pode ser investigado com dados do Censo Demográfico. Outra hipótese é a de que, como os grupos não excluíram a possibilidade de outros tipos de deficiência, a existência simultânea de deficiências afete os resultados. Nesse caso, possivelmente, a deficiência intelectual (DI) afetaria os resultados observados para os indivíduos com deficiência motora, já que muitas vezes as duas se associam.



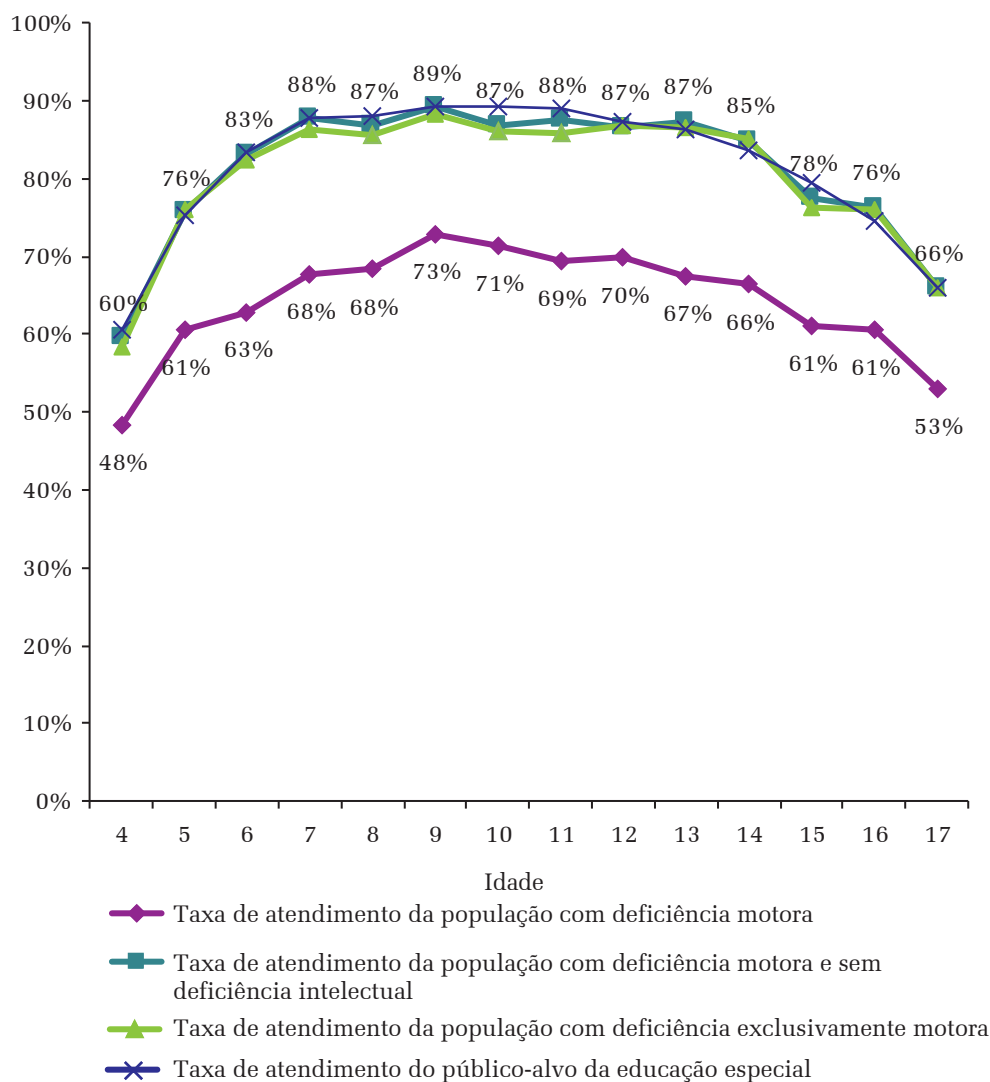


**GRÁFICO 11**

**TAXA DE ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR (4 A 17 ANOS) COM DEFICIÊNCIA, SEGUNDO O TIPO DE DEFICIÊNCIA E A IDADE - BRASIL - 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados de amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

O Gráfico 12 revela que, de fato, a taxa de cobertura das pessoas com deficiência motora se desloca para cima se expurgarmos os casos que possuem também DI. A curva coincide com a taxa de atendimento do público-alvo da educação especial em geral (independentemente do tipo de deficiência) e com a taxa de cobertura para as crianças e os jovens que estejam apenas em condição de deficiência motora. Ou seja: a associação de deficiência motora e intelectual explica a posição da curva de cobertura daqueles com deficiência motora no Gráfico 11.



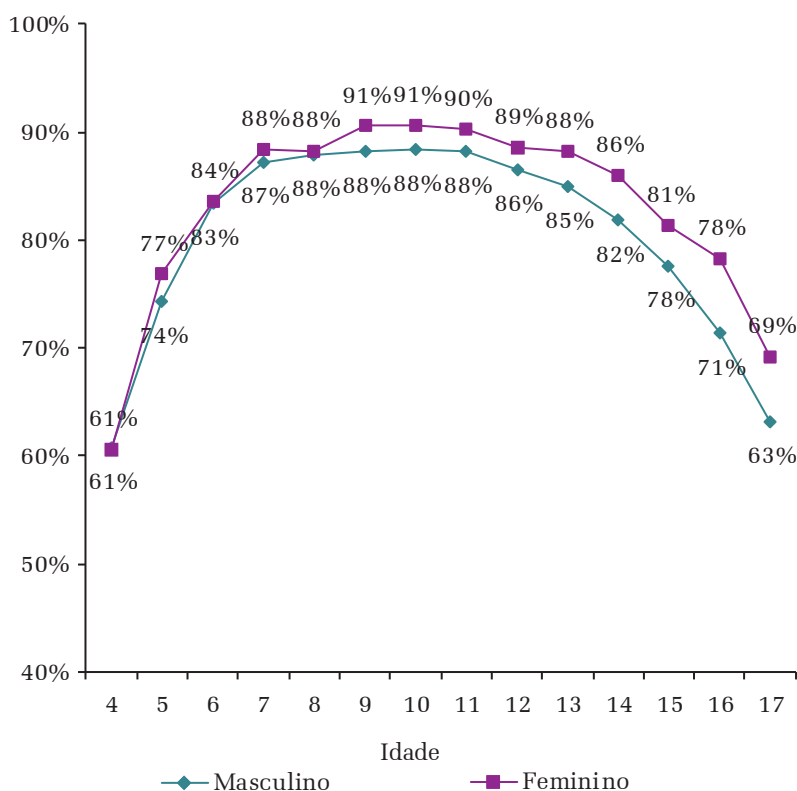
**GRÁFICO 12**

**TAXA DE ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR (4 A 17) COM DEFICIÊNCIA MOTORA, SEGUNDO A COMBINAÇÃO COM A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR IDADE - BRASIL - 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados de amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

Em todo o mundo, 70% dos 60 milhões de meninas fora da escola primária pertencem a grupos excluídos, incluindo aqueles com deficiência (Lockheed, 2006 *apud* Peters, 2009). Embora a exclusão social da população com deficiência ocorra frequentemente combinada a diversas formas de discriminação, incluindo a de gênero, as análises mostram que o atendimento do público-alvo da educação especial no Brasil é semelhante para meninos e meninas em idade escolar até os 8 anos. A partir dessa idade, o percentual de meninas supera o de meninos (Gráfico 13).

Esse padrão também ocorre para a população geral, verificado por diferentes indicadores das Metas 1, 2 e 3 do PNE (Brasil. Inep, 2016b). Utilizando a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e as faixas etárias situadas entre os 4 e os 17 anos de idade, os indicadores expressam que a frequência feminina à escola é superior, bem como a conclusão do ensino fundamental e da educação básica (Brasil. Inep, 2016b).



**GRÁFICO 13**

**TAXA DE ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR (4 A 17 ANOS) COM DEFICIÊNCIA, SEGUNDO O SEXO E A IDADE - BRASIL - 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados de amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

O Gráfico 14 mostra o percentual de crianças e jovens com alguma deficiência que estão excluídos da escola: os que nunca chegaram a frequentar e os que, tendo frequentando, evadiram-se em algum ponto da trajetória escolar. A maior parte da exclusão educacional das pessoas com deficiência se explica pelos que nunca frequentaram a escola, atingindo cerca de 10% das crianças e jovens de 4 a 17 anos com deficiência. Somente a partir dos 15 anos é que o percentual de evadidos supera o daqueles que não frequentaram em nenhum momento o ensino básico. Ao todo, cerca de 8% das crianças e jovens com deficiência de 4 a 17 anos se evadiram do sistema de ensino em algum ponto da trajetória escolar.

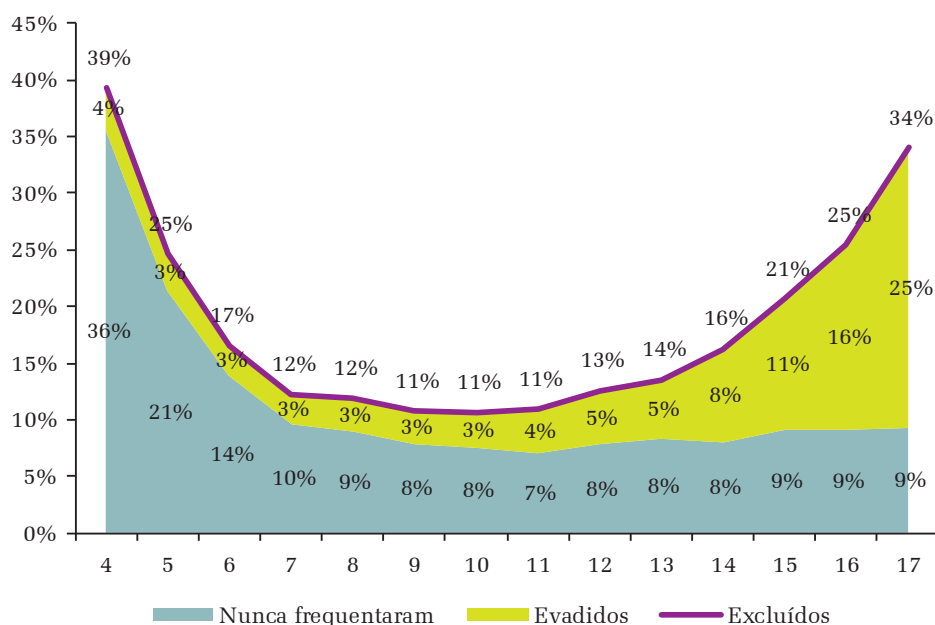


GRÁFICO 14

**PERCENTUAL DE CRIANÇAS E JOVENS DA POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA EXCLUÍDA DA ESCOLA, SEGUNDO A IDADE - BRASIL - 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados de amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

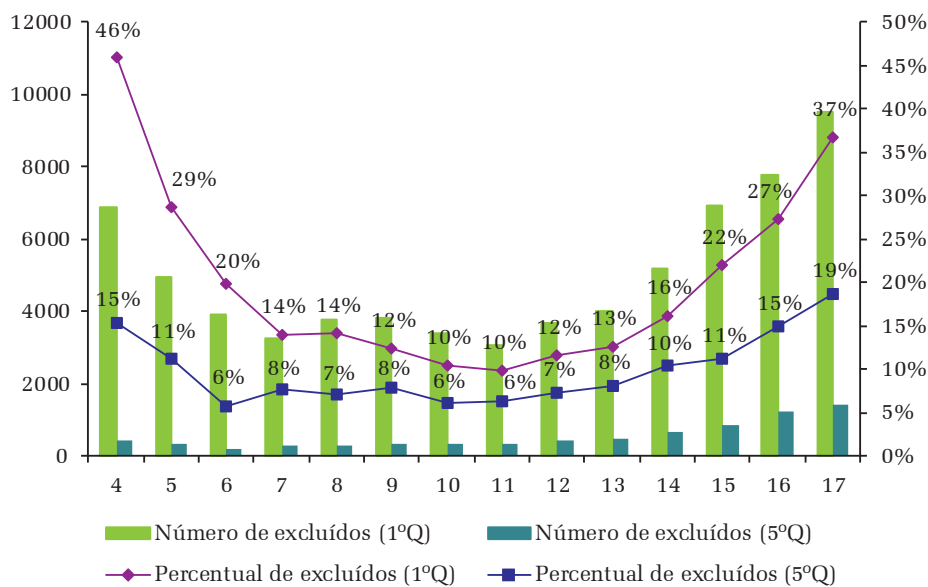


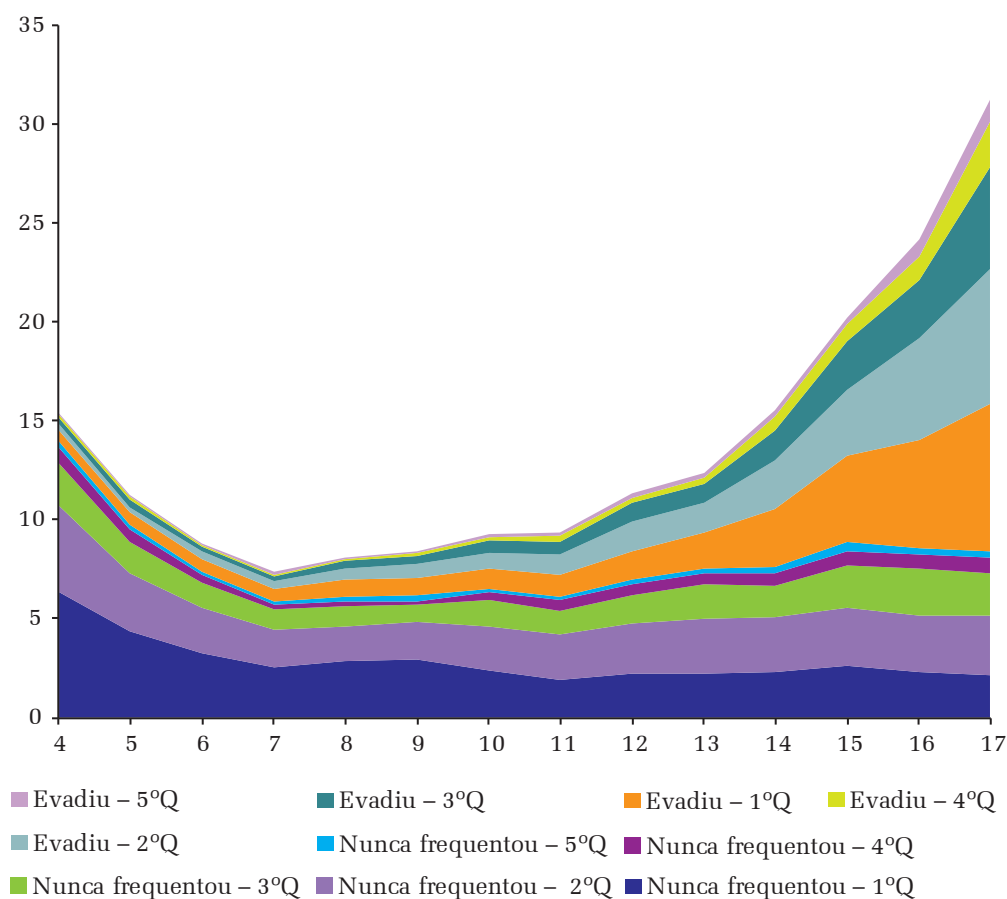
GRÁFICO 15

**PERCENTUAL DE CRIANÇAS E JOVENS EM IDADE ESCOLAR DA POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA EXCLUÍDA DA ESCOLA, SEGUNDO A IDADE - 1º E 5º QUINTIS DE RENDA FAMILIAR PER CAPITA - BRASIL - 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados de amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

A exclusão de crianças e jovens em idade escolar com deficiência se diferencia em termos relativos e absolutos entre os extremos da distribuição de renda familiar *per capita* (Gráfico 15). O número absoluto de pessoas com deficiência excluídas é significativamente maior no primeiro quintil de renda: cerca de 70 mil crianças e jovens entre 4 e 17 anos. No quinto quintil de renda, os excluídos somam 7,7 mil. Em termos relativos, a exclusão devida à renda é maior na faixa etária de 4 a 6 anos para os que nunca frequentaram a escola e na faixa etária de 15 a 17 anos para os evadidos.

Entre as crianças e jovens que nunca frequentaram a escola, 70% pertencem aos dois primeiros quintis de renda familiar *per capita*. De forma semelhante, entre os que se evadiram da escola, dois terços pertencem aos 40% mais pobres. O Gráfico 16 evidencia a predominância das camadas mais pobres da população com deficiência de 4 a 17 anos entre os que se evadiram ou nunca frequentaram a escola.



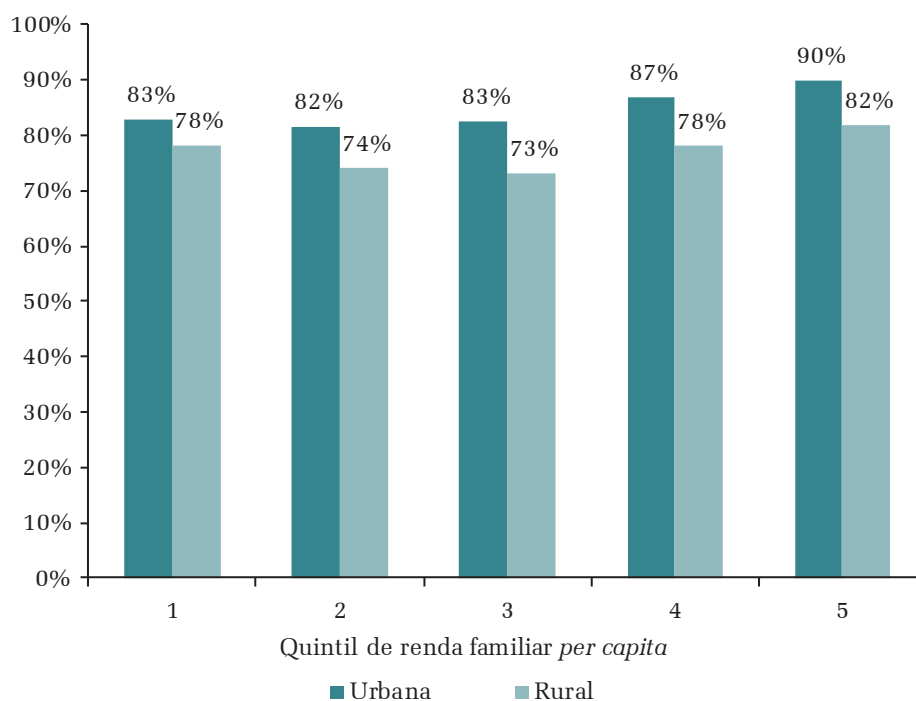
**GRÁFICO 16**

**NÚMERO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DE 4 A 17 ANOS QUE NUNCA ESTUDARAM OU SE EVADIRAM DA ESCOLA, SEGUNDO O QUINTIL DE RENDA FAMILIAR *PER CAPITA* – BRASIL – 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados de amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

O atendimento à população com deficiência em idade escolar é maior nas áreas urbanas (83%), em comparação à área rural (77%), independentemente da idade (Gráfico 17). Tais dados corroboram a tendência indicada para a população geral no relatório do PNE, calculada com base na Pnad, sendo o número de matrículas e as taxas de conclusão superiores para os residentes nos centros urbanos (Brasil. Inep, 2016b).

O atendimento, tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais, aumenta para os dois quintis superiores de renda familiar *per capita*. Contudo, o atendimento na área rural no segundo e no terceiro quintis de renda é inferior ao observado para o primeiro quintil. Uma hipótese que explicaria esse resultado é a de que, em casos de extrema pobreza nas áreas rurais, a falta de recursos e de acesso a serviços de saúde torne a escola o único recurso disponível, resultando no aumento de alunos matriculados no primeiro quintil.



**GRÁFICO 17**

**PERCENTUAL DE CRIANÇAS E JOVENS EM IDADE ESCOLAR DA POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA QUE FREQUENTAM A ESCOLA, POR LOCALIZAÇÃO DA RESIDÊNCIA - BRASIL - 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados de amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

A taxa de atendimento escolar da população com deficiência não varia com a cor/raça, exceto para o grupo indígena, que é de 70%, comparada a dos demais grupos (83%). Contudo, há um ganho na participação escolar de cerca de 10 p.p. para todos os grupos raciais em função da renda familiar *per capita*, como expõe o Gráfico 18.

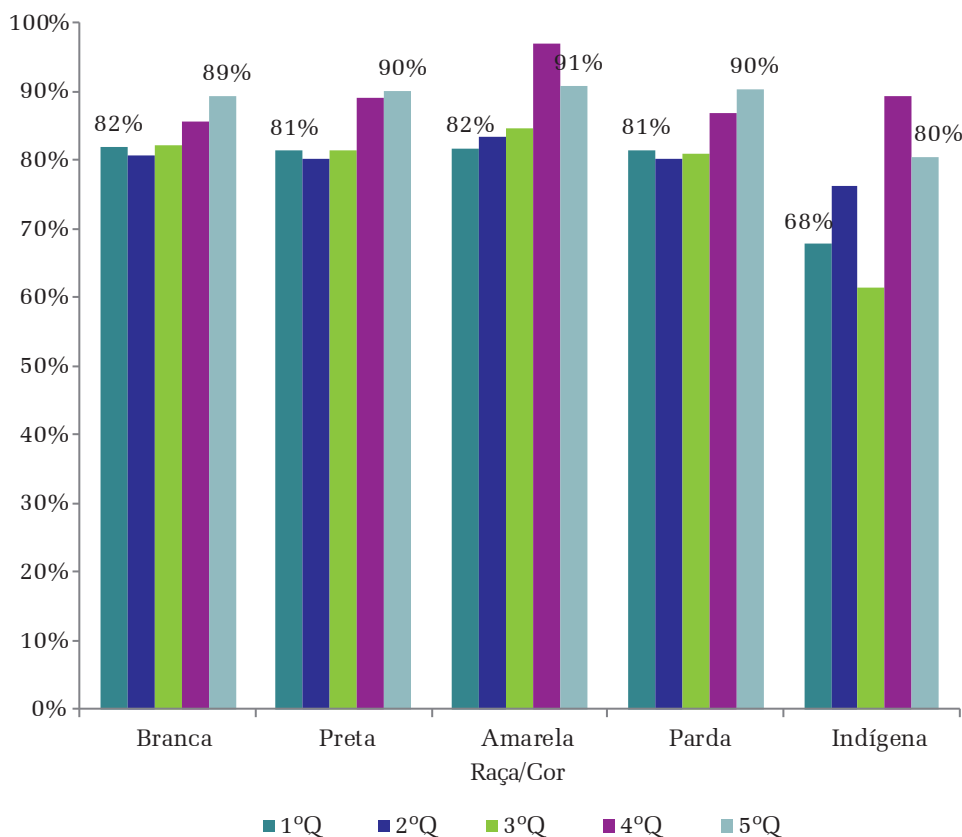
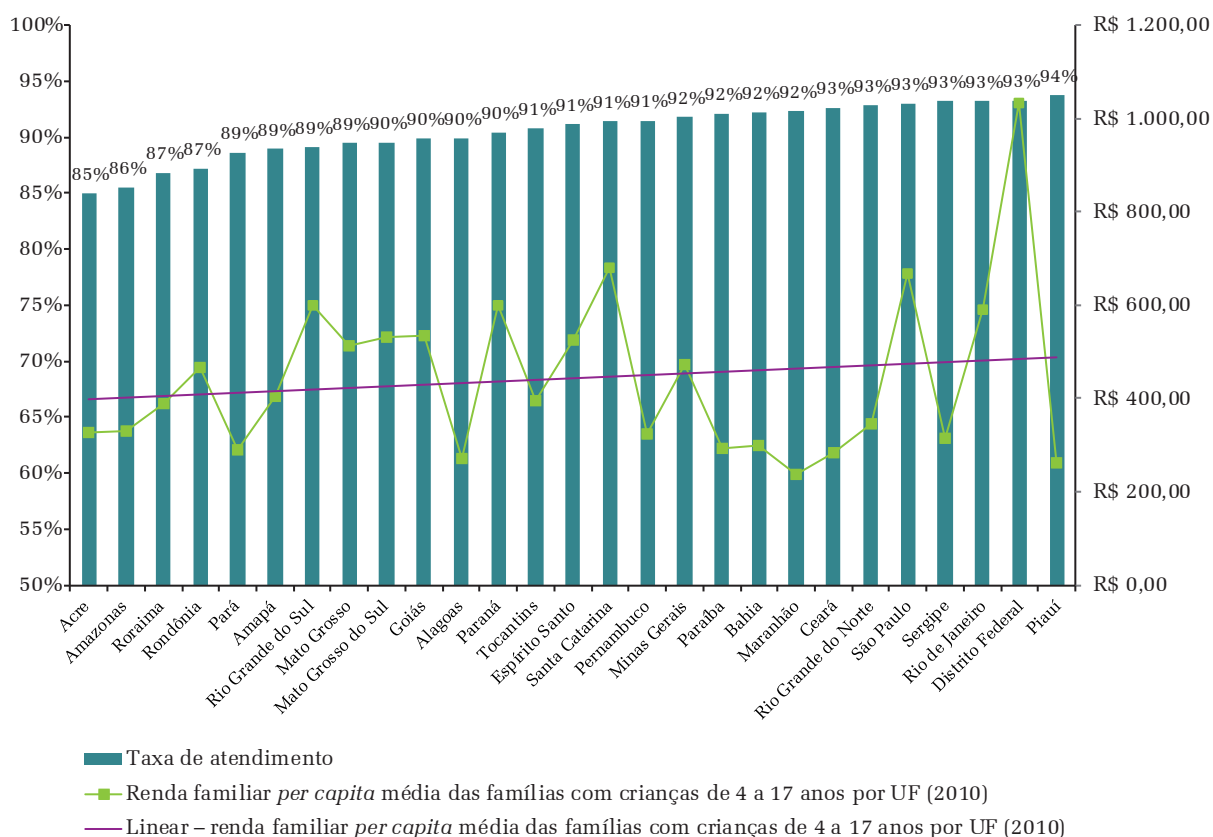


GRÁFICO 18

**PERCENTUAL DE CRIANÇAS E JOVENS EM IDADE ESCOLAR DA POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA QUE FREQUENTAM A ESCOLA, POR COR/RAÇA E QUINTIL DE RENDA FAMILIAR PER CAPITA - BRASIL - 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados de amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

As regiões que apresentam as melhores taxas de atendimento do público-alvo da educação especial são o Sudeste (93%) e o Nordeste (92%), seguidas do Centro-Oeste e do Sul (90%). O Norte tem a menor taxa de cobertura (88%). Entre as unidades federativas, a taxa de atendimento varia de 85% no Acre a 94% no Piauí (Gráfico 19). A linha de tendência mostra a associação entre a cobertura do atendimento escolar nas UFs e a renda familiar *per capita* média das famílias com crianças de 4 a 17 anos de idade. Em conjunto, os Gráfico 9 e 19 revelam que nas UFs com menor renda familiar *per capita* média a prevalência de crianças e jovens em idade escolar com deficiência é maior e, por outro lado, a cobertura do atendimento escolar é menor. Entretanto há exceções, como o Piauí, com a segunda renda *per capita* média mais baixa e a maior taxa de cobertura do público-alvo da educação especial (94%).



**GRÁFICO 19**

**PERCENTUAL DE CRIANÇAS E JOVENS EM IDADE ESCOLAR DA POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA QUE FREQUENTAM A ESCOLA, POR UNIDADE FEDERATIVA E MÉDIA DA RENDA FAMILIAR PER CAPITA – BRASIL – 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados de amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

Esta seção revelou não apenas a correlação entre deficiência e pobreza, mostrada anteriormente, mas também entre estas e a educação (ou a falta dela). Segundo Peters (2009), diferentes indicadores de exclusão social (desigualdades relacionadas a gênero, oportunidades de emprego, acesso educacional, serviços de saúde e normas culturais) e seus problemas associados interagem e resultam em um efeito cumulativo. A situação financeira familiar afeta as escolhas dos pais em relação a matricular ou não seus filhos nas escolas, o que por sua vez é influenciado pelas normas culturais. A falta de oportunidades educacionais para os que ficam em casa restringe suas chances de trabalho e, ao mesmo tempo, influencia sua saúde. Como resultado, essas



peças possuem reduzidas chances de melhorar suas condições financeiras, levando a pobreza crônica, mais exclusão e maiores riscos de doenças, lesões, deficiências e vidas mais curtas (Peters, 2008). Existe, portanto, uma relação circular entre pobreza, deficiência e educação (Elwan, 1999; Yeo, 2001; Peters, 2009). Os efeitos da deficiência podem ocorrer independentemente do membro da família afetado, uma vez que ter um pai com deficiência também reduz as chances de os filhos frequentarem a escola (Unesco, 2010).

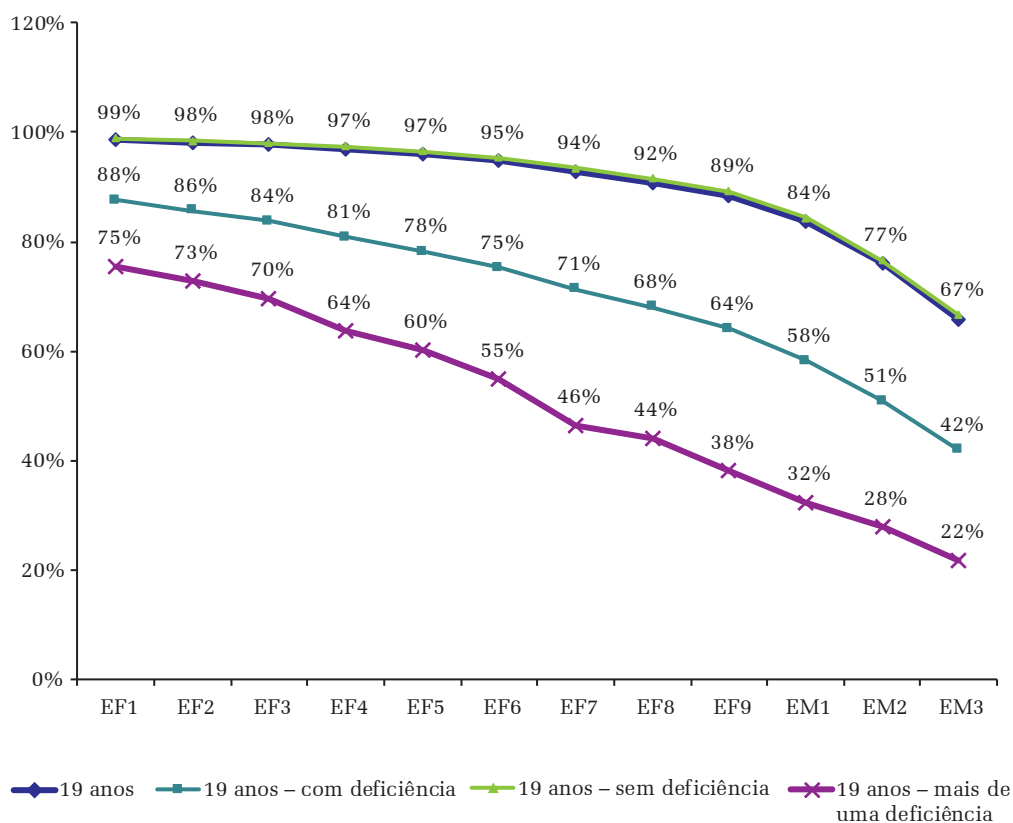
Cada ano de estudo completo conta a favor da modificação do quadro que acaba de se descrever. Filmer (2008) discute o papel mediador do acesso escolar sobre a relação entre deficiência e pobreza. Mediante suas análises, o autor aponta que cada ano adicional de estudo está associado à redução de 2-5 pontos percentuais na probabilidade de estar nos dois quintis mais pobres. Portanto, a educação é crucial para a ruptura da correlação entre pobreza e deficiência. Nesse contexto, descrevem-se a seguir as curvas de acesso escolar dos alunos com deficiência, permitindo identificar o momento em que a evasão ocorre.

## 4 AS CURVAS DE ACESSO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

---

As curvas de acesso constituem um indicador gráfico que permite identificar: o ano escolar alcançado pelos indivíduos de uma faixa etária ou um grupo social; as desigualdades existentes no acesso entre grupos da população; a etapa do ciclo escolar em que os evadidos deixaram a escola; e como se distribui a evasão entre as várias etapas de ensino (Simões, 2016). O acesso pode ser comprometido pela interrupção da trajetória escolar antes da conclusão, mesmo que haja ingresso na idade certa. Como será visto nesta seção, o atendimento parcial e a evasão do público-alvo da educação especial, principalmente nos quintis mais baixos da renda familiar, resulta em forte desigualdade de alcance aos anos e níveis mais elevados da educação básica.

Em 2010, apenas 42% dos jovens de 19 anos com deficiências que estudavam haviam alcançado o último ano da educação básica do ensino regular, enquanto para os jovens na mesma faixa etária sem deficiência esse valor era de 67% (Gráfico 20). Entre os jovens com mais de um tipo de deficiência, apenas 22% haviam alcançado o 3º ano do ensino médio ou nível além desse. Fica evidente que 58% dos jovens de 19 anos com alguma deficiência que ainda frequentavam a escola em 2010 estavam defasados de ano escolar em relação a sua idade e mais de um terço não havia sequer concluído o ensino fundamental de nove anos.

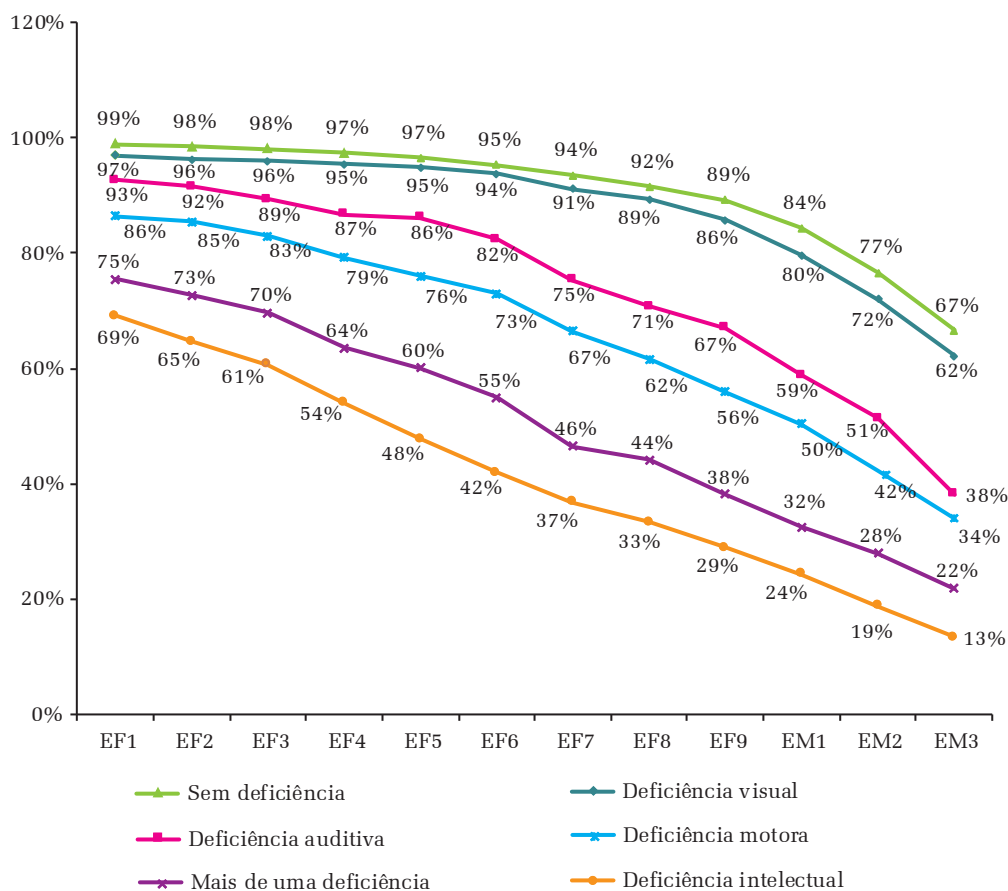


**GRÁFICO 20**

**PERCENTUAL DOS JOVENS ESTUDANTES DE 19 ANOS QUE ALCANÇARAM OS ANOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, SEGUNDO A CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA - BRASIL - 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados de amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

O Gráfico 21 evidencia as curvas de acesso dos jovens estudantes de 19 anos por tipo de deficiência. As pessoas com deficiência visual apresentam o maior acesso aos anos escolares da educação básica entre aqueles com deficiência, estando apenas 5 p.p. abaixo dos jovens sem deficiência. Já os indivíduos com mais de uma deficiência ou DI apresentam as piores curvas de acesso: entre os primeiros, apenas 22% chegou ao 3º ano do ensino médio e entre os últimos apenas 13%.



**GRÁFICO 21**

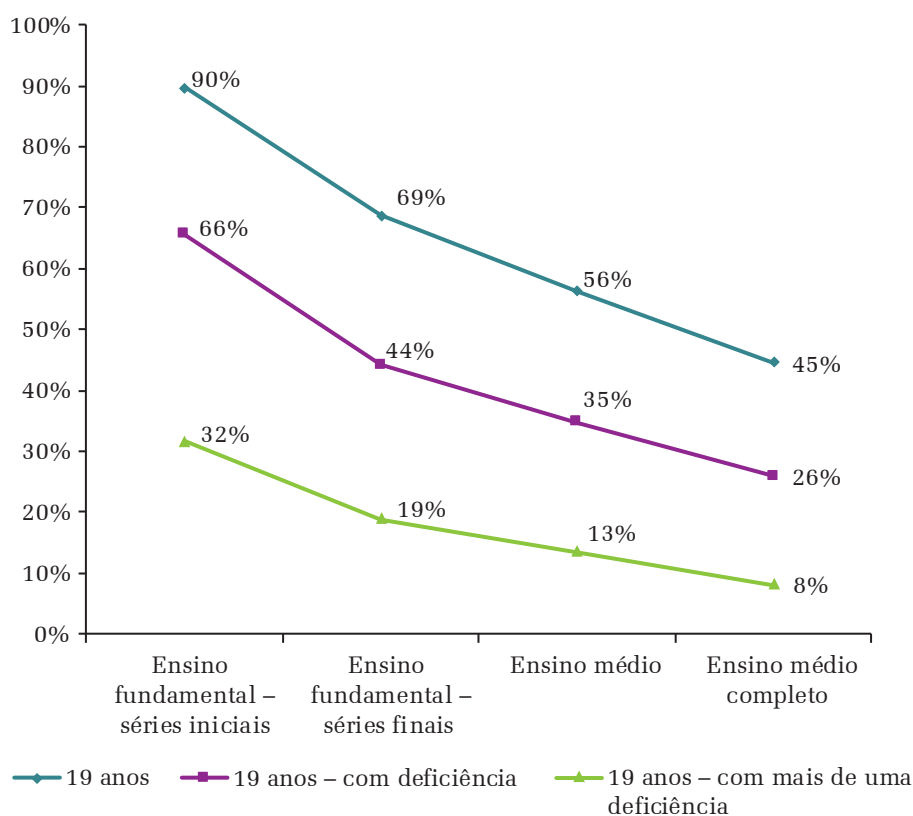
**PERCENTUAL DOS JOVENS ESTUDANTES DE 19 ANOS QUE ALCANÇARAM OS ANOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, SEGUNDO O TIPO DE DEFICIÊNCIA - BRASIL - 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados de amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

As curvas de acesso estimadas para os jovens que já se evadiram permitem identificar em que etapa do ciclo escolar eles deixaram a escola.<sup>1</sup> Entre os jovens de 19 anos de idade com alguma deficiência que já haviam abandonado a escola, um terço não chegou sequer a concluir as séries iniciais do ensino fundamental, menos da metade (44%) concluiu o ensino fundamental e apenas um quarto concluiu o ensino médio (Gráfico 22). Ou seja, 75% dos jovens com deficiência que não frequentavam a escola em 2010 haviam se evadido sem concluir a escola básica. Entre os jovens com mais de um tipo de deficiência, o percentual de evasão sem conclusão da educação básica chegou a 92%.

<sup>1</sup> Como a pesquisa da Amostra do Censo Demográfico não identifica a série/ano escolar das pessoas que não frequentam a escola, não é possível estimar as curvas de acesso para o ano escolar, apenas para a etapa de ensino.

Pode-se saber por meio das curvas de acesso dos que não frequentam a escola em que etapas a evasão foi mais acentuada para os jovens com deficiência. Como apenas 66% dos jovens de 19 anos conseguiram concluir os anos iniciais do ensino fundamental, sabemos que o outro terço ou não conseguiu se matricular ou abandonou a escola durante os anos iniciais sem concluí-lo. Cerca de 20% dos jovens de 19 anos com deficiência que deixaram a escola o fizeram durante o segundo ciclo do ensino fundamental. Aproximadamente 10% não fizeram a transição para o ensino médio e, durante este, cerca de 10% abandonaram a escola antes de concluir.



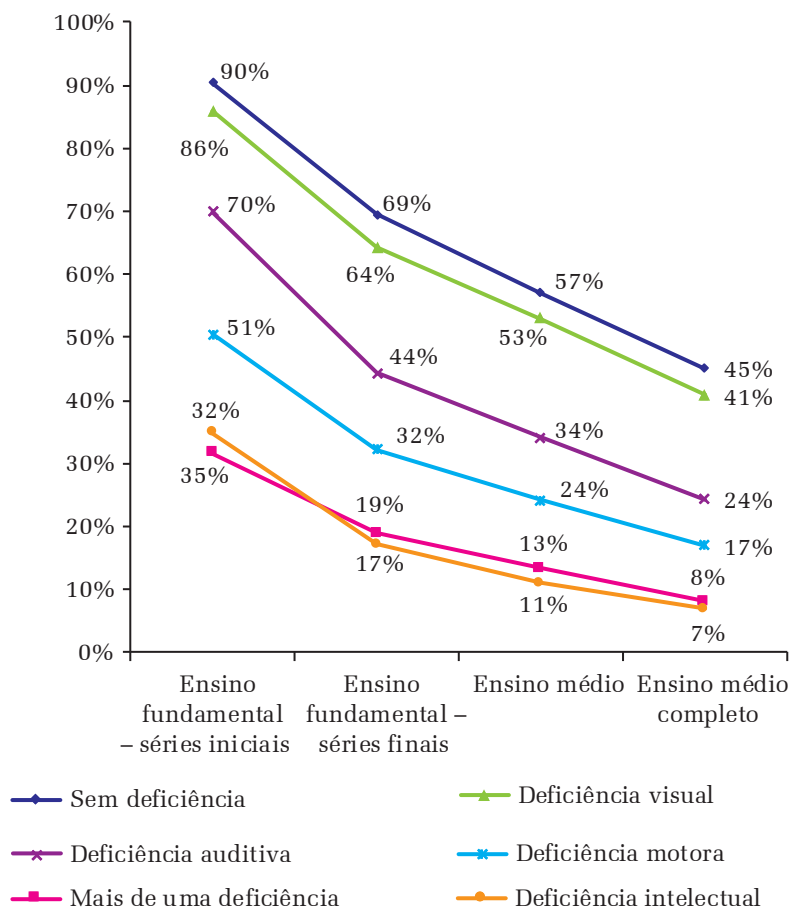
**GRÁFICO 22**

**PERCENTUAL DE JOVENS DE 19 ANOS QUE NÃO FREQUENTAM A ESCOLA E ALCANÇARAM AS ETAPAS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, SEGUNDO A CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA - BRASIL - 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados de amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

A evasão é maior nas etapas iniciais de escolarização da criança com alguma deficiência, totalizando 43% durante o ensino fundamental e cerca de 20% na transição para ou durante o ensino médio. Tais dados corroboram os relatórios da Unesco (2014), apontando que pessoas com deficiência têm menor chance de serem alfabetizadas, além de menor probabilidade de completarem a escola primária. Entre os

jovens de 19 anos com deficiência que não estudavam, alunos com deficiência visual apresentam as curvas de acesso superiores e jovens com mais de uma deficiência e DI as inferiores (Gráfico 23).



**GRÁFICO 23**

**PERCENTUAL DOS JOVENS EVADIDOS DE 19 ANOS QUE NÃO FREQUENTAM A ESCOLA E QUE ALCANÇARAM OS ANOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, SEGUNDO O TIPO DE DEFICIÊNCIA - BRASIL - 2010**

Fonte: Elaboração própria com base em dados de amostra do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

Os dados apontados nas duas últimas seções indicam desafios relacionados à falta de acesso e à evasão escolar da população brasileira com deficiência. Por se tratar de um fenômeno multifatorial, as causas da evasão são de difícil identificação (Rumberger, 2006). Contudo, alguns autores descrevem pontos comuns da evasão entre alunos com ou sem deficiências, como a desmotivação, a falta de infraestrutura, o baixo rendimento escolar e as condições econômicas (Abramovay; Castro, 2003; Bzuneck; 2009; Mendes, 2013). A taxa de desistência para estudantes com deficiên-

cias pode ser duplicada em relação aos demais (Blackorby; Wagner, 1996), potencializada por problemas como falta de participação dos pais, condições de saúde precárias e incapacidade das escolas em atender alunos com deficiência (Fernandes; Caiado, 2015), desencorajando a sua permanência nas classes regulares (Thurlow; Sinclair; Jonhson, 2002). Soma-se a isso a incredulidade com relação a propostas de ensino inclusivo e possibilidade de aprendizado dos alunos com deficiências (Omote, 1999; Brasil. MDS, 2016), o que pode estar associado ao fato de muitos deles nunca terem frequentado a escola.

A evasão é entendida por muitos autores como um processo cumulativo de desengajamento escolar, e não apenas como um evento isolado na vida do estudante (Finn, 1989, 1993; Rumberger 2006). Estratégias preventivas incluem o monitoramento de comportamentos de risco, como faltas, o oferecimento de oportunidades de êxito no ambiente escolar, o esclarecimento sobre a relevância da educação e o desenvolvimento do senso de pertencimento nos alunos, conectando-os ao ambiente escolar (McPartland, 1994; Thurlow *et al.*, 1995; Thurlow; Sinclair; Johnson, 2002). Programas de desenvolvimento de competências socioemocionais também têm obtido sucesso em reduzir a evasão (Wang *et al.*, 2016).

A relatada situação das pessoas com DI corrobora dados anteriores (Moraes, 2017) e suscita reflexões sobre os motivos pelos quais essa população continua desfavorecida no cenário educacional brasileiro, apesar da ampliação das possibilidades de desenvolvimento das suas potencialidades. Segundo Carvalho (2006), esse quadro reflete a maneira como se concebe a deficiência: enquanto se enxergam apenas impossibilidades, as práticas que os rotulam e os excluem continuam. Em muitos outros países, como Índia, Iraque, Butão e Bangladesh, a população com DI ocupa os maiores percentuais de exclusão escolar (Unesco, 2010). Não obstante os desafios, especialmente em casos de deficiências severas, é importante reconhecer que a habilidade de aprender diferentes conteúdos é diversa entre os alunos (The Royal Society, 2011). Assim, se o aprendizado for entendido como um conceito mais amplo do que a leitura, a escrita e a aritmética, considera-se que toda criança pode aprender (Unesco, 2009). Há muito se sabe que, ao invés de estático e permanente, o cérebro é plástico e adaptável, mudando constantemente em resposta a estímulos ao longo da vida (Hebb, 1949; Lovden *et al.*, 2010). A DI, portanto, não impede que o aluno se desenvolva, dentro das suas possibilidades, no contexto escolar (Paraná, 2006).

Por fim, embora o modelo social de deficiência questione a ideia de que esta é somente um fato orgânico, concorda com o modelo médico no sentido de que a lesão é um tema da alçada dos cuidados médicos (Diniz, 2007 *apud* Mello; Nuernberg, 2012). A Unesco (2010) afirma que reduzir a prevalência de deficiências deve ser prioridade e aponta estratégias que vão desde remoção da causa de um problema de saúde antes que ele surja até ações para reduzir o impacto de uma doença já estabelecida. Uma quantidade significativa de deficiências é

evitável mediante intervenções relativamente simples e de baixo custo, incluindo imunização e programas de cuidados maternos. A exemplo disso, 70% das deficiências visuais e 50% das auditivas na África e na Ásia são evitáveis com medidas preventivas (Yeo, 2001).

## 5 CARACTERÍSTICAS DA OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

---

Como discutido no tópico anterior, a infraestrutura e os serviços disponibilizados pelas escolas são fundamentais para que o público-alvo da educação especial seja efetivamente incluído e consiga progredir, o que acaba por favorecer o engajamento e a permanência desses alunos na escola. Diversas estratégias do PNE focam esse aspecto, incluindo a implantação de salas de recursos multifuncionais e o fomento à formação continuada de professores para o AEE. Diante disso, esta seção traz estatísticas descritivas da oferta educacional para alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e AH/SD. São utilizados como fonte os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2016, o qual fornece informações detalhadas sobre todas as escolas públicas e privadas do País (Brasil. Inep, 2016a). Essa base de dados permite analisar a distribuição dos alunos em turmas da rede regular ou em escolas/turmas substitutivas, além da oferta de serviços direcionados para o público-alvo da educação especial. Por outro lado, é preciso ter em mente que as informações se referem a alunos que estão inseridos no sistema educacional, desconsiderando aqueles que estão fora da escola.

A Tabela 1 revela, no grupo que compõe o público-alvo da educação especial, o total de alunos matriculados na rede regular de ensino e o total de alunos matriculados apenas em escolas substitutivas (exclusivas/especiais). O banco de dados de matrículas dos alunos de 4 a 17 anos de idade<sup>2</sup> com deficiência, TGD e AH/SD totalizou 1.140.106 observações e 764.988 estudantes.<sup>3</sup> Observa-se que em torno de 1% ou menos do público-alvo da educação especial possui matrícula apenas em escolas ou turmas exclusivas. Esses dados estão de acordo com estudos e documentos oficiais que apontam o aumento do número de matrículas do público-alvo da educação especial no período recente.

<sup>2</sup> Idade do aluno no mês de referência do Censo Escolar (31 de maio de 2016).

<sup>3</sup> O número de observações se refere ao total de matrículas registradas no banco. Porém, o mesmo aluno pode ter duas ou mais matrículas registradas, por exemplo, no ensino regular e no AEE. Assim, o número de alunos com deficiência, TGD e AH/SD é menor que o número de observações.

**TABELA 1**  
**TOTAL DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS QUE SÃO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS NA REDE REGULAR DE ENSINO OU EM ESCOLAS/TURMAS SUBSTITUTIVAS (EXCLUSIVAS) – BRASIL – 2016**

	Rede regular	%	Escola/Turma substitutiva			
			Escola especial	%	Classe especial	%
Deficiência, TGD e AH/SD	744.173	98,98%	3.388	0,45%	4.303	0,57%
Deficiência	649.949	98,88%	3.276	0,50%	4.116	0,63%
TGD	100.290	99,50%	203	0,20%	305	0,30%
AH/SD	14.653	99,95%	4	0,03%	3	0,02%
<b>Tipo de deficiência</b>						
Cegueira	4.707	99,22%	19	0,40%	18	0,38%
Baixa visão	54.906	99,68%	60	0,11%	115	0,21%
Surdez	16.592	99,60%	23	0,14%	44	0,26%
Deficiência auditiva	26.486	99,65%	32	0,12%	60	0,23%
Surdocegueira	276	100,00%	0	0,00%	0	0,00%
Deficiência física	99.468	98,90%	535	0,53%	569	0,57%
Deficiência intelectual	500.835	98,60%	3.175	0,63%	3.951	0,78%
Deficiência múltipla	50.604	97,79%	545	1,05%	597	1,15%
<b>Tipo de TGD</b>						
Autismo infantil	58.908	99,43%	147	0,25%	189	0,32%
Síndrome de Asperger	9.624	99,68%	7	0,07%	24	0,25%
Síndrome de Rett	1.541	98,97%	7	0,45%	9	0,58%
Transtorno desintegrativo da infância	30.217	99,59%	42	0,14%	83	0,27%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2016a).

A legislação que rege a educação especial define que o AEE deve ser oferecido em salas de recursos multifuncionais, de maneira complementar e não substitutiva ao ensino regular (Brasil, 2014). Assim, a Tabela 2 apresenta o percentual de alunos que compõem o público-alvo da educação especial e estão matriculados na rede regular de ensino com ou sem acesso ao AEE. Embora grande parte do público-alvo da educação especial possua pelo menos uma matrícula na rede regular, menos da metade possui matrícula no AEE, deixando de receber a educação e os serviços apropriados. Apenas cerca de 36% dos alunos com SD/AH frequentam o AEE, enquanto para os alunos com deficiência ou TGD esse valor está no patamar de 40%. Não é possível afirmar se o AEE ofertado a esses alunos contempla suas necessidades específicas, já que as abordagens e os recursos são diferentes para cada situação (Brasil. MEC, 2010a; 2010b; 2010c).



TABELA 2

**TOTAL DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS QUE SÃO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS NA REDE REGULAR DE ENSINO COM OU SEM ACESSO AO AEE – BRASIL – 2016**

Rede regular	Com AEE	%	Sem AEE	%
Deficiência, TGD e AH/SD	299.986	40,31%	444.187	59,69%
Deficiência	261.604	40,25%	388.345	59,75%
TGD	42.379	42,26%	57.911	57,74%
AH/SD	5.324	36,33%	9.329	63,67%
<b>Tipo de deficiência</b>				
Cegueira	2.371	50,37%	2.336	49,63%
Baixa visão	16.394	29,86%	38.512	70,14%
Surdez	6.912	41,66%	9.680	58,34%
Deficiência auditiva	9.870	37,26%	16.616	62,74%
Surdocegueira	97	35,14%	179	64,86%
Deficiência física	32.520	32,69%	66.948	67,31%
Deficiência intelectual	214.775	42,88%	286.060	57,12%
Deficiência múltipla	20.130	39,78%	30.474	60,22%
<b>Tipo de TGD</b>				
Autismo infantil	26.159	44,41%	32.749	55,59%
Síndrome de Asperger	3.879	40,31%	5.745	59,69%
Síndrome de Rett	565	36,66%	976	63,34%
Transtorno desintegrativo da infância	11.776	38,97%	18.441	61,03%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2016a).

Embora a informação sobre a sala de recursos multifuncionais esteja disponível apenas no banco de dados da escola, não permitindo identificar o local de realização do AEE, ou seja, não garantindo que o aluno esteja realizando o AEE nessa sala, mais de 90% do público-alvo da educação especial que possui matrícula simultânea no ensino regular e no AEE se encontram em escolas com sala de recursos multifuncionais.<sup>4</sup>

Quase a totalidade do público-alvo da educação especial inserido no sistema educacional está na rede regular de ensino, o que se alinha ao objetivo do PNE de universalizar para esse público o acesso à educação básica, preferencialmente na rede regular. Entretanto, ainda estamos longe da oferta educacional qualificada, incluindo profissionais capacitados, espaços e recursos pedagógicos específicos que também são direitos desses alunos. Esses resultados corroboram estudos anteriores, que identificaram o aumento do acesso ao ensino regular impulsionado pelas políticas de educação inclusiva, desenvolvidas a partir do processo de redemocratização do País e da Constituição

<sup>4</sup> Essa informação se refere à razão entre o total de matrículas do público-alvo da educação especial no ensino regular e no AEE em escolas que possuem sala de recursos multifuncionais e o total desses alunos em escolas com e sem tal sala.

de 1988, havendo, porém, um descompasso entre o aumento de matrículas e a oferta de serviços, a infraestrutura e o atendimento especializado (Mendes, 2010; Plaisance, 2010; Meletti; Bueno, 2011; Meletti; Ribeiro, 2014). De acordo com Meletti e Bueno (2011), o crescimento do número de matrículas do público-alvo da educação especial em classes regulares sem qualquer tipo de apoio revela uma preocupação direcionada apenas para o aumento quantitativo dessas matrículas, deixando a desejar em relação à qualidade do ensino ofertado. Na descentralização de responsabilidades que caracteriza o atual modelo de gestão, a transferência de responsabilidades deve ser acompanhada por recursos suficientes e por apoio técnico-administrativo e pedagógico que permita criar escolas autônomas e efetivas (Cabral Neto; Castro, 2007 *apud* Araújo; Castro, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Retornando às perguntas iniciais deste estudo, as conclusões acerca da educação especial no Brasil podem ser resumidas da seguinte forma:

### 1. Como se apresenta a demanda da educação especial?

Cerca de um milhão de crianças e jovens de 4 a 17 anos de idade (2,4% da população brasileira na faixa etária de educação obrigatória) possuía em 2010 algum tipo de deficiência, devendo, segundo a Meta 4 do PNE, ter acesso ao ensino regular e ao AEE. Não há estimativa para a população com TGD ou AH/SD pelo Censo Demográfico.

### 2. Que fração do público-alvo da educação especial é atendida e em que momento da trajetória escolar ocorre a sua evasão?

No período analisado, a cobertura educacional daqueles que possuem alguma deficiência severa atinge 82% e se concentra na faixa de 4 a 9 anos de idade. A maior parte da exclusão educacional das pessoas com deficiência se explica pelos que nunca frequentaram a escola (cerca de 10%). A exclusão por barreira à matrícula predomina até os 14 anos de idade, quando representa 50% dos casos. A partir dos 14 anos, a parcela dos evadidos domina entre os que estão fora da escola. Cerca de 8% das crianças e jovens com deficiência de 4 a 17 anos se evadiram do sistema de ensino em algum ponto de sua trajetória escolar.

### 3. Há desigualdade de acesso escolar entre a população com e sem deficiência?

Os dados mais recentes do Censo Demográfico apontam que a cobertura educacional da população com deficiência é inferior à das pessoas sem deficiência em cerca de 10 p.p., sendo essa taxa crescente entre 4 e 9 anos de idade e decrescente a partir

dos 14 anos. Além disso, as curvas de acesso revelam que a evasão é mais acentuada para os jovens com deficiência.

#### 4. Como se caracteriza a oferta da educação especial no Brasil?

A inserção do público-alvo da educação especial nas escolas regulares não é necessariamente acompanhada por infraestrutura e serviços adequados. Embora a grande maioria desse público tenha pelo menos uma matrícula na rede regular, menos da metade possui matrícula no AEE, dentre os quais aproximadamente 90% estão matriculados em escolas com sala de recursos multifuncionais.

#### 5. A pobreza está associada à deficiência e ao processo de escolarização de pessoas com deficiência?

A prevalência de deficiências e a baixa renda se associam, ou seja, as UFs com menor renda familiar *per capita* e os primeiros quintis de renda familiar *per capita* são os maiores concentradores de jovens em idade escolar com alguma deficiência. Nessas mesmas UFs de renda inferior, a cobertura do atendimento escolar é reduzida. Além disso, a falta de oportunidades educacionais para a população com deficiência se correlaciona à pobreza: o número absoluto de crianças e jovens com deficiência excluídos do sistema de ensino é quase dez vezes maior no primeiro quintil de renda (70 mil) quando comparado ao quinto quintil (7,7 mil). A exclusão escolar devida à renda é maior nos grupos de 4 a 6 e de 15 a 17 anos de idade. Além disso, 70% das crianças e jovens que nunca frequentaram a escola pertencem aos dois primeiros quintis de renda familiar *per capita*. Entre as pessoas com deficiência que se evadiram da escola, dois terços pertencem aos 40% mais pobres.

Conforme discutido neste trabalho, pobreza e deficiência tendem a andar de mãos dadas, confinando pessoas em um círculo crônico. Nessa relação de causalidade reversa, entretanto, pobreza e deficiência não são condições indissociáveis. Por trás desse processo está a falta de oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, sendo o acesso à educação um dos elementos cruciais para a sua ruptura. Nesse contexto, os meios de suporte disponíveis no sistema de prestação de serviços devem refletir a atuação intersetorial do poder público, articulando ações de natureza educacional, de atenção à saúde e de assistência social, além de lançar mão da tecnologia hoje disponível para apoio ao aprendizado daqueles com deficiência. A ruptura do histórico elo entre pobreza e deficiência requer não apenas o investimento financeiro, mas também a modificação de concepções equivocadas e excludentes em relação à deficiência, a promoção da saúde, a capacitação de professores, a adaptação do sistema de ensino e a prevenção da evasão escolar.

Os dados expõem a necessidade de financiamento não só para a capacitação de professores e para a infraestrutura específica nas escolas, mas também para o suporte

às famílias de pessoas com deficiência. A mesma lógica se encontra na hierarquia dos motivos humanos de Maslow (1954), em que necessidades fisiológicas como alimentação e abrigo se encontram na base, seguidas pelas necessidades relacionadas à segurança, como saúde e recursos financeiros. Sem o suprimento da base não se pode atingir as necessidades sociais nem as de autoestima e de autorrealização, localizadas em níveis superiores da pirâmide de Maslow.

Estudos apontam que a assistência financeira favorece a escolarização de alunos pobres e com deficiência (Wang et al., 2013; Souza, 2016). O Benefício de Prestação Continuada, instituído pela Constituição de 1988 e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), em 1993, tem avançado nesse sentido. Embora em 2007 apenas 21% do total de beneficiários entre 0 e 18 anos frequentassem a escola, em 2012 esse valor passou para 70% (Brasil. MEC, 2013), o que em grande parte ocorreu por ações no sentido de acompanhá-los de perto (Souza, 2016).

É importante esclarecer que o custo da abstenção escolar do público-alvo da educação especial não incide apenas sobre essa parcela da população e suas famílias, mas sobre toda a sociedade. A reduzida frequência à escola produz diversos efeitos negativos, incluindo a falta de inserção qualificada no mercado de trabalho e a dificuldade de geração de renda, além de custos gerados por cuidados com a saúde, com a proteção social e com impostos não pagos devido ao desemprego. Países mais desenvolvidos enxergam com nitidez o custo-benefício da educação diante da insustentável manutenção dos gastos com a deficiência, em grande parte pela perda de produtividade causada pelo investimento insuficiente na educação. Nos Estados Unidos, por exemplo, estima-se que o custo do encarceramento de uma pessoa no sistema penitenciário, destino de muitos que se evadem do sistema de ensino, seja quase cinco vezes superior ao gasto educacional de uma criança com deficiência (Thurlow; Sinclair; Johnson, 2002; WHO, 2011). Em países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o custo da deficiência é cerca de 10% da despesa social pública, atingindo até 25% dessa receita em alguns deles (WHO, 2011). É um equívoco, portanto, supor que educação especial seja um tema concernente a minorias quando na realidade essa é uma questão que afeta a todos.

Nesse cenário, há de se considerar ainda o ônus cultural, científico e tecnológico gerado pelo subaproveitamento do capital humano. Contribuições nas diversas áreas, desde a arte até a ciência, advêm de indivíduos que atualmente poderiam ser considerados público-alvo da educação especial (Josephson, 1959; Solomon, 2012), atestando o quanto é imponente o impacto educacional. A mesma valorização deve se aplicar a outra minoria, que compreende cerca de 1% a 10% de qualquer população: alunos com AH/SD (Brasil. MEC, 2006). Mettrau (2000) defende que devemos entender e tratar a inteligência como patrimônio social, isto é, algo que pertence a todos e a todos deve servir e atender. No entanto, pouco se investe no aprimoramento das potencialidades de alunos com AH/SD, conforme revela seu reduzido acesso ao AEE. Por fim, embora a inclusão seja frequentemente discutida no contexto da defi-

ciência, o debate em educação especial deve se enriquecer com estudos que articulem e compreendam as interfaces da exclusão educacional, cujo enredo inclui condição econômica, social, racial e de gênero.

A deficiência é uma experiência universal, que impacta direta ou indiretamente a todos. Estima-se que mais de um bilhão de pessoas (ou cerca de 15% da população mundial) estariam vivendo com alguma deficiência (WHO, 2011). Em defesa aos direitos dessa população, deixa-se ao leitor a possibilidade de uma reflexão sobre a urgência de se operacionalizar plenamente a inclusão em todas as suas dimensões, com base no discurso de Hawking (ou pessoa com deficiência, conforme a terminologia atual):

Disability need not be an obstacle to success. (...) In fact we have a moral duty to remove the barriers to participation, and to invest sufficient funding and expertise to unlock the vast potential of people with disabilities. Governments throughout the world can no longer overlook the hundreds of millions of people with disabilities who are denied access to health, rehabilitation, support, education and employment, and never get the chance to shine. (WHO, 2011).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: MEC, 2003.

ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011.

BARCELLOS, A. P. A. Constituição de 1988, a dignidade do ser humano e o direito à educação. In: ORTIZ, M. E. R. (Org.). *Justiça social: uma questão de direito*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BLACKORBY, J.; WAGNER, M. Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: findings from the National Longitudinal Transition Study. *Exceptional Children*, Reston, v. 62, n. 5), p. 399-414, 1996.

BOGOUSSLAVSKY, J.; TATU, L. *Édouard Manet's Tabes Dorsalis*: from painful ataxia to phantom limb. *European Neurology*, Basel, v. 76, n. 1-2, p. 75-84, July 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1999. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 out. 2001a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.

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

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

BRASIL. Decreto nº 8.954, de 10 de janeiro de 2017. Institui o comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 2017. Seção 1, p. 14.

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

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 10.171 de 5 de janeiro de 2001. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001b.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 set. 2010. Seção 1, p. 1.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados do Censo Escolar*. Brasília, 2016a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília: Inep, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/Seesp, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2002. Seção 1, p. 24.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. 2. ed. Brasília: MEC/Seesp, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/Secadi, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial*. Brasília: MEC/Seesp, 2010a. (A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 7).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC/Seesp, 2010b. (A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 10).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: MEC/Seesp, 2010c. (A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 9).



BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Nota técnica nº 51/2013/MEC/SECADI. Pareamento de dados do programa BPC Na Escola*. Brasília, 2013. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13285-nt51-pare-bpc-2012-pdf](http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13285-nt51-pare-bpc-2012-pdf)>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). *Estudo sobre as barreiras sociais presentes no meio familiar e sociocultural de pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, que dificultam o seu acesso à escola e a outros serviços públicos: sumário executivo e ficha técnica*. Brasília, 2016.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.

CARVALHO, M. F. *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Campinas: Autores Associados. Ijuí: Unijuí, 2006.

CHIRINDA, W.; CHEN, H. Comparative study of disability-free life expectancy across six low- and middle-income countries. *Geriatrics & Gerontology Internacional*, Hoboken, v. 17, n. 4, p. 637-644, Apr. 2017.

DIAS, P. J.; SILVA, M. M. Indicadores sociais da deficiência no Brasil: uma análise do censo demográfico e do censo escolar. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPESUL, 10., 2014, Florianópolis. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2014. p. 1-19.

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

ELWAN, A. *Poverty and disability: a survey of the literature*. Washington, 1999. Background Paper for WDR 2000/2001. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/INTPOVERTY/Resources/WDR/Background/elwan.pdf>>

FERNANDES, A. P.; CAIADO, K. R. M. Evasão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas ribeirinhas: limites e desafios ao atendimento educacional especializado. *Revista Cocar*, Belém, v. 1, p. 127-146, jan./jun. 2015.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 305-318, maio/ago. 2009



- FILMER, D. Disability, poverty and schooling in developing countries: results from 14 household surveys. *The World Bank Economic Review*, Washington, v. 22, p. 141-163, 2008.
- FINN, J. D. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, Washington, v. 59, n. 2, p. 117-142, 1989.
- FINN, J. D. *School engagement and students at risk*. Buffalo, NY: U.S. Department of Education/ National Center for Educational Statistics, 1993.
- GARCIA, R. M. C. Política e gestão da educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial. In: SIMPOSIO BRASILEIRO, 24; CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2009, Vitoria. *Cadernos ANPAE*. Vitoria: ANPAE, 2009. v. 1, p. 1-14.
- GARCIA, R. M.C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 105-124, 2011.
- GARCIA, V. G. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 165-187, 2014.
- HARRISS-WHITE, B. On to a loser: disability in India. In: HARRISS-WHITE, B.; SUBRARNANIAN, S. *Illfare in India: essays on India's social sector in honour of S Guhan*. New Delhi: 1999. p. 135-163.
- HEBB, D. *The Organization of Behavior*. Wiley: New York, 1949.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico*. 2010. Disponível em: <censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 6 set. 2016.
- JOSEPHSON, M. *Edison: a biography*. New York: McGraw Hill Book Company, 1959.
- LOVDEN M. et al. A theoretical framework for the study of adult cognitive plasticity. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 136 n. 4, p. 659-676, 2010.
- MANTOAN, M. T. E. *A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar*. São Paulo: Unicamp/FE, 2001.
- MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper, 1954.
- MCPARTLAND, J. M. Dropout prevention in theory and practice. In: ROSSI, R. J. (Ed.). *Schools and students at risk: context and framework for positive change*. New York: Teachers College, 1994. p. 255-276.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Educação no Brasil: o balanço de uma década*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2010. p. 1-17.

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*, Brasília, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

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

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2012.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 30, n. 2, p. 261-265, 2013.

METTRAU, M. B. Representação social da inteligência e os portadores de altas habilidades. In: METTRAU, M. B. (Org.). *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya, 2000. p. 1-11.

MITRA, S. et al. Extra costs of living with a disability: a review and agenda for research. *Disability and Health Journal*, New York, v. 10, n. 4, p. 475-484, Oct. 2017.

MORAES, L. *A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Inep, 2017. (PNE em Movimento, 6).

OMOTE, S. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (Orgs.). *Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: Ed. da Unesp, 1999. p. 3-22.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem: Unesco, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Área da deficiência mental*. Curitiba, 2006.

PETERS, J. S. *Review of marginalisation of people with disabilities in Lebanon, Syria and Jordan*. [S.l.]: Unesco, 2009.

PETERS, S. Inequalities in education for people with disabilities. In: HOLSINGER, D. B.; JACOB, W. J. (Ed.). *Inequality in education: comparative and international perspectives*. Hong Kong: Springer/CERC, 2008. p. 149-172

PLAISANCE, E. Ética e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 13-43, 2010.

RUMBERGER, R. W. Why students drop out of school. In: ORFIELD, G. (Ed.). *Dropouts in America: confronting the graduation rate crisis*. Cambridge: Harvard Education Press, 2006. p. 131-155.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, v. 5, n. 24, p. 6-9, 2002.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência?. *Revista da Sociedade Brasileira de Ostromizados*, v. 1, n. 1, p. 8-11, 2003.

SIMÕES, A. A. S. *As metas de universalização da educação básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil*. Brasília: Inep, 2016. (PNE em Movimento, 4).

SOLOMON, A. *Far from the tree: parents, children, and the search for identity*. New York: Scribner, 2012.

SOUZA, M. V. S. *O desafio de garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola: uma análise do programa BPC na escola*. 2016. 38 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2016.

THE ROYAL SOCIETY. *Brain Waves Module 2: neuroscience: implications for education and lifelong learning*. London, 2011.

THURLOW, M. L. et al. *Staying in school: middle school students with learning and emotional disabilities*. Minneapolis: University of Minnesota/Institute on Community Integration, 1995. (ABC Dropout Prevention and Intervention Series).

THURLOW, M. L.; SINCLAIR, M. F.; JOHNSON, D. Students with disabilities who drop out of school: Implications for policy and practice. *Issue Brief: Examining*

Current Challenges in Secondary Education and Transition, Minneapolis, v. 1, n. 2, p. 1-9, July 2002.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Unesco). *Towards inclusive education for children with disabilities: a guideline*. Bangkok, 2009.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Unesco). *Reaching the marginalized: EFA Global Monitoring Report*. [S.l.]: Unesco, 2010.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Unesco). *Teaching and learning: achieving quality for all: report 2013/4*. [S.l.]: Unesco, 2014.

VON REICHERT, C.; GREIMAN, L.; MYERS, A. *The geography of disability in America: on rural-urban differences in impairment rates*. 2014. Disponível em: <[https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=rural\\_inst\\_independent\\_living\\_community\\_participation](https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=rural_inst_independent_living_community_participation)>.

WANG, H. et al. Can social-emotional learning reduce school dropout in developing countries?. *Journal of Policy Analysis and Management*, New York, v. 35, n. 4, p. 818-847, 2016.

WANG, X. B. et al. *Does financial aid help poor students succeed in college?*. China Economic Review, [s.l.], v. 25, p. 27-43, 2013.

WORLD BANK. *Data and statistics: country groups*. Washington, 2004

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *World Report on Disability 2011*. Geneva: WHO, 2011.

YEO, R. *Chronic poverty and disability*. Somerset: ADD, 2001. (Background Paper n. 4).

YEO, R.; MOORE, K. Including disabled people in poverty reduction work: 'nothing about us without us.' *World Development*, v. 31, n. 3, p. 571-590, 2003.