

Divergências entre os indicadores de matrículas de estudantes brasileiros em situação de deficiência do ensino médio ao ensino superior

Diferencias entre los indicadores de matrícula de estudiantes brasileños con discapacidad de la escuela secundaria a la Educación Superior

Diferences between the enrollment indicators of brazilian students with disabilities from high school to higher education

Por Sandra Eli SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS¹, Ana Paula CAMILO CIANTELLI², Débora CHIARARIA DE OLIVEIRA³ y Adrieti Poliana MESSIAS SEGURA⁴.

Sartoreto de Oliveira Martins, S. E., Camilo Ciantelli, A. P., Chiararia de Oliveira, D. y Messias Segura, A. P. (2023). Divergências entre os indicadores de matrículas de estudantes brasileiros em situação de deficiência do ensino médio ao ensino superior. *Revista RAES*, XV(26), pp. 44-59.

Resumo

Inúmeras são as dificuldades de jovens brasileiros para concluir o Ensino Médio e continuar seus estudos na Educação Superior. Dentre o grupo mencionado se inserem os estudantes em situação de deficiência que podem requerer em um determinado período do processo de desenvolvimento acadêmico, serviços e/ou apoios especializados para ingressar na universidade. Em razão das condições mencionadas, esse estudo objetivou apresentar o índice de matrículas de estudantes declarados em situação de deficiência que ingressaram no Ensino Médio e do Ensino Superior, no ano de 2019, considerados nas políticas educacionais inclusivas, grupos elegíveis aos serviços de apoio da Educação Especial no Brasil. Trata-se de um estudo documental e descritivo, no qual os dados foram extraídos da Sinopse Estatísticas do Ensino Médio (2019) e Ensino Superior (2019) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da leitura de documentos normativos e da literatura específica da área da educação e das políticas inclusivas. Os resultados evidenciaram que apesar das políticas institucionais revelarem atendimento às normativas que garantam o acesso dos estudantes em situação de deficiência tanto no ensino médio, quanto no ensino superior, esta realidade não parece ter alterado de maneira significativa o percentual de matrícula desses estudantes nessas etapas de ensino. Tal constatação sugere a

¹ Universidade Estadual Paulista, Brasil / sandra.eli@unesp.br / Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4247-1447>

² Universidade Estadual Paulista, Brasil / aninhaciantelli@gmail.com / Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3605-6009>

³ Universidade Estadual Paulista, Brasil / debora.chiararia@unesp.br / Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8412-1998>

⁴ Universidade Estadual Paulista, Brasil / adrietissegura_@hotmail.com

continuidade de estudos que visem identificar de que modo as políticas e ações inclusivas que incluem o grupo de estudantes em situação de deficiência e em outras situações diversas favorecem a acessibilidade e a permanência dos mesmos em contextos educacionais em uma realidade futura.

Palavras Chave: Deficiência / Educação Inclusiva / Ensino Médio / Ensino Superior / Políticas públicas.

Resumen

Son innumerables las dificultades para que los jóvenes brasileños completen de la escuela secundaria y continúen sus estudios en la enseñanza superior. Dentro de este grupo incluiremos a los estudiantes con discapacidad que puedan necesitar, en un determinado período del proceso de desarrollo académico, servicios y/o apoyo especializado para ingresar a la universidad. Debido a las condiciones mencionadas, este estudio tuvo como objetivo presentar la tasa de matrícula de los estudiantes declarados en situación de discapacidad que ingresaron a la Enseñanza Básica y Media, en 2019, considerados en las políticas educativas inclusivas, grupos elegibles para los servicios de apoyo a la Educación. Especial no Brasil. Se trata de un estudio documental y descriptivo, no los datos extraídos del Sinopsis Estadística de la Enseñanza Media (2019) y Superior (2019) del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), de la lectura de documentos normativos y literatura específica en el área de educación y políticas inclusivas. Los resultados mostrarán que a pesar de las políticas institucionales, revelaremos el cumplimiento de la normatividad que garantice o acceda a dos estudiantes con discapacidad, tanto en la educación secundaria como en la superior, esta realidad no parece haber cambiado de manera significativa ni el porcentaje de matrícula de estos estudiantes en estas etapas de la educación. Este hallazgo sugiere la continuidad de estudios que busquen identificar cómo las políticas y acciones inclusivas que incluyen a un grupo de estudiantes con discapacidad y en otras situaciones diversas favorecen la accesibilidad y permanencia en ambos contextos educativos en una realidad futura.

Palabras Clave: Discapacidad / Educación Inclusiva / Educación Secundaria / Educación Superior / Políticas Públicas.

Abstract

There are countless difficulties faced by young Brazilians to complete high school and continue their studies in higher education. Among the mentioned group are students with disabilities who may require, in a certain period of the academic development process, specialized services and/or support to enter the university. Due to the aforementioned conditions, this study aimed to present the enrollment rate of students declared to be in a situation of disability who entered High School and Higher Education, in 2019, considered in inclusive educational policies, groups eligible for Education support services Special in Brazil. This is a documentary and descriptive study, in which the data were extracted from the Synopsis Statistics of High School (2019) and Higher Education (2019) of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), from the reading of normative documents and specific literature in the field of education and inclusive policies. The results showed that although institutional policies reveal compliance with the regulations that guarantee the access of students with disabilities both in high school and in higher education, this reality does not seem to have significantly altered the percentage of enrollment of these students in these stages of education. teaching. This finding suggests the continuity of studies aimed at identifying how inclusive policies and actions that include the group of students with disabilities and in other diverse situations favor their accessibility and permanence in educational contexts in a future reality.

Key words Disability, Inclusive Education, Secondary Education, Higher Education, Public Policies.

1. Introdução⁵

Segundo consta na Constituição Federal (1988, p. 3) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB] (Lei nº9.394, 1996, p. 1), a educação é um direito de todos. Nesse sentido, a rede regular de ensino deve atender todos os sujeitos em suas particularidades, considerando principalmente aqueles que se apresentam com necessidades educacionais específicas [NEEs], garantindo quando necessário, atendimentos especializados, em todos os níveis de educação.

Uma vez que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [PNEEPEI] (Brasil, 2008) considera como público alvo da educação especial estudantes em situação de deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento⁶ e com altas habilidades/superdotação, este estudo teve como foco os dados referentes às matrículas deste público no Ensino Médio e Ensino Superior.

Já em relação aos estudantes com altas habilidade/superdotação, apesar de não serem considerados pessoas em situação de deficiência, optou-se por incorporá-los nos dados do estudo, na medida que são considerados foco do segmento populacional da PNEEPEI (Brasil, 2008) e que, portanto, podem apresentar NEEs ao longo de suas trajetórias educacionais, em diferentes modalidades e níveis de ensino.

Assim, posto o interesse por compreender a presença de indicadores de matrícula deste público no Ensino Médio, decorre da preocupação com os baixos índices de participação de estudantes em situação de deficiência, em instituições de ensino superior [IES] no Brasil. Também implica admitir uma visão mais ampla das NEEs, de diferentes coletivos que em geral demandam respostas específicas à participação plena e equitativa em ambientes de sala de aula e de acesso ao currículo, nos diferentes espaços educativos - da educação infantil ao Ensino Superior.

Esta perspectiva dialoga com as concepções teóricas que visa ultrapassar categorizações e tipificações destas demandas declaradas pelo alunado em questão, centradas em visões normalizadoras e reparadoras da condição da deficiência, para justificar o tipo de respostas educacionais específicas que devem ser consideradas aos processos de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico dos coletivos mencionados.

Assim, com base nos estudos de Leite & Martins (2012) reconhecemos que estas necessidades podem ser referentes aos: “a) meios especiais de acesso ao currículo; b) elaboração de currículos especiais ou adaptados e; principalmente, as demandas relacionadas à c) análise crítica sobre [a estrutura política e social do projeto político pedagógico que orienta] a educação escolar” [no que diz respeito a garantia de direitos dos alunos de participação nas comunidades educativas]⁷ (p. 43). A esse respeito, postulamos a partir da leitura do relatório de Warnock (1978, como citado em Leite & Martins, 2012, p. 44) que as demandas educacionais devem ser observadas pela avaliação da aprendizagem que,

amplia o seu foco, deixando de se centralizar somente no desempenho individual dos alunos, abrangendo o funcionamento da escola, os recursos disponíveis, a flexibilidade do ensino, a metodologia utilizada e os próprios critérios de avaliação. (p. 44).

Martins et al. (2022) ao revisarem o conceito da terminologia Necessidade Educacional Especial mencionado por Leite e Martins (2012), optaram pelo registro do termo como “Necessidade Educacional Específica - NEEs” ou “Necessidades Específicas – NEs” a fim de demarcar que as práticas curriculares inclusivas não se restrinjam apenas

⁵ Auxílio financeiro: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Estadual Paulista - Proex/2020. Esta proposta está em consonância com as atividades da Rede Internacional de Pesquisa em acessibilidade e Inclusão na Educação Superior - CNPq (Proc 401681/2022-0) e Indicadores de acessibilidade na Educação Superior (Proc. 315343/2021-4).

⁶ Atualmente, segundo o DSM-V (2014) e o CID-11 (2019), a nomenclatura correta é Transtorno do Espectro Autista (TEA), que incorpora o grupo antes denominado de transtornos globais do neurodesenvolvimento (Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno desintegrativo da infância e Transtorno invasivo do desenvolvimento não especificado).

⁷ Acréscimo das autoras à citação.

ao atendimento do alunado em situação da deficiência, mas auxilia na identificação de respostas de acesso ao currículo para todos os estudantes da instituição educativa.

Referem que esta decisão decorre de reflexões estabelecidas pelas autoras (2022) da revisão da atuação da educação especial na escola, a partir de estudos e posicionamentos teóricos de diferentes campos do conhecimento (educação, filosofia, psicologia, entre outras) que permitem dialogar com modelos teóricos e explicativos das formas de opressão e exclusão social atribuídas às situações concretas e objetivas da organização dos sistemas educacionais, nos contextos por elas investigados.

Portanto, assumir essa perspectiva para as autoras (2022) implica reconhecer que nenhum estudante será culpabilizado pelas dificuldades de aprendizagens e/ou fracasso acadêmico, e por conseguinte, exigirá dos dirigentes educativos oferta de respostas e ajustes diferenciados aos processos de desenvolvimento acadêmico, e não ao contrário. Desta forma, foi possível apreender que as NEEs não contemplam apenas as demandas observadas do público alvo da educação especial, mas explicitam situações dos que habitam a sala de aula e que enfrentam graus de vulnerabilidade e opressão, por diferentes motivos (de opção de gênero, condição de raça/etnia, situação geracional, religião, orientação sexual, entre outros marcadores sociais) e vivências singulares (na escola, na universidade, no mercado de trabalho, nos diferentes espaços sociais). Em outros termos, Martins & Louzada (2022,) definem NEEs como sendo

aquelas decorrentes das interações dos estudantes com e/ou sem deficiência, que restringem e/ou impedem a sua participação na vida acadêmica. Estas necessidades podem ser de caráter permanente ou temporário e que, demandam apoio institucional específico de recursos e/ou serviços diferenciados para oportunizar a equiparação de condições que os levem à expressão plena de desenvolvimento educacional e integral em sociedade. A adoção da expressão NEE decorre das políticas de inclusão social e educacional que possibilitaram alargar a compreensão de que as vulnerabilidades e exclusões vivenciadas pelos estudantes com e/ou sem deficiência, desvelam o quanto esta população se sente submetida a situações de violência e exclusão nos ambientes de ensino sobretudo, no contexto universitário. (p. 68)

Assim, assumir esta percepção implica admitir que os programas curriculares levem em consideração a interseccionalidade destas condições situacionais de corpo(s) e vivências outras, presentes e orientadas pelas pautas e movimentos de reivindicações sociais dos que por muito tempo estiveram à margem dos processos educativos, como as “[...] pessoas com deficiência, negros, indígenas, LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexos, assexuais e outros), mulheres, idosos, dentre outros” (Martins, et al 2022, p. 7).

Para as autoras (2022) esta concepção converge com o modelo social da deficiência que reconhece a diversidade humana, para além dos fatores de funcionamento biológicos dos corpos que não se adequam a um padrão normativo estabelecido pelos espaços educativos, portanto, o termo NEEs não ser confundido como **sinônimo de pessoas em situação de deficiência**, nos espaços mencionados.

Dessa forma, destaca-se o papel social e político das instituições educacionais no país, como uma opção decisiva de valorização da participação “de todos em uma sociedade, mais justa e igualitária”, consideradas como palavras de ordem e defesa da acessibilidade e inclusão nas instituições de ensino (Veiga-Neto & Lopes, 2011, p. 1). Portanto, a inclusão educacional deve ser considerada uma ação política, social e pedagógica que garante direitos de acesso à educação e promove espaços mais igualitários de comunidades de aprendizagem, participação e formação integral, de todos que ali se encontram nos espaços educativos.

Com base nestas palavras iniciais, reconhecemos que a presença de matrícula e de participação de pessoas em situação de deficiência, em graus mais elevados de ensino, na faixa etária de 15 a 17, vinculados ao ensino médio,

foi observada mais recentemente, nos dados do Censo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2019) conforme descrito no estudo de Silva (2020):

O Ensino Médio, que, ao final do século XX, contava com pouco mais de 3 milhões e 500 mil matrículas (menos de 25% da faixa etária em idade apropriada) chega em 2004 ao ápice de, aproximadamente, 9 milhões de pessoas matriculadas, o que correspondia a pouco mais de 50% dos indivíduos entre 15 e 17 anos. A partir desse período, assiste-se à diminuição desse quantitativo, ano após ano, chegando, em 2017, a um total abaixo dos 8 milhões (p. 275).

Fatores como estigmas, preconceitos, estereótipos, discriminação atribuídos a este grupo, somadas às desvantagens socioeconômicas e de não valorização do estudo pela família, estudante e sociedade em geral, assim como a necessidade de ingressarem cedo ao mercado de trabalho, incrementam as estatísticas que justificam a evasão escolar, conforme referenciado por Martins et al. (2022). Mas por outro lado, alerta que o aumento de matrícula no Ensino Médio pode estar associado as mudanças decorrentes das políticas educacionais inclusivas, no Brasil. Sobretudo, na redação dada ao Plano Nacional de Educação (2014) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) que, segundo os achados de Moehecke (2019):

Traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de educação para a vida e não mais para o trabalho” e da defesa de um Ensino Médio unificado, integrando a formação técnica e científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo em consonância com as políticas educacionais inclusivas e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; formalização dos projetos políticos pedagógicos de modo contextualizado e interdisciplinar; uma compreensão acerca de diversidade de uma forma mais singular e subjetiva, que realmente coloque o sujeito como foco. (p. 9).

Nesta direção, cabe destacar que políticas públicas educacionais voltadas para a acessibilidade e inclusão favoreceram esse processo de aumento de matrículas de pessoas em situação de deficiência no Ensino Superior, como a Portaria nº 3.284 (2003, conforme citado Martins et al. 2018, p. 2) que dispõe sobre Acessibilidade de pessoas em situação de deficiência em Instituições de Ensino Superior, “em que fica estabelecido, entre outros aspectos, que o acesso do estudante em situação de deficiência ao ensino superior deve ser garantido em todas as instituições, quer públicas, quer privadas, permitindo, assim, a permanência do estudante em cursos de graduação” (p. 2); o Decreto 5.296 (2004) que estabelece as normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário à acessibilidade das pessoas em situação de deficiência ou com mobilidade reduzida e a Lei nº 11.096 (2005) que estabelece o Programa Universidade para Todos [PROUNI] pensando em criar políticas de acesso que beneficiassem diretamente as pessoas em situação de deficiência, dentre outras.

Conforme apontaram Garcia et al. (2018), a partir da LDB (1996), a necessidade de acessibilidade passou a ser cada vez mais requerida nas IES:

As primeiras modificações referentes à acessibilidade foram feitas no processo classificatório de ingresso no Ensino Superior, sendo sugeridas alterações tanto na elaboração do edital, no momento das provas, quanto na correção delas. Sendo assim, são exigidas da comissão do vestibular mudanças no que se refere aos critérios de avaliação, organização de salas e recursos adaptados necessários para que o candidato possa realizar a prova, como, também, considerar as especificidades inerentes a cada necessidade específica do alunado, no momento da correção. (p. 2).

Tais mudanças possibilitaram observar o aumento de matrícula de estudantes em situação de deficiência nas IES, porém admitidos como uma conquista recente. A esse respeito, Martins et al (2018) alertam para uma lacuna acerca da presença destes sujeitos, quando “comparados à população geral, posto que 0,4% das matrículas efetivadas no ensino superior, foram conferidas a de estudantes em situação de deficiência” (p. 2). Tais achados, embora importantes, foram considerados pelas autoras como pouco expressivos se levarmos em conta a vigência

das políticas educacionais que orientam a temática no ensino superior, já consolidadas a mais de duas décadas atualmente.

Neste sentido, não basta assumir uma política de ingresso e de modificação da estrutura física da instituição, por exemplo, há que se ofertar de condições para que os estudantes em situação de deficiência concluam os estudos com êxito, neste nível de ensino e possam ingressar no mercado de trabalho:

O processo de inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior apresenta-se atualmente como um dos desafios para professores universitários. Isso ocorre porque a inserção do aluno com deficiência, neste nível de ensino está ocorrendo de forma lenta e ainda sem mecanismos que sustentem tanto o acesso, quanto a permanência de tal aluno no contexto das exigências peculiares à educação superior. Podemos afirmar, ainda, que não se trata somente da garantia de vagas, mas da organização, por parte da universidade, de estratégias que colaborem com o sucesso escolar destes alunos (Magalhães, 2013, p. 49).

O estudo de Anache & Cavalcante (2018) alerta para as estratégias de eliminação das barreiras de aprendizagem para constituição de comunidades inclusivas e que o sucesso acadêmico não seja atribuído como mérito de esforços individuais, familiares e/ou dos seus colegas da sua turma. A igualdade de oportunidades e a permanência de estudantes em situação de deficiência passa pelo compromisso com a flexibilização do ensino, com metodologias diferenciadas e com culturas inclusivas que permitam assegurar mudanças de atitudes contra práticas capacitistas, estigmatizantes e preconceituosas, presentes nos espaços formativos.

Posto isso, esse texto buscará descrever e analisar os indicadores da presença de matrículas de estudantes em situação de deficiência no Ensino Médio e Ensino Superior, com vistas a contribuir com as discussões acerca das políticas educacionais inclusivas no Brasil.

2. Percurso Metodológico

2.1 Coleta de dados

O levantamento dos dados ocorreu por intermédio da consulta das matrículas de estudantes em situação de deficiência no Ensino Médio e no Ensino Superior, no site do INEP (2019). As informações foram recolhidas por intermédio da consulta e análise da Sinopse Estatísticas do Ensino Superior de 2019 e da Sinopse Estatística do Ensino Médio de 2019.

2.2 Análise dos dados

Os dados encontrados foram organizados e analisados de forma quantitativa em forma de tabelas e gráficos com o auxílio do Microsoft Excel, representada tanto por números reais como também, expressos em porcentagens.

3. Resultados e Discussões

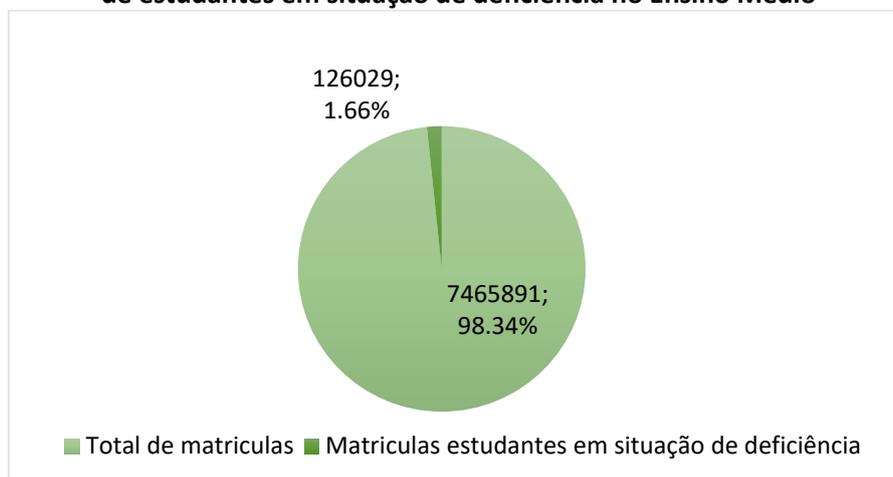
Ensino Médio

Segundo os dados do INEP (2019) 7.465.891 estudantes se matricularam no Ensino Médio em 2018⁸. Deste total, 124.998 estudantes estão em situação de deficiência, o que corresponde apenas a 1,7% de matrículas. Diante deste

⁸ Destaca-se que os dados do censo educacional brasileiro são referentes ao ano anterior à sua publicação, portanto, se o ano de publicação é 2019, os dados das matrículas foram coletados no ano de 2018.

retrato, nota-se o quanto o número de estudantes em situação de deficiência que frequentam o Ensino médio é pequeno, como mostrado a seguir:

Gráfico 1. Total de matrículas de estudantes no Ensino Médio x Total de matrículas de estudantes em situação de deficiência no Ensino Médio



Nota. Fonte: (INEP, 2019).

Audiodescrição do Gráfico 1: Gráfico composto por um círculo que se divide em duas cores, sendo a parte maior em azul, indicando o número total de matrículas; sete milhões, quatrocentos e sessenta e cinco mil, oitocentos e noventa e um e, sua porcentagem: noventa e oito vírgula três e a parte menor em laranja, indicando o número de matrículas de estudantes em situação de deficiência: cento e vinte e seis mil e vinte e nove, e sua porcentagem: um vírgula sete.

É notável a presença de estudantes em situações de deficiência no Ensino Médio (126.029), porém, é fundamental destacar que 1.031 desses estudantes frequentam classes especiais, como as existentes na Associação de Pais e Amigos Excepcionais [APAE]. Os outros 124.998 frequentam classes comuns. Ou seja, é relativamente baixa a quantidade desses estudantes que frequentam o ensino comum escolar (aproximadamente 1,7%) comparado ao número de matrículas totais no Ensino Médio.

Embora a Portaria nº 3.284/2003 (2003) estabeleça que os estudantes em situação de deficiência tenham acesso ao ensino superior em todas as instituições, sejam elas públicas ou privadas, observa-se que no ensino médio as matrículas desses estudantes já são relativamente baixas e diminuem ainda mais quando se fala do ensino superior. Portanto, analisa-se que enquanto no ensino médio existam 126.029 estudantes matriculados, no ensino superior esse número cai drasticamente para apenas 48.520. Infelizmente de 126.029 estudantes matriculados, 77.509 não dão continuidade aos estudos ou não conseguem ingressar no ensino superior, dados que devem ser investigados por futuras pesquisas, com vistas a compreender esse fenômeno e alterar essa realidade.

Audiodescrição da Tabela 1: Tabela composta por três colunas e cinco linhas, na cor branca. Descreve a divisão das matrículas de estudantes em situação de deficiência do ensino médio, propedêutico, normal e técnico/integrado. Na primeira linha estão os cabeçalhos com os nomes de cada coluna: categoria, número de matrículas e símbolo de porcentagem. Na primeira coluna, indicando do ensino médio propedêutico ao total. Na segunda coluna os números cento e dezoito mil, trezentos e cinquenta e três a cento e vinte e quatro mil, novecentos e noventa e oito. Na terceira coluna os números noventa e quatro vírgula seis a cem.

Tabela 1. Divisão das matrículas de estudantes em situação de deficiência: ensino médio propedêutico, normal e técnico/integrado.

Eixo organizativo dos dados	Número de matrículas	%
Ensino Médio propedêutico	118.353	94,6
Ensino Médio Normal/ Magistério	651	0,6
Curso Técnico integrado/ Ensino Médio Integrado	5.994	4,8
Total	124.998	100

Nota. Fonte: INEP (2019).

Na tabela anterior, observa-se o número de estudantes em situação de deficiência matriculados em cada categoria do Ensino Médio. Nota-se que 94,6 %, ou seja, a grande maioria frequenta o ensino médio propedêutico, seguido do ensino médio integrado com 4,8% e do ensino médio normal com apenas 0,6% das matrículas. Em seu artigo, Auler (2003) ressalta que o ensino propedêutico é aquele que tem por intuito preparar o estudante para o futuro e para a realização de exames externos como o vestibular, contudo, vemos novamente que o sistema é falho, pois poucos são os estudantes em situação de deficiência que adentram ao contexto universitário.

Tabela 2. Número de estudantes com NEE por categoria.

Categoria	Número de matrículas	%
Cegueira	6.252	0,6
Baixa Visão	73.839	0,3
Surdez	20.087	1,8
Deficiência Auditiva	36.314	3,3
Surdo cegueira	474	0,04
Deficiência Física	127.693	11,7
Deficiência Intelectual	709.683	65%
Deficiência Múltipla	61.796	5,6
Autismo	166.620	15,2
Altas Habilidades	48.133	4,3
Total	1.090.805	100

Nota. Fonte: INEP (2019).

Audiodescrição da Tabela 2: Tabela composta por três colunas e doze linhas, na cor branca. Descreve o número de estudantes com necessidades educacionais específicas por categoria. Na primeira linha estão os cabeçalhos com os nomes de cada coluna: categoria, número de matrículas e símbolo de porcentagem. Na primeira coluna, indicando de cegueira ao total. Na segunda coluna os números seis mil, duzentos e cinquenta e dois a um milhão e noventa mil, oitocentos e cinco. Na coluna três os números zero vírgula seis a cem.

Em relação às categorias declaradas pelos estudantes e como estão correlacionadas (Tabela 2), de acordo com os dados do INEP (2019), a deficiência intelectual aparece em maior número de matrículas efetivadas (65%), seguida do autismo com (15%) e da deficiência física com (11,7%). As deficiências evidenciadas em menor número de matrículas são a cegueira (0,6%) e a baixa visão com (0,3%).

Ressalta-se que um mesmo estudante pode se encaixar em mais de uma categoria/deficiência, o que acarretará em uma diferença no número total de matrículas e no número de estudantes. Cabe destacar ainda que o número total de estudantes na tabela é expressamente grande devido ao fato que os dados levantados através do INEP (2019), no que diz respeito às categorias, englobarem ensino básico, fundamental e médio de forma conjunta. Infelizmente o INEP (2019) não traz os dados de forma separada, não sendo possível identificar o número de deficiência por categoria e série escolar, o que dificulta a clareza, objetividade e a comparação dos dados tabulados. Segundo os dados (Tabela 3), o número de estudantes matriculados no Ensino Médio Urbano é bem maior do que o número de estudantes matriculados no Ensino Médio Rural. Enquanto na área urbana tem-se um total de 7.090.129 estudantes, na área rural o número é de apenas 375.762 estudantes. Se comparados os dados, teremos uma porcentagem de 0,5% de matrículas no Ensino Médio rural, contra 99,5 % no Ensino Médio urbano.

Tabela 3. Comparativo de Matrículas do Ensino médio urbano X Ensino médio rural

Ensino médio/ Urbano	Nº de Matrículas	%	Ensino médio/ Rural	Nº de Matrículas	%
Federal	193.892	2,7	Federal	30.221	8,5
Estadual	5.938.951	83,8	Estadual	327.839	87
Municipal	36.616	0,5	Municipal	3.949	1,1
Privada	920.640	13	Privada	13.753	3,7
Total	7.090.129	100		375.762	100

Nota. Fonte: INEP (2019).

Audiodescrição da Tabela 3: Tabela composta por seis colunas e seis linhas, na cor branca, compara o número de matrículas do ensino médio urbano e rural. Na primeira linha estão os cabeçalhos com os nomes de cada coluna: ensino médio barra urbano, número de matrículas, símbolo de porcentagem, ensino médio barra rural, número de matrículas e símbolo de porcentagem. Na primeira coluna, indica de federal ao total. Na segunda coluna os números cento e noventa e três mil, oitocentos e noventa e dois a sete milhões, noventa mil, cento e vinte e nove. Na terceira coluna os números dois vírgula sete a cem. Na quarta coluna indica de federal a privada. Na quinta coluna os números trinta mil, duzentos e vinte e um a trezentos e setenta e cinco mil, setecentos e sessenta e dois. Na sexta e última coluna, os números de oito vírgula cinco a cem.

Assinala-se que tanto no Ensino Médio Urbano quanto no Rural, o maior número de matrículas é realizado em escolas estaduais, seguidas das escolas privadas e por último temos as Escolas Municipais.

De acordo com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo:

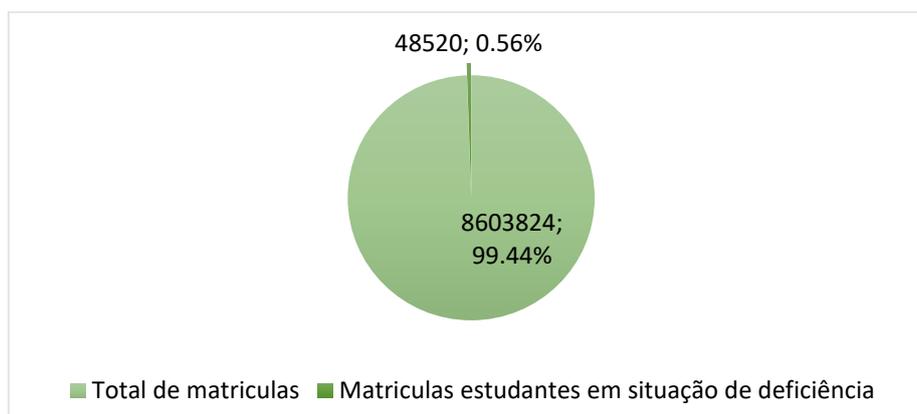
§ 5º - Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (p. 1).

O ápice do êxodo rural existente no país ao longo do século XX ao mesmo tempo em que impulsionou o aumento do número matrículas serem maiores no Ensino Médio Urbano, intensificou a dificuldade dos estudantes que permanecem na zona rural, concomitantemente para aqueles em situação de deficiência, a darem continuidade em seus estudos, visto a necessidade de trabalharem para complemento da renda familiar, por exemplo, a falta de recursos de transporte, estruturais, formativos, sociais, culturais, dentre outros.

Ensino Superior

De acordo com os dados do INEP (2019) 8.603.824 estudantes brasileiros efetuaram matrículas em IES em 2018. Desta amostra, 48.520 declararam fazer parte do grupo de estudantes em situação de deficiência, o que representa aproximadamente 0,6% quando comparado ao total de estudantes da Educação Superior no país. Diante desses dados pode-se notar a inexpressividade do número de matrícula de estudantes em situação de deficiência no Ensino Superior, como observado no gráfico a seguir.

Gráfico 2. Total de matrículas no Ensino Superior x Total de matrículas de estudantes em situação de deficiência no Ensino Superior



Nota. Fonte: INEP (2019).

Audiodescrição do Gráfico 2: O gráfico contém um círculo com duas cores, sendo a maior parte em azul, indicando os números total de matrículas: oito milhões, seiscentos e três mil, oitocentos e vinte e quatro e, o número de porcentagem; noventa e nove vírgula quatro. A parte menor, em laranja, indica o número de matrículas de estudantes em situação de deficiência pelo número total: quarenta e oito mil, quinhentos e vinte e, número de porcentagem de zero vírgula seis.

Destaca-se o uso inadequado e ultrapassado do termo “portadores de necessidades especiais” tanto nos dados estatísticos do Ensino Médio como no do Ensino Superior pelo INEP, dificultam categorizar de forma adequada e mais próxima da realidade os estudantes que se declararam em situação de deficiência em ambos os níveis de ensino.

Tabela 4. Número total de matrículas no Ensino Superior e número total de matrículas de estudantes em situação de deficiência nas instituições públicas e privadas.

Eixo organizativo dos dados	Número de matrículas	%
Número total de matrículas / Particular	6.523.678	100
Número total de estudantes em situação de deficiência - Particular	30.211	0,4
Número total de matrículas- Pública	2.080.146	100
Número total de estudantes em situação de deficiência - Pública	18.309	0,8

Nota. Fonte: INEP (2019).

Audiodescrição da Tabela 4: Tabela composta por três colunas e cinco linhas, na cor branca, descreve o número total de matrículas no ensino superior de estudantes que estão e não estão em situação de deficiência em instituições públicas e privadas. Na primeira linha estão os cabeçalhos com os nomes de cada coluna: categoria, número de matrículas e símbolo de porcentagem. A primeira coluna indica o número total de matrículas/Particular a número total de estudantes em situação de deficiência - Pública. Na segunda coluna os números seis milhões, quinhentos e vinte e três mil, seiscentos e setenta e oito a dezoito mil, trezentos e nove. Na coluna três os números cem a zero vírgula oito.

Na tabela 4, pode-se observar a baixa porcentagem de estudantes que se declararam em situação de deficiência matriculados na Educação Superior e a discrepância existente entre o total de matrículas efetuadas na rede pública e na rede privada, sendo que enquanto o total de matrículas nas instituições privadas é de 6.523.678, a educação especial possui apenas 30.211 matrículas, o que corresponde a 0,4% do total. Já nas instituições públicas o número de matrículas é menor, de um total 2.080.146 de estudantes matriculados, 18.309 são estudantes com NEE, o que corresponde a 0,8% do total de matrículas.

Todavia, nota-se cada vez mais a presença desse público nas instituições públicas, inclusive se compararmos o percentual de matrículas desses estudantes nas instituições públicas (0,8%) e privadas (0,4%), temos o dobro dessa presença no ensino público, fato relacionado possivelmente a criação de políticas públicas como a Lei nº 13.409 (2016), que passa a incluir a reserva de vagas também para pessoas em situação de deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino Superior [IFES].

Em relação a condição de deficiência declarada por esses estudantes é possível perceber a relação de diversas categorias de deficiência existentes nas IES brasileiras e como elas diferem entre si. A deficiência física é a que mais se destaca (32,3%), seguida da baixa visão com (27,4%). Outro aspecto a ser observado é sobre a categoria do autismo, pois se olharmos apenas para o autismo infantil, o número de matrículas é baixo, menos de 2%. Contudo, se levarmos em consideração o conceito atual de Transtorno do Espectro Autista, esse número mostra-se mais significativo, totalizando 1.823 matrículas, o que corresponde a 3,6% de estudantes com TEA no Ensino Superior brasileiro. Ao olhar para os dados estatísticos dos censos anteriores, trata-se de uma categoria em ascensão nos últimos anos (em 2012 haviam 244 matrículas e em 2019 passou para 1.823, um aumento de 747%). As duas categorias de deficiências onde encontram-se os menores números de estudantes matriculados são a síndrome de Rett (0,4%) e a surdo cegueira (0,3%), conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 5. Número de estudantes com NEE considerados PAEE

Categoria	N° total	%
Cegueira	2.598	5,1
Baixa Visão	13.906	27,4
Surdez	2.556	5
Deficiência Auditiva	6.569	13
Deficiência Física	16.376	32,3
Surdo cegueira	157	0,3
Deficiência Múltipla	783	1,5
Deficiência Intelectual	4.177	8,2
Autismo Infantil	917	1,8
Síndrome de Asperger	584	1,2
Síndrome de Rett	187	0,4
Transtorno Desintegrativo da infância	322	0,6

Superdotação	1.551	3,1
Total	50.683	100

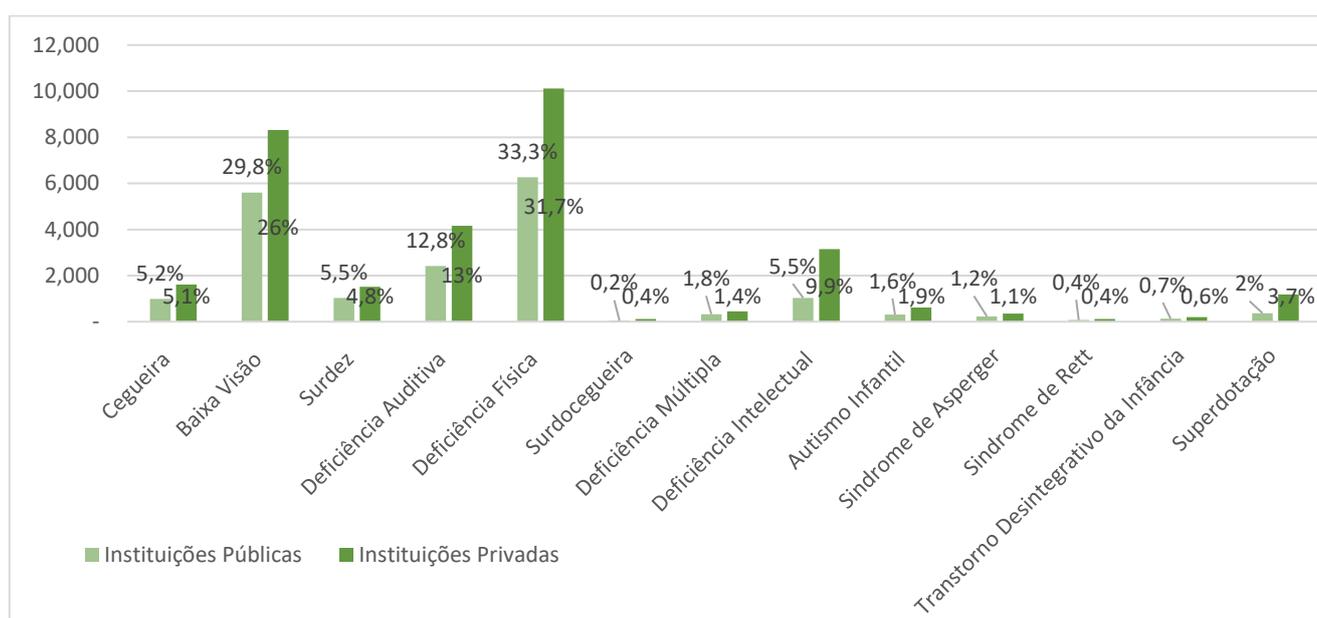
Nota. Fonte: INEP (2019).

Audiodescrição da Tabela 5: Tabela composta por três colunas e quinze linhas, na cor branca, descreve o número de estudantes com necessidades educacionais específicas por categoria. Na primeira linha estão os cabeçalhos com os nomes de cada coluna: categoria, número total e símbolo de porcentagem. A primeira coluna indica a categoria de cegueira a total. Na segunda coluna os números dois mil, quinhentos e noventa e oito a cinquenta mil, seiscentos e oitenta e três. Na coluna três os números cinco vírgula um a cem.

Como ocorre nos dados do Ensino Médio, um mesmo estudante pode declarar mais de um tipo de deficiência e será contabilizado no censo mais de uma vez, comprometendo os dados totais. Sinaliza-se ainda que no Ensino Médio utiliza-se a categoria “Autismo” e no Ensino Superior “Autismo Infantil”, “Síndrome de Asperger”; “Síndrome de Rett” e “Transtorno Desintegrativo da Infância”, diferindo as categorias de um documento para o outro realizado pelo mesmo órgão público do governo, algo que denuncia o uso inadequado e desatualizado de termos para designar esse público, dificultando a sistematização e comparação desses dados, como já evidenciado por Martins et al (2018). O correto, como mencionado anteriormente, seria Transtorno do Espectro Autista (TEA), descrito nas tratativas que referem ao tema no contexto educacional mais recente, conforme referenciado na apresentação inicial deste estudo.

Ademais, assim como sugerem Martins et al (2022), o levantamento e identificação de estudantes em situação de deficiência no espaço universitário deve ser estruturado afastando e deslocando o olhar das tipificações e das categorizações com base nas dificuldades e limitações de um corpo visto apenas pela perspectiva biológica/orgânica, como ditado nos dados contidos no INEP (2019), mas direcionando o olhar para instrumentos que sejam capazes de enunciar as necessidades educacionais específicas (NEEs) desses sujeitos, alicerçado no modelo social de deficiência.

Gráfico 3. Distribuição de estudantes com NEE considerados PAEE em instituições públicas e privadas



Nota. Fonte: INEP (2019).

Audiodescrição do Gráfico 3: Gráfico composto por vinte e cinco colunas, sendo a de cor azul para representar as instituições públicas e as verdes para as instituições privadas. Abaixo das colunas, em uma linha horizontal há a descrição das categorias que vão de cegueira a superdotação. Há também uma linha vertical com os números de zero a doze mil. Na primeira coluna: o número cinco vírgula dois seguido do símbolo de porcentagem. Na coluna vinte e cinco: o número três vírgula sete seguido do símbolo de porcentagem.

Destaca-se no gráfico 3 que a maior ocorrência foi a deficiência física. Contudo, apesar do maior número de estudantes desse segmento populacional presente nas instituições privadas (10.109), há uma maior representatividade desses estudantes nas instituições públicas (6.267 - 33,3%) quando comparado à porcentagem de estudantes que foram considerados com NEE de outras categorias que estão matriculados nestas instituições. Ao compararmos tais dados com o público que apresentam NEE nas instituições públicas e privadas, nota-se a semelhança de representatividade de estudantes matriculados com síndrome de Rett, que é de 0,4 % em ambas as instituições. Nota-se também a semelhança entre várias outras situações declaradas, como a Cegueira, Surdocegueira, Deficiência Auditiva, Deficiência Múltipla, Autismo Infantil, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância. Em contrapartida, as representatividades mais discrepantes que se percebe ao compararmos as instituições públicas e privadas, em termos de porcentagem, são as da Visão Subnormal, Deficiência Intelectual e Superdotação.

De acordo com a análise dos dados do INEP (2019), apesar de ser incipiente, o número de matrículas de estudantes em situação de deficiência no Ensino Superior vem crescendo. Ao realizarmos um comparativo dos últimos sete anos (2013 a 2019), veremos que o número de matrículas desse público teve um aumento de 167%, visto que em 2013 havia 29.034 estudantes matriculados, e em 2019 o número era de 48.520 matrículas. Todavia, mesmo com esse aumento, as matrículas se apresentam menor quando comparadas ao total, fazendo-se necessário compreendermos de que modo as ações inclusivas podem contribuir para elevar níveis mais elevados de formação a todos que desejam ingressar e/ou cursarem níveis mais elevados de ensino.

4. Conclusão

O INEP tem sido responsável pelo delineamento de indicadores de matrícula da presença desse público nos sistemas educacionais de ensino, a partir das orientações descritas na PNEEPEI, no Decreto 5.296 (2004) e no Decreto nº 7.611 (2011), entre outras.

Posto isso, o presente estudo permitiu apresentar e discutir dados do percentual de estudantes em situação de deficiência e que, se encontram matriculados no ensino médio e superior, no cenário educacional Brasileiro.

Assim, por meio da análise dos dados censitários do INEP de 2019 identificamos que apenas 0,6% correspondiam a de estudantes declarados em situação de deficiência. Em comparação ao ensino médio os dados não variaram muito, posto que 1,67% das matrículas efetivadas nos dados amostrais, 0,50% foram de concluintes do ensino médio, impactando negativamente como esses jovens acessam às instituições de Ensino Superior.

A escassez de desenhos e/ou políticas institucionais universitárias orientadas para esta matéria alertam para o modo como os sistemas e/ou instrumentos de identificação desta população ainda pouco consideram a compreensão da deficiência em uma perspectiva interseccional, envolvendo outros marcadores de vulnerabilidade, como gênero, raça, geração, classe social, etc nos dados censitários demonstrados.

Se por um lado o estudo, alude para a presença de estudantes em situação da deficiência no Ensino Médio como uma conquista histórica no contexto educacional, por outro suscitam alerta para a evidência de matrícula pouco expressivas quando comparada a amostra geral dos estudantes sem deficiência, principalmente nos níveis mais elevados de ensino – como no caso do estudo demonstrado.

Posto isso, discutir políticas em defesa da qualidade da educação nestes dois níveis de ensino não devem estarem desconectadas de reflexões mais pontuais de propostas educacionais e valorização das diferenças, como características constitutivas da singularidade humana, sobretudo dirigidas ao desenvolvimento psíquico, social e cultural aos bens produzidos materialmente, por uma sociedade mais plural e inclusiva, ao alcance de todos.

Referências Bibliográficas

American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Anache, A. A., & Cavalcante, L. D. (2018). Análise das condições de permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22 (spe), 115-125. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018042>

Auler, D. (2003). Alfabetização Científico-Tecnológica: um novo paradigma? *Revista. Ensaio*, 5(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/1983-21172003050107>

Ciantelli, A. P. C., Pagni, P. A., Amorim, L. M., & Martins, S. E. S. O. (2021). O olhar de uma comunidade universitária sobre acessibilidade: da dispersão aos limiares de seus marcadores convencionais. *Revista Pasajes - UNAM*, (12), 1-25. <https://revistapasajes.site/2021/06/numero-12-enero-junio-2021/>

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Imprensa Oficial.

Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (2004, 2 de dezembro). Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de (2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm

Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011 (2011, 17 de novembro). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.

Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre Educação Especial*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Garcia, R. A. B., Bacarin, A. P. S., & Leonardo, N. S. T. (2018). Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe). <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>.

Glat, R. (2007). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 7 letras.

Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (2019). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>

Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (2019). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. Ministério da Educação. <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>

Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (2005, 13 de janeiro). Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior; altera a Lei no 10.891,

de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm.

Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (2016, 28 de dezembro). Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014, 25 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República. https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (2015, 6 de julho). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Magalhães, R. C. B. P. (2013). Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: Reflexão sobre a docência universitária. In: F. R. L. V. Melo. *Inclusão no ensino superior: Docência e necessidades educacionais especiais* (pp. 47-55). EDUFRN.

Martins, S. E. S. de O.; Louzada, J. C. D. A. Política de identificação de estudantes em situação de deficiência em uma universidade pública brasileira. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, 36(76), p. 65–96, 2022. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-61976. <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/61976>. Acesso em: 22 maio. 2023.

Martins, S. E. S. O., Leite, L. P., & Ciantelli, A. P. C. (2018). Mapeamento e análise de matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades Públicas Brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe), 15-23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033>

Martins, S. E. S. O., Ciantelli, A. P. C., & Nunes, L. C. A (2022). Políticas censitárias em universidades públicas da América Latina: a não palavra como lugar de escuta e compreensão de estudantes na situação da deficiência. *Revista Cocar*, (13), 1-28. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4780>

Ministério da Educação (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>

Ministério da Educação (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.

Ministério da Educação (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação*. Secretária de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

Ministério da Educação (2003). *Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Presidência da República. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>

Moehlecke, S. (2019). O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 39-58. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>

Organização Mundial da Saúde (2019). *Classificação Internacional das Doenças 11*. Organização Mundial da Saúde. https://icd.who.int/docs/ICD11%20Implementation%20or%20Transition%20Guide_v105.pdf.

Resolução de nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf

Silva, M. R. (2020). Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 28(107), 274-291. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953>

Veiga-Neto, A., & Lopes, M.C. (2011). Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Revista Verve*, (20), 121-135. <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>

Fecha de recepción: 7/3/2022

Fecha de aceptación: 8/11/2022